

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

VARIÁVEIS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E OS TIPOS
DE ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA E SEGREGADA

Danielli Silva Gualda
Orientadora: Dr^a Fabiana Cia

São Carlos, 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

VARIÁVEIS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E OS TIPOS
DE ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA E SEGREGADA

Danielli Silva Gualda*

Orientadora: Dr^a Fabiana Cia

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação Especial.

***Bolsista CNPq**

São Carlos, 2015.

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

G911vf Gualda, Danielli Silva.
Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos
de escolarização inclusiva e segregada / Danielli Silva
Gualda. -- São Carlos : UFSCar, 2015.
159 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São
Carlos, 2015.

1. Educação especial. 2. Educação infantil. 3. Crianças
deficientes. 4. Relação família-escola. I. Título.

CDD: 371.9 (20ª)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação Especial

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Danielli Silva Gualda, realizada em 25/02/2015:

Profa. Dra. Fabiana Cia
UFSCar

Profa. Dra. Eniceia Goncalves Mendes
UFSCar

Profa. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini
UNESP

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Luiz e Fátima, que não mediram esforços para oferecer o melhor para meu desenvolvimento pessoal e profissional. Obrigada por serem meu porto seguro de todas as horas!

Ao meu irmão, Marcelo, por ser um grande companheiro nas horas mais difíceis, além do incentivo nesta longa caminhada.

Ao meu noivo, Leandro, pelo primeiro incentivo no início de tudo, além de seu companheirismo, atenção, paciência e amor ao longo de todo estudo.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço a **Deus** pela oportunidade da vida que com Seu imenso amor, misericórdia e graça me concedeu a sabedoria nas escolhas dos melhores caminhos, a coragem para acreditar, a força para não desistir e a proteção para me amparar.

Agradeço **toda minha família** que, de uma forma muito especial, me conduziu até aqui, me fornecendo as bases necessárias para alcançar a felicidade e o sucesso durante a vida. A nossa união permanecerá inabalável por toda vida, amo muito vocês!

Ao meu **noivo**, um agradecimento especial por estar sempre ao meu lado, me proporcionando carinho e amor irrestritos. Obrigada por ser quem és em minha vida – meu amigo e fiel companheiro. Que Deus nos abençoe nesta caminhada que juntos trilharemos por toda vida, te amo muito!

Às minhas amigas e companheiras de coração: **Laura Borges, Aline Fantinato e Roberta Rodrigues** que, de uma forma muito alegre, deram um toque especial a estes anos de estudos.

Às professoras **Dr^a Enicéia Gonçalves Mendes e Dr^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo** que participaram da banca de Exame de Qualificação e que contribuíram de maneira valiosa para a melhoria do meu trabalho.

À professora **Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini** pela disponibilidade e atenção recebida em participar da banca de Exame de Defesa.

À minha querida orientadora, **Prof.^a Dr.^a Fabiana Cia**, muito obrigada por seus ensinamentos, orientações, contribuições, além de todo carinho e apoio sempre dedicado. Você é parte essencial deste trabalho!

Ao **CNPq**, pelo incentivo e suporte financeiro concedido de fundamental importância para o desenvolvimento deste estudo.

À todas as **instituições de ensino** que abriram as portas para a realização desta pesquisa.

Às **famílias participantes** pelas valiosas contribuições e por todo aprendizado que me proporcionaram.

E a todos aqueles que permitiram de alguma forma que este trabalho se realizasse, acreditando e confiando em meu potencial.

Muito obrigada!

Lista de Tabelas

Tabela 1. Dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam ensino comum (GEC).....	44
Tabela 2. Dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam instituição especializada (GIE).....	45
Tabela 3. Dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam ambas instituições de ensino (GA).....	46
Tabela 4. Síntese dos três grupos em relação aos dados que prevaleceram nos participantes do estudo.....	47
Tabela 5. Porcentagem dos participantes que eram membros de associação de pais: Comparação do GEC, GIE e GA.....	56
Tabela 6. Porcentagem de pais ou responsáveis que vão à escola sem serem convocados: Comparação do GEC, GIE e GA.....	57
Tabela 7. Média da frequência de ida a escola (dias por ano) sem serem convocados: Comparação do GEC, GIE e GA.....	58
Tabela 8. Porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre quais de seus comportamentos poderiam influenciar no sucesso dos filhos: Comparação do GEC, GIE e GA.....	60
Tabela 9. Porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre como deveria ser uma boa relação entre família-escola no processo de inclusão escolar: Comparação do GEC, GIE e GA.....	62
Tabela 10. Porcentagem de assuntos que levaram os pais ou responsáveis a conversarem com o professor de seu filho: Comparação do GEC, GIE e GA.....	64
Tabela 11. Porcentagem das situações em que os pais ou responsáveis normalmente costumavam se reunir com o professor: Comparação do GEC, GIE e GA.....	66
Tabela 12. Porcentagem dos momentos em que os pais ou responsáveis normalmente conversavam com os professores, entre o GEC, GIE e GA.....	68
Tabela 13. Porcentagem das atividades/tarefas que o professor normalmente solicitava aos pais ou responsáveis: Comparação do GEC, GIE e GA.....	70
Tabela 14. Porcentagem do tipo de informação que frequentemente o professor comunicava aos pais ou responsáveis, segundo a opinião dos últimos: Comparação do GEC, GIE e GA.....	74
Tabela 15. Porcentagem dos tipos de informações que os pais ou responsáveis transmitiam aos professores: Comparação do GEC, GIE e GA.....	75
Tabela 16. Porcentagem das situações que a ajuda dos pais ou responsáveis seriam importantes para o professor: Comparação do GEC, GIE e GA.....	77
Tabela 17. Porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre o que a escola deveria fazer para aproximá-los das atividades escolares de seus filhos, tanto dentro de casa, quanto na escola: Comparação do GEC, GIE e	79

GA.....	
Tabela 18. Média da frequência da nota dada pelos pais ou responsáveis sobre a relação família-escola: Comparação do GEC, GIE e GA.....	81
Tabela 19. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA.....	83
Tabela 20. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA.....	87
Tabela 21. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-alunos (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA.....	89
Tabela 22. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-pais (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA.....	92
Tabela 23. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA.....	94
Tabela 24. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-aluno (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA.....	95
Tabela 25. Porcentagem das atividades desenvolvidas pelas crianças quando não estavam na escola: Comparação do GEC, GIE e GA.....	97
Tabela 26. Porcentagem da existência de acompanhamento da criança nos afazeres da escola: Comparação do GEC, GIE e GA.....	98
Tabela 27. Média da frequência sobre hora certa que a criança tinha para realizar atividades de vida diária: Comparação do GEC, GIE e GA.....	100
Tabela 28. Média da frequência de reuniões familiares: Comparação do GEC, GIE e GA.....	101
Tabela 29. Porcentagem de crianças que realizaram passeios nos últimos 12 meses: Comparação do GEC, GIE e GA.....	103
Tabela 30. Porcentagem de crianças cujos pais ou responsáveis desenvolviam atividades com elas em casa: Comparação do GEC, GIE e GA.....	105
Tabela 31. Porcentagem de crianças que recorriam às pessoas quando tinham problemas: Comparação do GEC, GIE e GA.....	106
Tabela 32. Porcentagem de crianças que realizavam atividades programadas: Comparação do GEC, GIE e GA.....	107
Tabela 33. Porcentagem da existência de recursos de leitura no ambiente familiar: Comparação do GEC, GIE e GA.....	109
Tabela 34. Porcentagem dos tipos de brinquedos que as crianças têm ou tinham: Comparação do GEC, GIE e GA.....	110
Tabela 35. Medidas de tendência central e dispersão das necessidades das famílias: Comparação do GEC, GIE e GA.....	112

Tabela 36. Medidas de tendência central e dispersão da satisfação com o suporte social que as crianças recebiam: Comparação do GEC, GIE e GA.....	118
Tabela 37. Número e média de pessoas que ofereciam suporte em cada situação de vida: Comparação do GEC, GIE e GA.....	120
Tabela 38. Número de vezes que as pessoas suportivas foram mencionadas pelas famílias: Comparação do GEC, GIE e GA.....	124
Tabela 39. Relações entre a relação família-escola e a estimulação oferecida à criança no ambiente familiar.....	125
Tabela 40. Estimulação oferecida à criança e as necessidades familiares.....	126
Tabela 41. Relação entre o suporte social recebido e as necessidades familiares...	127
Tabela 42. Relação entre a idade da criança, idade do participante, Critério Brasil, necessidades familiares e relação família-escola.....	128

Lista de Quadros

Quadro 1. Relação da abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner com as variáveis: relação família-escola, recursos, necessidades familiares e suporte social.....	40
Quadro 2. Resumo dos instrumentos utilizados no estudo junto aos respectivos objetivos.....	50
Quadro 3. Descrição dos módulos e das questões que compõe o RAF.....	52
Quadro 4. Resumo das diferenças estatisticamente significativas entre o GEC, GIE e GA (ensino comum e especializado) sobre as variáveis estudadas.....	131

Sumário

1. Introdução	12
1.1. Educação infantil de crianças com deficiência	12
1.2. Famílias de crianças pequenas com deficiências	20
1.2.1. Revisão de pesquisas sobre famílias de crianças com deficiência	24
1.3. Implicações da relação família-escola	28
1.3.1. Revisão de pesquisas sobre relação família-escola de crianças com deficiência .	32
1.4. Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner	35
1.4.1. Modelo Ecológico	36
1.4.2. Modelo Bioecológico	38
2. Método	43
2.1. Participantes	43
2.2. Local de coleta de dados	48
2.3. Aspectos éticos	49
2.4. Medidas avaliativas	49
Questionário Critério Brasil.....	50
Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão.....	50
Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola versão pais - mãe, pai ou responsável.....	51
Inventário de Recursos do Ambiente Familiar	51
Questionário sobre as necessidades das famílias.....	52
Questionário de suporte social.....	52
2.5. Procedimento de coleta de dados	53
2.6. Procedimento de análise de dados	54
3. Resultados	56
A. Comparação entre famílias de crianças com deficiência nos diferentes tipos de escolarização	56
A.1. Relação família-escola.....	56
A.2. Recursos presentes no ambiente familiar.....	96
A.2.1. Módulo 1- Supervisão e organização de rotinas.....	97
A.2.2. Módulo 2 – Oportunidade de interação com os pais	102
A.2.3. Módulo 3 – Presença de recursos no ambiente físico.....	107
A.3. Necessidades familiares.....	111
A.4. Suporte social.....	118
B. Análise da relação entre as variáveis das famílias de crianças com deficiência	125
C. Resumo das variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre o GEC, GIE e GA	130
4. Conclusões	137
5. Referências	140
APÊNDICE 1 (Termo de consentimento livre e esclarecido – aos pais)	154
ANEXO 1 (Critério Brasil)	156
ANEXO 2 (Questionário aos pais)	157

VARIÁVEIS FAMILIARES DE CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA E OS TIPOS DE ESCOLARIZAÇÃO INCLUSIVA E SEGREGADA

O presente estudo teve por objetivos: (a) Descrever e comparar a relação família-escola, na opinião de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiência, matriculados em escolas comuns, em instituições especializadas e, também, daqueles pais cujos filhos experienciaram ambos os tipos de instituições de ensino; (b) Descrever e comparar as necessidades, os recursos e o suporte social das famílias dos três grupos de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiência, de acordo com os diferentes tipos de escolarização e (c) Relacionar a relação família-escola, os recursos, as necessidades e o suporte social de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiência. Participaram da pesquisa 55 pais ou responsáveis de crianças com deficiência. Destes, 20 tinham os filhos matriculados em pré-escolas de ensino comum (GEC), 15 tinham os filhos matriculados apenas na instituição especializada (GIE) e 20 tinham os filhos matriculados em ambas as instituições de ensino (GA). A coleta de dados ocorreu em 34 pré-escolas municipais e em duas instituições especializadas. Para atender aos objetivos, os pais responderam em forma de entrevista, a seis instrumentos: Questionário Critério Brasil; Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão (Versão para pais); Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola versão para pais (mãe, pai ou responsável); Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF); Questionário sobre as necessidades das famílias (QNF) e Questionário de suporte social (QSS). Os dados qualitativos foram analisados por meio de elaboração de categorias, com a participação de dois juízes. Os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos – medidas de tendência central e dispersão. Para comparar os grupos foi utilizado o teste ANOVA e chi-quadrado. Para relacionar as variáveis foi utilizado o teste de correlação de Pearson. Em relação ao primeiro objetivo, os resultados mostraram que as famílias cujos filhos estavam matriculados no ensino comum (GEC e GA) iam à escola com maior frequência sem serem convocados, ao mesmo tempo em que também conversavam com maior frequência assuntos diferenciados com o professor, quando comparados com o GIE e GA. Quanto ao segundo objetivo, foi possível notar que a maioria das crianças dos três grupos possuía um ambiente familiar bem estimulador, assim como os recursos presentes neste contexto, as interações desenvolvidas com os membros familiares e a variedade de atividades desenvolvidas pelos pais com estas crianças. Em relação ao suporte social, de modo geral, as famílias do GEC apresentaram maior satisfação com o suporte social recebido, quando comparadas com as famílias do GA. Por fim, o terceiro objetivo apontou algumas correlações significativas, como por exemplo: a relação família-escola apresentou correlação positiva com o fato de a criança possuir rotina para realizar as atividades diárias e de possuir momentos de reuniões familiares; as necessidades relacionadas à “informação”, “apoio”, “explicar aos outros”, “serviços da comunidade”, “financeiras” e o “funcionamento da vida familiar”, também correlacionaram positivamente com a hora certa que a criança possuía para realizar atividade de vida diária.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação Infantil. Famílias de crianças com deficiência. Relação família-escola.

FAMILY VARIABLES TO CHILDREN WITH DISABILITIES AND TYPES OF INCLUSIVE TEACHING AND SEGREGATED

This study aimed to: (a) Describing and comparing the family-school relationship in the parents or ‘guardians’ opinion for preschool children with disability, enrolled in regular schools, in special schools and, also, of those parents whose children have experienced both types of schooling; (b) Describing and comparing the needs, resources and social support of the families of three groups of parents or ‘guardians’ of preschool children with disabilities, in accordance with the different types of education and (c) relating family-school relationship, resources, needs and social support of parents or ‘guardians’ of preschool children with disability. Attended of the research 55 parents or ‘guardians’ of children with disability, 20 had the children enrolled in regular education pre-schools (GEC), 15 had the children enrolled only in special schools (GIE) and 20 had the children enrolled in both schools (GA). Data collection occurred in 34 municipal preschools and 2 special schools. To fulfill the targets, the parents responded in the form of interview, 6 instruments: Brazil Criteria questionnaire; questionnaire about the family-school relationship in the process of inclusion (version for parents); Checklist of shared routine and involvement between family-school version for parents (mom, dad or guardian); Inventory of the family environment resources (FER); Questionnaire about the needs of families (QNF); and about social support questionnaire (SSQ). Qualitative data were analyzed by means of categories, with the participation two judges. Quantitative data analyzed using descriptive methods – central tendencies and dispersion measures. It was used ANOVA and Chi-square test to compare the groups. Correlation test was used for Pearson to relate the variables. Regarding the first objective, the results showed that families who have children enrolled in regular school (GEC and GA) went to school more often without being convened, while they also spoke more frequently different topics with the teacher, when compared with the GIE and GA. As for the second objective, it was possible to note that most of children of the three groups had a well-stimulating family environment, as well as the resources within this context, the developed interactions with the family members and the variety of developed activities by parents with these children. Regarding the social support, in general, the GEC families had a higher satisfaction with social support received, compared with the GA families. Finally the third goal made some significant correlations, such as: family-school relationship showed positive correlations with the fact that the child has the routine to perform the daily activities and to have moments of family meetings. The needs related to “information”, “support”, “explain to others”, “community services”, “financial” and the “functioning of family life”, also correlated positively with the right hour that the child had to perform the activities of daily life.

Keywords: Special Education. Childhood Education. Families of children with disabilities. Family-school relationship.

1. Introdução

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que as crianças com deficiências sejam matriculadas na escola comum o mais cedo possível, e que tenham o suporte do atendimento educacional especializado, expresso por meio de serviços de estimulação precoce, podendo este ser oferecido na rede de escolas comuns ou em instituições especializadas (BRASIL, 2008).

Considerando a idade pré-escolar, ainda existe um grande contingente de crianças com deficiências, que não estão matriculadas nas classes comuns, frequentando apenas as instituições especializadas. Uma das possíveis explicações é que os familiares temem matricular seus filhos na escola comum, por acharem que não serão bem cuidados ou que sofrerão preconceitos (PANIAGUA, 2004; MENDES, 2010), além disso, as instituições normalmente oferecem um trabalho que ultrapassa as possibilidades de uma sala de aula comum, como o serviço de uma equipe multidisciplinar (AZEVEDO, 2014).

Assim, é provável que a relação, assim como o suporte oferecido às famílias pelas escolas comuns e pelas instituições especializadas sejam distintos, e que as mesmas possuam necessidades diferenciadas. Por isso, pretendem-se investigar quais são as diferenças existentes nessas famílias e nas relações estabelecidas com a escola de seus filhos, tendo como base a Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner. O presente trabalho será fundamentado nos seguintes referenciais: (a) Educação Infantil de crianças com deficiência; (b) Famílias de crianças pequenas com deficiência; (c) Implicações da relação família-escola e (d) Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner.

1.1. Educação infantil de crianças com deficiência

O ambiente pré-escolar permite que a criança desenvolva suas potencialidades, para além de prepará-la com a exposição de regras e normas sociais (MENDES, 2010). Assim, torna-se importante que as crianças com deficiências¹, sejam matriculadas o mais cedo possível na pré-escola.

Apoiando tal pressuposto, tem-se a Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013 que foi sancionada com a finalidade de atualizar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Darcy Ribeiro, nº 9394, de 1996 (LDBEN/9394/96), que aponta:

¹ Será utilizada a terminologia “criança com deficiência” para toda a população infantil relacionada às famílias que participaram deste estudo. A Lei 12.764 de 27 de Dezembro de 2012 considera também, o indivíduo com transtorno do espectro autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Entretanto, os pais de crianças com altas habilidades/superdotação não serão sujeitos deste estudo.

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Lei 12.796, Art. 29, BRASIL, 2013).

A lei dispõe que a educação infantil passa a ser obrigatória e gratuita para crianças entre quatro e cinco anos de idade. A carga horária mínima para a pré-escola é de 800 horas anuais, distribuída por um mínimo de 200 dias de trabalho educacional, sendo que as crianças devem permanecer na escola por no mínimo quatro horas diárias, ou sete horas no caso de turno integral (BRASIL, 2013).

Para compreender a ideia de educação infantil, deve-se primeiramente buscar o sentido do conceito de infância, visto como um período rico em fala e construção de significações no desenvolvimento da relação entre pensamento e linguagem. As crianças são curiosas, ativas e com necessidade de um amplo espaço diversificado e afetivo (OLIVEIRA, 2002).

Nessa etapa de ensino, as crianças têm seu primeiro contato com uma educação formal, que pretende complementar aquela recebida pela família. Por isso, se deve contar com a presença de profissionais com amplo conhecimento nas habilidades necessárias para lidar com as especificidades desta faixa etária (PANIAGUA, 2004). Ao mesmo tempo, as características pessoais da criança vão depender, em grande parte, do ambiente ao qual a criança encontra-se inserida: a família, a escola e o contexto social (OLIVEIRA, 2008).

Deste modo, a organização do currículo na educação infantil se estabelece de duas formas: formação pessoal e social (identidade, autonomia, brincar, movimento e conhecimento de si e do outro) e o conhecimento do mundo (linguagem, expressão, artes, música, linguagem oral, escrita, matemática, conhecimento da natureza e sociedade), ambos indispensáveis para o desenvolvimento integral da criança (OLIVEIRA, 2002).

Quando se trata de alunos com deficiência, pode haver ajustes ou adaptações no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e, algumas vezes, no plano individual. Assim, o currículo e os objetivos gerais são os mesmos para todos, inclusive para este público, porém se necessário, há possibilidade de algumas modificações nos objetivos específicos, materiais didáticos e na eventual necessidade de remoção das barreiras arquitetônicas (BRASIL, 2006a).

Apesar de ainda ser muito discutido, o termo ambiente inclusivo nas escolas comuns de educação infantil, diz respeito à convivência de crianças com e sem deficiências em um mesmo espaço. Os princípios necessários para construção desse ambiente são: cuidado, confiança e reflexão, junto a uma articulação coletiva, ou seja, o

compartilhamento de ideias para construção da identidade, tanto dos alunos, quanto dos professores envolvidos no processo educacional, para que não haja preconceito e exclusão (SEKKEL; CASCO, 2008).

Nas creches e pré-escolas, a orientação para educação das crianças com deficiências parte de programas de estimulação precoce, para uma avaliação e identificação da dificuldade, que por meio de um atendimento adequado, pode desenvolver as potencialidades e aprendizagem destes sujeitos (BRASIL, 2006).

No entanto, o processo de escolarização deste público na educação infantil é abarcado pela problemática que envolve o atendimento precário a essa faixa etária, sendo agravada pelo desconhecimento dos profissionais em relação às peculiaridades do desenvolvimento das crianças, às suas reais necessidades educacionais, bem como as formas mais adequadas de cuidado e estimulação (MENDES, 2006). Diante disso, o atendimento a essas crianças torna-se mais complexo frente ao disposto nos artigos 4 e 58 da LDBEN, que tratam do dever do Estado em relação ao atendimento educacional especializado para sujeitos com deficiência, com início na faixa de zero a seis anos.

Dentro da sala de aula comum há alguns procedimentos e recursos especiais que ultrapassam suas possibilidades de ação, exigindo um atendimento educacional suplementar e/ou complementar. No caso de bebês e crianças pequenas, suas necessidades podem requerer, ainda, a atuação de profissionais da área da saúde, como por exemplo, o fisioterapeuta para uma criança com paralisia cerebral (EFFGEN, 2011). Nestes casos, considerando a obrigatoriedade da educação infantil a partir dos quatro anos e, a ausência de oferta da estimulação precoce no ensino comum, muitas crianças acabam sendo encaminhadas para as salas de recursos multifuncionais, na própria escola onde estuda ou em uma escola mais próxima, ou ainda, para receber alguns serviços das instituições especializadas. Por estes motivos, ainda existe no Brasil um número grande de crianças na idade pré-escolar que frequentam apenas as instituições especializadas.

Bueno e Meletti (2011) realizaram uma pesquisa com o objetivo de verificar as políticas atuais de escolarização, envolvendo a relação educação infantil/educação especial, com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no período que vai desde um ano antes da implantação da política atual (BRASIL, 2008), até o ano de 2010. Os dados evidenciaram três fatos importantes: a baixa incidência das matrículas de alunos com deficiência na educação infantil, a manutenção da hegemonia dos sistemas segregados sobre os inclusivos e a distribuição das matrículas entre creche e pré-escola. Os percentuais

de alunos matriculados na educação infantil estavam muito abaixo das estimativas nacionais e internacionais, mostrando nos quatro anos pesquisados uma considerável redução de matrículas, o que expressa as contradições das políticas em ação que se dizem inclusivas.

Ainda segundo tais autores, em 2008, as matrículas na pré-escola comum praticamente dobraram, não obtendo redução nas instituições especializadas, mas sim um leve crescimento. No ano de 2009 ocorreu uma expressiva queda das matrículas nas instituições especializadas (25% em relação ao ano anterior, totalizando uma redução de mais de 13 mil) e as matrículas nas pré-escolas também decresceram (9% comparadas a 2008). Esta discrepância mostra que muitos alunos que estavam matriculados em instituições especializadas, provavelmente deixaram de ser atendidos. Em 2010 observou-se um acréscimo de 12,6% em relação a 2009 e de 13,0% em relação ao ano base, no entanto, as matrículas na pré-escola especial, em 2010, reduziu em 45,2% em relação ao contingente do ano de 2008. Em relação à distribuição de matrículas, cerca de 75,0% concentravam-se nas pré-escolas e os baixos índices das creches evidenciavam a falta de oportunidade educacional para estas crianças e um descompasso entre as políticas da saúde e educação. Tais dados tornam-se mais preocupantes considerando que os estudos sobre desenvolvimento de crianças com deficiência, apontam que os anos iniciais são fundamentais para a superação das possíveis limitações, bem como a identificação e estimulação das potencialidades apresentadas por estes sujeitos.

Soma-se o fato que ainda há grande dificuldade em relação ao modo de avaliar e identificar precocemente as crianças em situações de risco (BAIRRÃO; FELGUEIRAS, 1978; RODRIGUES, 2003; FORMIGA; PEDRAZZANI, 2004; WILLRICH et al., 2009)². Os fatores que geralmente contribuem para esta questão encontram-se relacionados à detecção precoce ser realizada em diferentes níveis do desenvolvimento da criança exigindo o acompanhamento de vários profissionais, bem como a disponibilidade dos familiares. Além disso, com base no estigma que envolve os locais onde estas crianças acabam sendo encaminhadas, muitas famílias procuram tardiamente pelo atendimento adequado ao filho.

² De acordo com Formiga e Pedrazzani (2004) são considerados de risco todos os bebês susceptíveis a qualquer desvio de desenvolvimento decorrente de determinantes genéticos e fatores de risco pré, peri e pós-natais. Os fatores ambientais também podem provocar déficits nos aspectos motores, sensoriais, mentais e emocionais. Ou seja, o conceito de risco é probabilístico, pois a existência de determinados atributos aumenta a chance de a criança apresentar deficiência, mas não estabelece totalmente o prognóstico.

De acordo com Braz et al. (2005), os pais começam procurar ajuda e tratamento quando as deficiências tornam-se evidentes. Por esse motivo, a intervenção precoce, em muitos casos, acaba sendo mais restrita em não poder alcançar o objetivo de prevenir alterações patológicas no desenvolvimento da criança.

Buscando um paralelo com o cenário da Educação Especial e Inclusiva em Portugal, o Conselho Nacional de Educação Português (CNE, 1999) divulgou que entre 1982 e 1992 o número de crianças atendidas em instituições especializadas manteve-se constante, mas o número de crianças com deficiências integradas no ensino comum aumentou quase 10 vezes. Nos anos seguintes, estes números foram modificando cada vez mais, como em 1995/1996 a porcentagem de alunos com deficiência era de 79,0% contra 20,4% das instituições especializadas, até o ano de 2010 contar com apenas 0,2% das matrículas destes alunos neste tipo de atendimento. Este aumento significativo de matrículas no ensino comum, em comparação com a baixa taxa de alunos matriculados em instituições especializadas, representou uma clara inversão no modelo de atendimento a este público nos últimos 20 anos, colocando Portugal no grupo de países europeus com maior taxa de inclusão escolar.

Apesar de o atual contexto português ser diferenciado do brasileiro, o processo inclusivo foi bastante semelhante, isto é, em Portugal o desenvolvimento da Educação Especial apresentou ao longo de todo século XX um atraso estrutural em comparação com a maioria dos países europeus, como as classes especiais, as associações que destinavam um atendimento escolar aos diferentes tipos de deficiência, a escassez de serviços e o caráter assistencialista. Foi após a revolução democrática em 1974 que Portugal passou a desenvolver um trabalho amplo de integração deste alunado nas escolas comuns (décadas de 80 e 90), pois as leis portuguesas passaram a consagrar como direitos fundamentais a educação e a igualdade de oportunidades (RODRIGUES; NOGUEIRA, 2011).

No Brasil, considerando os avanços transcorridos, há ainda muito que ser feito, pois as mudanças estão postas em leis que nem sempre são efetivadas em ações concretas nas escolas. Além disso, é possível encontrar na atualidade, práticas e pressupostos bastante distintos quanto às perspectivas da inclusão escolar, de forma que os diferentes pontos de vista podem ser extremamente divergentes, envolvendo as possíveis vantagens e desvantagens deste processo (MENDES, 2006).

Seguindo um ponto de vista mais radicalista, Mantoan (2006) destaca um tipo de política sem exceção, com a participação de todos os alunos nas salas de aula comum:

Ao contrário do que alguns ainda pensam, não há inclusão se a inserção de um aluno é condicionada à matrícula em uma escola ou classe especial. A inclusão deriva de sistemas educativos que não são recortados nas modalidades regular e especial, pois ambas se destinam a receber alunos aos quais impomos uma identidade, uma capacidade de aprender, de acordo com suas características pessoais (MANTOAN, 2006, p. 39).

Em outra perspectiva, Omote (2006) defende que as pessoas podem receber atendimento que envolva intervenções de serviços especiais, destacando que:

A educação inclusiva pode e deve manter serviços especiais destinados a alunos deficientes, para que estes possam ser atendidos em atividades que requerem especificidades que não podem ser observadas em classes de ensino comum (OMOTE, 2006, p. 269).

Após a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), o Atendimento Educacional Especializado (AEE) passou a ter o caráter de apoio complementar ou suplementar à escolarização, oferecido no contraturno pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM). Com isso, a obrigatoriedade por tal atendimento foi instituída pela Resolução 04/2009 (BRASIL, 2009a), complementada no ano seguinte pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica (BRASIL, 2010) ao afirmar que o AEE poderia ser realizado em SRM, em centros de AEE da rede pública ou instituições filantrópicas sem fins lucrativos.

No âmbito político, a educação inclusiva propõe que todas as crianças e adolescentes em idade escolar, independente da natureza e grau de comprometimento ou de outras diferenças, sejam escolarizadas em classes de ensino comum (BRASIL, 2010). Nesse sentido, a Declaração de Salamanca (1994) menciona que:

As escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras [...] deveriam incluir crianças deficientes e superdotadas, crianças de rua e que trabalham, crianças de origem remota ou de população nômade, crianças pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais, e crianças de outros grupos em desvantagem ou marginalizados (UNESCO, 1994).

Ao mesmo tempo, o próprio documento aponta que este mecanismo não pode ser praticado rigorosamente, indicando que as matrículas e o uso dos recursos especiais podem ser recomendados no caso de exceção:

Todas as crianças em escolas regulares, a menos que existam fortes razões para agir de outra forma, e que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter (UNESCO, 1994).

A educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educacionais ou sociais da criança ou quando seja requisitado em nome do bem estar da criança ou de outras crianças (UNESCO, 1994).

Diante deste debate de ideias e cenários, considera-se que o movimento de inclusão escolar tem por estratégia ampliar o acesso à escola pública para crianças e jovens com deficiências. No entanto, tal prática encontra-se vinculada a uma série de fatores que englobam a inserção de apoios, serviços e suportes nas escolas comuns, que por consequência, esbarram na necessidade de financiamentos e políticas públicas mais claras e objetivas (MENDES, 2006). Vale destacar que esta discussão torna-se ainda mais difícil na Educação Infantil, pois há poucos estudos no contexto brasileiro que contemplam as crianças com deficiência nesta etapa de ensino, impedindo um mapeamento mais amplo destes fatores.

Amorim (2015) realizou um levantamento com base no Observatório Nacional de Educação (Oneesp)³, projeto este que desde 2011 estuda em rede nacional as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns. Com base no primeiro relatório de atividades do Oneesp (2011), no primeiro ano do projeto foram publicados sete artigos em periódicos, onze livros organizados, dezoito capítulos de livros e dezenove trabalhos completos em anais de evento, sobre a temática do AEE, deste número apenas um trabalho foi direcionado para a Educação Infantil (TARTUCI; VIEIRA, 2011). No segundo ano (2012) foram publicados: uma dissertação de mestrado, dez artigos em periódicos, vinte e quatro capítulos de livros, cento e dezoito trabalhos em eventos, onze resumos expandidos e nove resumos em anais de evento, e deste total, onze abordaram sobre a Educação Infantil (AUGUSTO; et al., 2012; BORGES; et al., 2012; BRUNO, 2012; FERREIRA; et al, 2012; JESUS; GALVÃO, 2012; RIBEIRO, 2012; SOUZA; CIA, 2012; TARTUCI; FLÔRES, 2012; TARTUCI, et al., 2012; TARTUCI, 2012). No 3º encontro do Oneesp foram apresentados sessenta e quatro trabalhos sobre a temática, entretanto apenas um foi sobre Educação Infantil (RIBEIRO, 2013). No ano de 2013 foram publicados: seis artigos, dezenove capítulos de livros, cento e trinta e um trabalhos completos, vinte resumos publicados em anais científicos, três dissertações de mestrado, e deste total, quatro se referiram à Educação Infantil (COTONHOTO, 2013; TARTUCI; FLORES, 2013; VICTOR; SOUZA, 2013; VICTOR, 2013).

³ Composto por 25 pesquisadores de dezesseis estados brasileiros, representante de dezesseis programas de pós-graduação de vinte e duas universidades.

O estudo de Sant'Ana (2005) investigou as concepções de 10 professores e seis diretores de escolas públicas do Ensino Fundamental, sobre a inclusão escolar. Estes participantes destacaram que as principais dificuldades para realização da inclusão referiam-se à falta de formação especializada e de apoio técnico no trabalho com os alunos inseridos nas classes comuns. Além disso, eles destacaram algumas sugestões favoráveis a este processo inclusivo dentro da escola comum, tais como: necessidade de orientação por equipe multidisciplinar, formação continuada, infraestrutura e recursos pedagógicos adequados, experiência prévia junto a alunos com deficiências, atitudes positivas dos agentes, além do apoio da família e da comunidade. Apesar de tal estudo ser realizado com uma pequena amostragem, é possível notar que os desafios da educação especial brasileira não se limitam apenas à falta de acesso, pois os descompassos do poder público acarreta, em muitos casos, na busca de serviços filantrópicos e privados.

Poleto (2009) traz uma proposta de instituição especializada inclusiva por meio da Escola Especial de Educação Estimulação e Desenvolvimento (CEDAE-APAE) de Curitiba. A proposta objetivou acompanhar o aluno em horário complementar ao da instituição especializada, em que a professora itinerante orientava a família quanto ao processo inclusivo, prestava apoio pedagógico especializado e subsidiava os professores do ensino comum. Para isto, dezoito pais e sete professores responderam a um questionário com perguntas abertas para saber como percebiam a importância de tal serviço e suas opiniões sobre o papel da instituição especializada neste contexto. A maioria dos pais respondeu que seus filhos foram matriculados primeiro na instituição especializada após o diagnóstico de deficiência intelectual e, apenas, duas famílias fizeram o caminho inverso (escola comum). Além disso, todos os pais apontaram que se sentiam mais seguros com a mediação da instituição especializada para o processo de inclusão escolar dos filhos, assim como a motivação dos professores do ensino comum. Em relação ao serviço itinerante, os pais relataram que não sabiam como o mesmo funcionava e que gostariam de saber mais sobre este apoio pedagógico para o processo inclusivo. Outro dado apontado é a existência desta parceria, pois a escola de ensino comum ainda não havia se organizado para receber os alunos com deficiências, e que o suporte oferecido pelas instituições especiais contribuía para o direcionamento de novas estratégias neste trabalho. Diante dos resultados, a autora destacou que a instituição especializada ainda parece ter muito a contribuir com a proposta inclusiva, pois com a existência de tal apoio, a inclusão escolar ocorreria de forma processual, efetiva, direcionada a todos os envolvidos, bem como a existência de mais um recurso para rede de apoio das famílias.

Além das mudanças nas práticas pedagógicas para um processo escolarização mais favorável ao aluno com deficiência, vários documentos também apontam para a importância da participação familiar. Esses documentos e legislações estão listados na Secretaria de Educação Especial (SEESP) e na Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo eles: a Constituição Federal (BRASIL, 1988); uma lei - LDBEN/9394/96 (BRASIL, 1996); uma Resolução nº 4 CNE/CEB (BRASIL, 2009a) e seis decretos: Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999 (BRASIL, 1999), Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005); Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007a), Decreto nº 6.214 de 26 de setembro de 2007 (BRASIL, 2007b), Decreto legislativo nº 186 de 9 de julho de 2008 (BRASIL, 2008) e o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011 (BRASIL, 2011).

Os assuntos mencionados nestas publicações envolvem a conscientização sobre as condições das pessoas com deficiência (direitos e deveres), a orientação sobre os serviços de reabilitação e assistência necessária, as ações preventivas, ao estabelecimento de um padrão de vida adequado, a participação e promoção de familiares em conselhos escolares e também a atuação na colaboração com a escola. Por meio deste levantamento foi possível perceber, embora de maneira escassa, que a família está presente nos documentos oficiais que norteiam a Educação Especial e a Educação, no entanto, as especificações que interligam a família com o estado, a escola e os professores aparecem de maneira generalista, não compondo orientações mais específicas sobre como atuar em conjunto neste contexto. Sabe-se que para ter a família como parceira da escola, é necessário conhecer as suas especificidades. E, o próximo tópico abordará dessa temática.

1.2. Famílias de crianças pequenas com deficiências

As revoluções ocorridas a partir do século XVIII provocaram alterações no modo de organização familiar e das relações de gênero (WEBER, 2008).

Samara (2002) apresenta um panorama das alterações que ocorreram na sociedade brasileira quanto ao processo de formação das famílias, do desenvolvimento econômico e do crescimento populacional, baseado nos censos dos últimos 150 anos. A economia de Colônia com plantações de cana na região Nordeste nos séculos XVI e XVII mostra que apesar das variações nos modelos familiares, a predominância era de famílias extensas baseadas nas relações patriarcais. A descoberta das minas de ouro na década de 1690 deslocou o eixo econômico do Nordeste para o Sul do país e, os padrões impostos pela colonização passaram a não ser seguidos pela maior parte da população: (a) o número de

celibatários era alto; (b) proliferavam a união estável; (c) mulheres exerciam atividades econômicas fora do âmbito doméstico; (d) mulheres solteiras com prole natural chefiavam famílias e (e) ocorria à migração masculina para áreas economicamente mais atrativas. Tais mudanças se acentuaram ao longo do século XIX, com o desenvolvimento econômico na região Sul do país provocado pela cafeicultura, além de modificações políticas importantes (Independência em 1822, Abolição da escravidão em 1888, República em 1889 e a entrada de imigrantes). Apesar da legislação ainda reforçar o privilégio masculino, a incorporação de grande parte das mulheres nos setores informais, no universo fabril (indústria têxtil) e no trabalho domiciliar continuou permitindo, neste período, que as casadas contribuíssem para renda familiar, sem deixar de exercer suas funções básicas, como mães e donas de casa.

O referido estudo apontou ainda que o gênero era um fator determinante para alguns ramos de ocupações desempenhadas em nossa sociedade, no entanto, a presença feminina no mercado de trabalho era marcante, sendo que desde a metade do século XIX homens e mulheres dividiam deveres e trabalhavam para o sustento da família. Com isso, as evidências históricas mostram que os padrões que existiram nos séculos XVIII e XIX nas diferentes regiões, etnias e grupos socioeconômicos, comprovam numericamente, que a família brasileira não era sinônimo de família extensa, já que não apresentaram grandes transformações quando comparadas ao cenário atual.

Situando-se a família na sociedade contemporânea pode-se notar que seus modelos e definições se configuram como uma construção histórica, política e social. A família nuclear tradicional, composta por pai, mãe e filhos aparece de forma reduzida e novas composições como, as famílias por adoção, as famílias monoparentais, as famílias homoafetivas, as famílias divorciadas, as famílias reconstruídas, entre outras, ganharam mais espaço (PANIAGUA; PALACIOS, 2007; PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008).

A família é definida como um sistema dinâmico, composto por sistemas menores de relacionamentos (mãe-criança, pai-criança, criança-criança) que estão imersos em outras relações sociais e culturais. Desta forma, uma série de fatores externos ao contexto familiar exerce influências sobre seus comportamentos, como por exemplo, o trabalho dos pais, o divórcio e a perda de um emprego. Nesse sentido, o apoio emocional e a presença do envolvimento parental são aspectos que acarretam em benefícios no desenvolvimento e relacionamento com os filhos, além de estarem relacionados à ausência/presença de problemas de comportamentos nas crianças (WEBER, 2008).

Além da promoção dos cuidados físicos e da sobrevivência, os pais são considerados os primeiros educadores de seus filhos que, por meio dos laços afetivos e

práticas educativas, promovem comportamentos relacionados à aquisição de cultura, regras e independência das tarefas de rotina diária (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008).

De fato, a família tem um papel central no desenvolvimento das pessoas, por permitir as aprendizagens básicas necessárias para o desenvolvimento dentro da sociedade (aprendizagem do sistema de valores, da linguagem e do controle da impulsividade). Por meio de diferentes mecanismos (recompensa, castigo, modelação e outras formas de interação com a criança) a família vai moldando as características psicológicas do indivíduo (DESSEN; COSTA, 2005). A família também é um contexto de socialização especialmente relevante para a criança, já que durante muitos anos é o principal ambiente no qual ela cresce (GOMIDE, 2004; WEBER, 2008).

Nas diferentes fases do desenvolvimento da criança, a família passa por transformações, no que diz respeito aos cuidados, envolvimento e práticas. No caso de crianças com deficiência, essas transformações podem ser mais frequentes e intensas, pois exigem maior envolvimento dos pais. Na maioria das vezes, é a mãe que normalmente assume total responsabilidade pelos cuidados com os filhos, sendo que muitas abdicam das suas atividades pessoais e profissionais para se dedicar exclusivamente a família. Mesmo nestes casos, os filhos ingressam desde pequenos em instituições escolares, constituindo assim a nova identidade dessa sociedade moderna (MARTINS; PIRES, 2008). Pesquisas realizadas na área da psicologia da educação (YAEGASHI; MIRANDA; KOMAGRONE, 2001) têm voltado sua atenção para as mudanças que ocorrem no sistema familiar em decorrência de ter um filho com deficiência.

A chegada de uma criança diferente da esperada pode alterar o equilíbrio familiar. Sentimentos como o choque, a negação, a revolta, a raiva, a tristeza e a culpa aparecem frequentemente nesses casos (BRUNHARA; PETEAN, 1999; SOUZA; BOEMER, 2003). Apesar da vivência destes sentimentos, a unidade familiar que recebe uma criança com deficiência pode atuar de uma forma bastante positiva, sendo mediadora entre a sociedade em que seu filho terá de viver e o ambiente mais consciente e receptivo que ela pode lhe oferecer, fazendo cada membro adaptar-se aos seus próprios sentimentos em relação à deficiência e à criança com deficiência (BUSCAGLIA, 2006).

Neste sentido, o estudo de Carpenter (1998) aponta que as famílias monoparentais parecem ter mais problemas de aceitação do que as famílias com grande número de filhos ou aquelas consideradas extensas, pois seus membros funcionam como um recurso e rede de apoio social. Nestes casos, a relação de apoio mútuo constitui um forte recurso que acarretará em altos níveis de coesão. Por este motivo, alguns pais mencionam que educar

um filho com algum tipo de deficiência ou comprometimento pode ter aspectos positivos para a família no sentido de fortalecer as relações familiares (TURNBULL; TURNBULL, 1990).

Falkenbach et al. (2008) realizaram um estudo com o objetivo de compreender o cotidiano de cinco mães e um pai de crianças com deficiência, participantes do Projeto de Psicomotricidade Relacional da UNIVATES. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram a organização das seguintes categorias: (a) os sentimentos dos pais em relação à temática da deficiência antes de terem seus filhos; (b) os sentimentos e as experiências durante a gestação; (c) o parto e os primeiros contatos com o bebê; (d) o momento de dar e receber a notícia; (e) as primeiras experiências de cuidados com o bebê e (f) a criança com a família. Por meio destas categorias foi possível notar que há distância nas informações e interesses em saber sobre o assunto deficiência quando não possuem membros da família, bem como o conhecimento dos comportamentos preconceituosos, do medo e da superstição em torno desta temática. Independente de estarem certas ou erradas, as mães declararam preferir não saber sobre a deficiência do filho em exames pré-natais, por receio de transmitir ao feto sentimentos negativos. As mães narraram também, que houve uma experiência tátil diferente e distante com seu filho nos momentos seguintes ao parto, além do comportamento dos profissionais da saúde que estavam presentes. Quanto às primeiras experiências de cuidados com o bebê, os pais apontaram não estarem preparados para lidar com uma criança com deficiência e que após a ocorrência houve o comprometimento, na busca de informações e esclarecimentos, para agir de forma adequada com os filhos. Por fim, essas experiências inéditas dentro das famílias entrevistadas apontaram que o melhor suporte e apoio estão entre os membros familiares, no intuito de tolerar e suportar as situações conflituosas que poderão surgir.

Por tais motivos não se pode generalizar as concepções e características dos pais de crianças com algum tipo de deficiência ou transtorno, pois há muitos fatores que afetam suas experiências, como: a deficiência do filho, os recursos financeiros, a saúde e as características comportamentais do filho, as características pessoais dos pais, a educação dos pais, o suporte social, dentre outros fatores que certamente poderão afetar o estresse parental de familiares com ou sem membros com deficiência (TURNBULL; TURNBULL, 1990; DYSSON, 1997; LAMB; BILLINGS, 1997; TURNBULL ET AL., 2006).

Devido ao fato do presente estudo investigar as características familiares de crianças com deficiência, conforme a estimulação oferecida a elas no ambiente familiar, as necessidades familiares e o suporte social recebido, foi feita uma revisão de pesquisas a fim

de traçar o estado da arte do conhecimento sobre esse assunto. O resultado desta análise será apresentado no tópico a seguir.

1.2.1. Revisão de pesquisas sobre famílias de crianças com deficiência

O estudo de Santos (2014) investigou o impacto de variáveis familiares no ciclo de desenvolvimento de crianças com deficiência ao longo do tempo. Para isso, 45 pais ou mães foram divididos por faixa etária em três grupos: pais de crianças de zero a três anos (G1), pais de crianças de três a seis anos (G2) e pais de crianças de seis a dez anos (G3). Os participantes responderam aos seguintes instrumentos: Questionário de recursos e estresse na forma resumida; Questionário sobre as necessidades das famílias – QNF; Inventário EC-Home; Escala de empoderamento familiar; Inventário de recursos do ambiente familiar (RAF); Questionário de Suporte Social (QSS) e um roteiro de entrevista semiestruturada. Os resultados demonstraram que os pais das crianças menores (G1) apresentaram maiores níveis de estresse, quando comparados com os pais das crianças mais velhas (G2 e G3) e, que esses dois grupos apresentaram-se mais empoderados que os participantes do G1. Quanto maior o nível de estresse nas famílias dos três grupos, maiores as necessidades em diferentes níveis, e esses maiores níveis de estresse também prejudicavam qualidade e a quantidade da estimulação oferecida. Com relação ao suporte social, as pessoas mais mencionadas como provedoras foram os pais e o cônjuge e o G3 foi o grupo que apresentou maior média de pessoas que ofereciam suporte nas diferentes situações. Quanto aos dados qualitativos, a maioria dos pais relatou que os seus filhos frequentavam serviços de estimulação precoce, e ressaltaram a relevância destes atendimentos para o desenvolvimento dos filhos. Foi observado também que os genitores tinham uma intensa participação na rotina de cuidados diários e no acompanhamento deles nos atendimentos especializados. Por fim, os pais do G1, do G2 e do G3 apresentaram respostas que apontaram para a importância da necessidade de apoios/suportes específicos (emocional, de informação) para si e para outros membros da família destacando que, cada tipo de necessidade variou entre os grupos sugerindo modificações de acordo com a idade das crianças e a possibilidade de adaptação das famílias às diversas situações encontradas ao longo do tempo.

Gualda, Borges e Cia (2013) realizaram uma pesquisa em que o objetivo foi o de investigar os recursos e as necessidades dos pais de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais, matriculadas na escola comum. Doze pais responderam sobre forma de entrevista aos seguintes instrumentos: Inventário de Recursos

do Ambiente Familiar – RAF e Questionário sobre as necessidades das famílias – QNF. Os resultados obtidos com o RAF possibilitaram notar que, a maioria destas crianças possuía um ambiente familiar bem estimulador, com a presença da figura materna nos afazeres da escola e a manutenção da rotina para realizar atividades. Os dados obtidos pelo QNF evidenciaram que os pais necessitavam de ajuda para: (a) obter maiores informações sobre serviços e apoios de que seu filho poderá beneficiar-se no futuro; (b) se encontrar regularmente com pessoas adequadas, como profissionais, para falar sobre a deficiência do filho; (c) explicar a situação do filho a outras crianças, amigos e vizinhos; (d) encontrar serviços de apoio social e educativo para o filho; (e) pagar despesas e (f) discutir problemas e encontrar soluções. Ou seja, os pais demonstraram a necessidade de maior apoio prático, instrumental, informacional e social.

Em relação ao suporte social e ao estresse parental, tem-se o estudo de Matsukura et al. (2007), que teve como objetivo avaliar a associação entre o nível de estresse e de suporte social em mães de crianças com necessidades especiais e de mães de crianças com desenvolvimento típico, em famílias de baixa renda. Participaram 75 mães de crianças com idade entre quatro e oito anos. As participantes responderam ao Inventário de Sintoma de Stress e o Questionário de Suporte Social. Foram estabelecidos dois grupos: mães de crianças com necessidades especiais (n=37) e mães de crianças com desenvolvimento típico (n=38). Os resultados referentes ao estresse apontaram que a maioria das mães, de ambos os grupos, encontrava-se estressada e que mais de 70% estava na fase dois de estresse (fase de resistência). Em relação ao suporte social, os dados mostraram que as participantes que tinham filhos com necessidades especiais apresentavam um número menor de pessoas suportivas, em comparação ao outro grupo. A rede social destas mães assinalou para a presença dos maridos, filhos e familiares como fontes de suporte social, reforçando a hipótese de que tais mães têm menor possibilidade de manter e ampliar sua rede de amizade. O estudo também considerou que a satisfação com o suporte social recebido estava associado ao nível de estresse e com o ajustamento positivo de famílias e/ou mães de crianças com doenças crônicas ou deficiências.

O estudo de D'Avila-Bacarji, Marturano e Elias (2005) investigou o suporte parental recebido por crianças encaminhadas para atendimento psicológico em razão do baixo desempenho escolar, em comparação com crianças não encaminhadas. Participaram da pesquisa 60 crianças de sete a 11 anos e suas respectivas mães. O suporte foi avaliado em três domínios: acadêmico, desenvolvimental e emocional, considerando o nível de inteligência, o desempenho escolar e a presença de problemas de comportamento. Para

avaliação das crianças foram utilizados dois instrumentos – Teste de Desempenho Escolar (TDE) e Inventário de Comportamentos da Infância e Adolescência (CBCL); para investigação do ambiente familiar foram utilizados dois instrumentos durante entrevista individual com as mães – Entrevista Breve (EB) e o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Os resultados mostraram que as crianças encaminhadas apresentavam indícios de vulnerabilidade pessoal, quando comparadas às crianças não encaminhadas à rede de saúde, mostrando um desempenho cognitivo empobrecido e mais problemas socioemocionais, em que sobressaem dificuldades na autorregulação da atenção e uma maior vulnerabilidade pessoal estava correlacionada a um ambiente familiar menos apoiador, em que o suporte estava centrado nas questões escolares, comportamento, retraimento e problemas sociais. Os dados indicaram também, que o empenho em buscar ajuda externa corresponde ao envolvimento cotidiano da família nas atividades relacionadas à escola, sendo um importante recurso de apoio. No entanto, os resultados sugeriram que no grupo clínico essa ajuda podia estar prejudicada por problemas no relacionamento entre a criança e seus cuidadores, remetendo-se a questão da qualidade do suporte.

Serrano (2003) objetivou identificar as características das redes sociais de apoio das famílias, assim como o tipo de frequência, proximidade, eficácia e reciprocidade do apoio nessas redes. Para isso, foram identificados os recursos formais e informais utilizados pelas famílias que possuíam crianças com deficiência entre zero e três anos de idade, no distrito de Braga – Portugal. As 13 famílias foram selecionadas de acordo com as seguintes variáveis: urbanas \times rurais; crianças identificadas em risco biológico \times risco estabelecido; crianças com deficiências severas/moderadas \times deficiências “ligeiras” e nível socioeconômico baixo \times nível socioeconômico médio/elevado. A coleta dos dados ocorreu em forma de entrevista semiestruturada gravadas em áudio. Os resultados mostraram que as famílias com nível socioeconômico médio/elevado e crianças com problemas moderados/severos recebiam mais serviços médicos e terapêuticos, especialmente em âmbitos privados, do que as outras famílias. Todas as famílias do estudo tinham acesso a serviços médicos gratuitos, tanto nos centros de saúde periféricos quanto nos hospitais centrais. O tipo de apoio providenciado pelas redes informais diferia do apoio providenciado pelas redes formais, em que as informações e os apoios materiais apareciam mais entre as redes de apoio formal, enquanto que os apoios emocionais, companheirismo e instrumental, apareciam mais entre as redes de apoio informal. Para maioria das famílias, a frequência dos contatos que existia com as redes informais era maior do que a que existia

com as redes formais. Tais dados demonstraram a importância dos membros das redes de apoio informal, identificados no estudo pelos familiares e amigos (bisavó materna, avó paterna, irmão da mãe, amiga da mãe, patrão do pai e patroa da mãe), como também, os numerosos recursos formais acessíveis (os centros de saúde, hospitais, IPSS, serviços sociais, organizações da igreja e creche).

Os papéis que as redes de apoio e os suportes sociais exercem ao proteger os sujeitos dos efeitos negativos ocasionados ao longo da vida são observados como importantes mecanismos para aprofundar os conhecimentos sobre os indivíduos, as famílias e as comunidades, pois: (a) oferecem meios operacionais de aprendizagem acerca do cotidiano das pessoas que vivem na comunidade; (b) a ligação entre o apoio social e vários aspectos da adaptação psicológica oferece uma base teórica para o desenvolvimento de intervenções preventivas abrangentes e (c) sugerem uma forma de desenvolver recursos que não privilegia o tratamento formal, mas a inclusão numa rede natural (SERRANO, 2007).

De acordo com Dunst (2000), o apoio social e os recursos exercem influência na saúde e bem estar do receptor do apoio que, de forma independente ou combinada, influenciará no funcionamento familiar, nos estilos interativos de cuidados prestados às suas crianças e, por fim, no comportamento e no desenvolvimento dos membros presentes no contexto.

A partir de pesquisas que abrangem as variáveis familiares é possível embasar futuros programas de intervenção com foco nas famílias e, conseqüentemente, contribuir para implementação de sistemas de serviços e políticas públicas que garantam as necessidades de cada uma delas (SERRANO, 2007). Além disso, Silva et al. (2008) ressaltam que as intervenções programadas podem ser eficazes no aprimoramento das práticas educativas parentais, bem como na expansão da rede social destas famílias, a fim de tornar-se um mecanismo protetivo, tanto no surgimento de problemas desenvolvimental e de comportamento infantil, quanto a eventos estressores presentes neste ambiente.

Paralelamente a isto, as práticas familiares estão relacionadas a um bom rendimento escolar da criança, na medida em que os pais demonstram interesses pelas atividades e conteúdos escolares. É essencial que a criança sinta a valorização e preocupação por parte da família com sua aprendizagem, estimulando-a na realização das demandas escolares, como por exemplo, na frequência à escola e na realização dos deveres de casa (FERREIRA; BARRERA, 2010).

1.3. Implicações da relação família-escola

Para além da família, outro ambiente de extrema importância para o desenvolvimento infantil é a escola, considerada um contexto multicultural e diversificado de desenvolvimento e aprendizagem que visa uma educação formal e específica, por meio de conhecimento elaborado em diversas áreas da ciência (ARAÚJO; OLIVEIRA, 2010). Neste contexto, as pessoas estabelecem interações contínuas e complexas, constroem laços afetivos e se preparam para se inserir na sociedade. É, portanto, uma instituição fundamental, não apenas para a transmissão do conhecimento socialmente elaborado, mas também para a preparação dos alunos para a vida, contribuindo para seu desenvolvimento e propiciando recursos para a evolução intelectual, social e cultural do homem (DESSEN; POLONIA, 2007).

Romanelli (2002) caracteriza as especificidades de cada uma destas instâncias. A família sendo considerada uma instituição universal presente em todas as culturas, apesar de sua organização se configurar em formatos diferenciados com base no grupo social ao qual pertence. Além disso, a família situa-se no âmbito da esfera privada, vista como um espaço de convivência intensa, cujas emoções e sentimentos podem ser expressas por meio do grau de liberdade entre os sujeitos. Por outro lado, a escola é uma instituição delimitada historicamente e, não se constitui em condição universal para todos, pois se estabelece na esfera pública, cujas relações constituídas em seu interior são reguladas por regras formais e impessoais, ao passo que os alunos são concebidos como sujeitos de direitos e deveres iguais aos demais.

Fatos ocorridos durante o século XX contribuem para compreensão do envolvimento parental na atualidade, uma vez que nos anos de 1930 e 1940 evidenciaram-se os princípios da autorregulação. As mudanças ocorridas na sociedade de classes geraram consequências para as famílias que passaram a divergir do padrão ideal. Deste modo, o Estado procurou meios para auxiliar essas famílias e requisitar, em troca, seu apoio na educação das crianças (CUNHA, 1997).

Durante este período, a família foi abordada como um grupo social que mantinha traços e vícios considerados socialmente inadequados. Por este motivo, as propostas apresentadas para o envolvimento entre família-escola pautavam-se em ações normalizadoras, em que os profissionais pretendiam, com a educação dos pais, desenvolver modos apropriados para educar as crianças, limitando e impondo regras sobre os comportamentos socialmente observáveis dos membros familiares (CUNHA, 1997).

Apesar das mudanças desencadeadas nesta esfera, ainda é possível evidenciar um modelo de envolvimento parental referenciado no papel tradicional, no qual a escola identifica a partir de suas necessidades as ações que aceitam a colaboração da família. Nesse sentido, notam-se duas premissas que perpassam as pesquisas sobre relação família-escola, a da continuidade que se embasa no prosseguimento da formação do indivíduo e, a da descontinuidade fundamentada no pressuposto de que as instâncias (família e escola) se diferem no que diz respeito aos objetivos e procedimentos relacionados às suas próprias finalidades (SIGOLO, 2012).

Em um estudo de revisão de literatura, Fan e Chen (2001) evidenciaram que o envolvimento parental compreende uma ampla variedade de padrões comportamentais e de práticas parentais, demonstrando uma inconsistência na definição social deste constructo. Os autores destacaram alguns exemplos que abrangem tal relação, como: (a) a aspiração dos pais em relação ao desempenho acadêmico dos alunos e transmissão de suas aspirações às crianças; (b) as comunicações entre pais e filhos sobre a escola; (c) a participação dos pais em atividades escolares; (d) a comunicação entre pais e professores sobre o aluno e (f) os sistemas de regras impostas em casa que estão relacionadas à educação escolar.

De acordo com Bouchard (1997), as nossas representações sociais, quer enquanto profissionais de uma escola, ou enquanto elementos de uma família irão condicionar nosso papel em qualquer que seja a relação que estabeleçamos. Muitas vezes, os conhecimentos que a família detém não possui ligação imediata com a ação da escola, ou então, os pais não conseguem prestar um acompanhamento aos seus filhos em virtude da cultura previamente estabelecida. As representações que os professores têm acerca de uma prática ou procedimento tendem a influenciar nos relacionamentos com os alunos e familiares.

Deste modo, a relação estabelecida entre família-escola vem sendo constantemente alterada (DIAS, 1996; RODRIGUES-LOPES, 1997; BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; STANHOPE; LANCASTER, 1999; FEBRA, 2009). Apesar de toda disparidade entre essas duas instituições, ambas necessitam estar em consonância na missão de educar, com princípios e valores que favoreçam de forma ativa o processo de aprendizagem da criança.

A descontinuidade entre estes dois contextos se mostra extremamente necessária para que realmente a escola desempenhe o papel a ela destinado, o de transmitir o conhecimento culturalmente produzido. A família dispõe de inúmeros propósitos de educar seus filhos, mas não apresenta a tarefa primordial de ensinar o conhecimento formal, definido como tarefa incondicional da escola. Desta forma, a cada dia torna-se mais

essencial esta relação, pois muitos são os ganhos. Macedo (1998) ao tratar da relação família-escola ressalta:

Uma exposição clara para a família da filosofia da escola e de seus objetivos é de fundamental importância para que uma relação dialógica se estabeleça em base de uma aceitação de princípios de parte a parte. Isso evita muitos mal entendidos, falsas expectativas e exigências incoerentes (MACEDO, 1998, p. 196).

O contato com a família possibilita à escola o conhecimento do conceito que os pais têm de seus filhos, como as expectativas quanto ao desenvolvimento e o que esperam da escola, além disso, torna-se possível que seja solicitado aos pais o que for preciso para que contribuam com a escola, definindo os papéis a serem desempenhados, o que cabe à escola e o que cabe à família (GOMES; BOSA, 2004).

Contudo, essa relação, que às vezes é identificada como parceria, com frequência, se manifesta muito mais como rivalidade (AQUINO, 2002; SAYÃO, 2002; SILVA; VARGAS, 2002), pois vários são os aspectos que podem gerar complicações nessa relação. Fernández (2001) observa que cada família possui uma *modalidade de aprendizagem*, caracterizada pela maneira na qual cada grupo familiar se aproxima, ou se afasta do saber. Tal modalidade seria transferida de pai para filho, influenciando a forma como estes se relacionam com a escola (instituição que representa o saber), assim o vínculo com a aprendizagem é uma construção dentro e fora da escola.

Nesse sentido, a escola pode ser considerada como um encontro de diversas *modalidades de aprendizagem* com várias dinâmicas familiares, reunidas em um só espaço, onde há aquelas famílias que acompanham diariamente a rotina escolar dos filhos, como aquelas que encontram mais dificuldade para tal realização (FERNANDÉZ, 2001).

Seguindo tal raciocínio, Carvalho (1996; 2000) apresenta críticas em relação ao modelo de parcerias, afirmando que nem todas as famílias e adultos dispõem de condições como, tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, disciplinas escolares, habilidade de ensinar o dever de casa, entre outros fatores que revelam um modelo único de família. Para autora, estas suposições de relações de igualdade ameaçam a diversidade cultural quando adentram ao universo familiar, com programas de como os membros deste contexto podem desenvolver habilidades específicas em áreas curriculares.

A necessidade de se construir uma relação entre a família-escola, deve ser planejada pensando nos compromissos e acordos mínimos para que os alunos desfrutem de uma educação com qualidade, em ambos os contextos. Não existe uma única forma correta de envolver os pais, deste modo, as escolas devem procurar oferecer uma proposta variada que

se adapte às características e as necessidades de uma comunidade educativa cada vez mais heterogênea. A intensidade do contato é importante, a escola deve recorrer às reuniões gerais, como também aos encontros individuais, para que a qualidade da interação seja construída (MARQUES, 2001).

Entende-se que colaboração entre família-escola varia conforme os níveis de ensino, pois as expectativas e objetivos dos pais e professores modificam-se nas diferentes fases e idade das crianças. No entanto, o constante contato entre pais e professores é fundamental nos primeiros anos de vida, para que as crianças sintam-se protegidas por seus adultos de referência e comprovem sua relação de afetividade, além da necessidade dos professores obterem informações para compreender a conduta infantil (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Considerando especificamente a relação família-escola no desenvolvimento infantil, a ação destes contextos não possui um efeito neutro, podendo ser favorável ou desfavorável aos processos evolutivos da criança (POLONIA; DESSEN, 2005). Na maior parte das relações família-escola de crianças com deficiência, além dos sentimentos de colaboração e confiança, existem também conflitos muito frequentes nesta etapa de ensino. As dificuldades e os desencontros dessa relação estão presentes, por exemplo, devido à separação dolorosa dos pais quando os filhos vão frequentar a escola, mesmo sabendo que é uma estimulação necessária e valiosa; construção de certa rivalidade com o profissional, na maior parte dos casos despertada nas mães, diante do fato de se sentirem substituídas em suas funções maternais (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Apoiando em tais informações, dados de pesquisas desenvolvidas no nosso contexto mostram que algumas práticas dos pais, em relação às atividades escolares dos filhos, têm se mostrado promissoras para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional das crianças. Por exemplo, pais que auxiliam os filhos nos estudos, monitoram as tarefas de casa, se interessam pelas atividades que fazem na escola (considerando tanto as atividades recreativas quanto as escolares), frequentam a escola da criança e mantém contato com seus professores (MARTURANO, 2008; CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010), os mesmos tendem a ter melhor desempenho acadêmico.

Assim, a relação família-escola pode se dar em dois âmbitos: relações diretas entre pais e filhos no contexto familiar, relacionadas às atividades escolares dos filhos e relações dos pais no ambiente escolar (SOUSA, 1998). Abaixo seguem algumas pesquisas de relação família-escola de crianças com deficiência na educação infantil e, também, desta

relação considerando outra faixa etária, mas que utilizaram as mesmas variáveis investigadas no presente estudo.

1.3.1. Revisão de pesquisas sobre relação família-escola de crianças com deficiência

No estudo de Bhering e De Nez (2002) o objetivo foi identificar os aspectos da relação entre os pais e a creche, referindo-se a comunicação, expectativas, dificuldades de relacionamento, contribuições e as estratégias utilizadas para o envolvimento. Foram entrevistados 33 pais de crianças de zero a seis anos, sete professoras e oito atendentes de uma pré-escola pública. Foi utilizado um questionário para entrevistar os pais e outro para entrevistar professoras e atendentes. A análise de dados foi feita por meio das categorias (iniciativa, comunicação/atitude, responsabilidade, comprometimento e troca). No que se refere à comunicação, constatou-se um comprometimento na possível parceria entre pais e creche, devido ao fato de ambos não serem comunicados sobre comportamentos e situações vividas pelas crianças nestes contextos. A atitude da creche em relação aos pais baseou-se numa postura de oferecimento da assistência, e 70,0% dos pais demonstraram em suas atitudes estarem satisfeitos com o que a creche oferecia, não tendo nada a reclamar nem a sugerir possíveis melhorias. Diante disso, os pais se colocaram numa postura passiva de favorecimento e gratidão pelos serviços oferecidos. Contudo, 90,0% dos pais se posicionaram de forma não-participativa perante o sucesso dos filhos em termos de aprendizagem, dando a creche o mérito exclusivo neste processo. Percebe-se que os pais tinham interesse na educação dos filhos, mas desconheciam sobre as possibilidades de envolvimento, recaindo sobre a creche o poder de decisão, sem a participação ativa da família. Concluiu-se que a elaboração e implementação de estratégias são essenciais não só para o relacionamento entre pais e professores, mas também para que sejam capazes de criar ambientes estimuladores e desafiadores, com a finalidade de se sentirem inseridas na sua realidade escolar.

Pamplin (2005) identificou os recursos e as necessidades presentes no ambiente familiar de crianças com necessidades educacionais especiais e apurou a ligação destes aspectos com o processo de inclusão, em escolas comuns, de um município do interior paulista. Participaram 61 responsáveis, sendo que 33 tinham filhos com deficiência e 28 tinham filhos com dificuldade de aprendizagem, além de um gestor da Secretaria Municipal de Educação. Na coleta de dados utilizou-se da análise documental, a entrevista semiestruturada e os questionários – Inventários dos recursos do ambiente familiar (RAF) e

o Questionário sobre as necessidades das famílias (QNF). Separaram-se os resultados referentes às crianças com deficiência, das que tinham dificuldade escolar, e constatou-se diferenças na quantidade de recursos ofertados pela escola a estes dois grupos de alunos. No entanto, os responsáveis por estas crianças demonstraram necessidades de mais informações sobre as especificidades das crianças, bem como os apoios e serviços da comunidade, mas somente para as famílias de crianças com dificuldade escolar, havia a necessidade de apoio financeiro. Além disso, a pesquisa apontou que a participação dos pais na escola ainda não dispõe de mecanismos e estratégias que promovam este envolvimento, necessitando rever a oferta de recursos para as crianças com necessidades educacionais especiais.

Silva e Mendes (2008) realizaram uma pesquisa para identificar e descrever os comportamentos da parceria colaborativa entre profissionais e familiares de pré-escolares com necessidades educacionais especiais. Com 31 participantes, sendo 13 familiares e 18 profissionais, formaram-se quatro grupos focais, sendo que dois eram de profissionais e dois de familiares. As reuniões com os grupos ocorreram em três escolas especiais, em diferentes cidades do interior do estado de São Paulo. Nos comportamentos esperados dos familiares foram destacadas 12 categorias, sendo elas: comunicar-se com os professores; ser responsável pela educação do filho; manter expectativas adequadas; aceitar as dificuldades do filho; respeitar os profissionais; reconhecer o trabalho do profissional; confiar no trabalho desenvolvido; acreditar no trabalho desenvolvido; questionar os profissionais de modo adequado; garantir a frequência do aluno; visitar a escola e participar das atividades, que devem ser emitidas por estes para uma boa parceria colaborativa. Porém, nota-se que a questão da igualdade entre papéis, ainda não é colocada em prática na realidade brasileira. Os pais ainda não participam do planejamento educacional, portanto não contribuem para criação de atividades que serão priorizadas na educação da criança.

A pesquisa de Ferreira e Barrera (2010) objetivou analisar as relações entre ambiente familiar e o desempenho escolar na educação infantil. Participaram 30 crianças, com idade entre cinco e seis anos, e seus respectivos familiares. Os pais responderam um questionário sobre condições socioeconômicas, educacionais, constituição familiar, e o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF). Os dados apontaram que já na educação infantil pode-se perceber a associação entre o desempenho escolar/aprendizagem dos alunos e alguns aspectos do ambiente familiar, especialmente no que se referia à disponibilidade de brinquedos e objetos culturais (livros, jornais e revistas), bem como à quantidade de atividades e reuniões compartilhadas com os pais. Em relação à constituição

familiar, os resultados indicaram que organizações familiares não convencionais (que fogem ao modelo nuclear), não se encontraram associadas a baixo desempenho escolar, o que ajuda desmistificar a ideia da família desestruturada, como causa fundamental do fracasso escolar dos alunos da rede pública. Outros dados identificados sugeriram que, quanto mais o ambiente familiar apresenta recursos culturais e um adulto é capaz de mediar esses recursos, melhor o desempenho escolar da criança, e isso é evidenciado desde a educação infantil. Assim como, quanto mais escolarizada for a mãe, mais direcionados são os recursos do ambiente familiar para influenciar positivamente nas questões educacionais.

Christovam e Cia (2013) investigaram a percepção de 60 pais e 54 professores sobre a relação família-escola no processo de inclusão de pré-escolares com necessidades educacionais especiais, por meio do “Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão – versão para pais e professores”. Segundo os professores, o apoio de profissionais especializados prestando assessoria na sala comum, o respeito à diversidade, a realização de adaptações ao espaço físico e materiais didáticos e a troca de informações com a família, são aspectos que podem influenciar o sucesso dos alunos com necessidades educacionais especiais. Ao mesmo tempo, os pais apresentaram uma grande diversidade de respostas a essa questão, indicando pouca clareza sobre como seu auxílio poderia influenciar no desempenho de seus filhos. Em relação ao que consideravam uma boa relação família-escola, tanto pais, como professores consideraram a comunicação e a maior participação dos pais na escola, como características mais importantes deste envolvimento. Os professores demonstraram ainda, que sua ajuda poderia ser importante aos pais no sentido de transmitir informações sobre o desenvolvimento da criança, incentivar a aprendizagem e sobre como realizar o envolvimento com a família. Os pais concordaram com os professores, dizendo que podem ser úteis a eles na transmissão de informações sobre o desenvolvimento da criança e incentivando a aprendizagem em casa. Por fim, pais e professores concordaram ao dizer que compreendem ser necessário que a escola seja atrativa para a promoção da família neste contexto. Além disso, alguns professores indicaram que a abordagem da escola para tratar alunos com necessidades educacionais especiais nem sempre era adequada e convidativa.

O envolvimento dos pais de crianças com deficiência com os professores deve ser entendido com os mesmos princípios da relação família-escola em sua generalidade. No entanto, tal perspectiva deve ser acentuada, a fim de reforçar a ideia de que esta relação pode promover e ao mesmo tempo garantir a satisfação das necessidades das crianças, bem como criar atitudes de igualdade (WOLFENDALE, 1987).

Para Ferreira e Triches (2009), a adequada relação entre família-escola deve apoiar-se em uma boa colaboração em nível de comunicação e informações. As estratégias de aproximação não devem ser reduzidas somente as crianças, pois os profissionais da educação devem estar atentos para aproveitar os conhecimentos e vivências dos pais e procurar envolvê-los naturalmente no contexto escolar, bem como na aprendizagem dos filhos. Vale destacar, que não existe uma fórmula ou receita exclusiva para envolver os pais na educação das crianças, mas antes de se iniciar um trabalho cooperativo entre eles é necessário conhecer as realidades e contextos de cada família.

Nesse sentido, a desejável parceria família-escola tem como objetivo promover o sucesso escolar da criança, assim o envolvimento dos pais na aprendizagem dos filhos pode melhorar o desempenho das mesmas na escola e maximizar o seu processo de desenvolvimento. Entretanto, ainda persistem muitas indagações a respeito desse envolvimento, do por que, como e de que maneira os professores necessitam da cooperação dos pais para desempenhar seu trabalho pedagógico com sucesso.

Família e escola, apesar de reconhecerem a importância de uma relação estreita entre ambas, carecem de informações de como estabelecer uma verdadeira parceria, ou seja, quais as estratégias que as escolas deveriam utilizar para aproximar os pais da mesma e levá-los a terem um maior envolvimento com as atividades escolares/acadêmicas dos filhos. Parreira e Marturano (1999) apontam que o incentivo que a criança terá no processo educacional está relacionado ao quanto terá de incentivo da família, assim como das expectativas que a mesma tem sobre o desenvolvimento/aprendizagem da criança. Além disso, muitos pais de crianças com deficiência, por não conhecerem a dinâmica escolar, ficam receosos em matricular seus filhos na pré-escola, por temer que não sejam bem cuidados, o que diminui o índice de crianças escolarizadas na escola comum nesta faixa etária (PANIAGUA, 2004; BRASIL, 2009).

1.4. Perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner

Para Bronfenbrenner, o desenvolvimento é definido como uma série de estruturas encaixadas uma dentro da outra, fundamentada na mudança duradoura dentro do ambiente ecológico em que a pessoa está inserida, considerando sua relação com ele, suas descobertas e alterações no decorrer do ciclo vital. Para promover o desenvolvimento recorre-se a experiências em ambientes e situações concretas de vida da pessoa, já que existem evidências de diferenças consistentes no comportamento de crianças e adultos observados em laboratório e em contextos reais. Contudo, o conhecimento e análise da

política social são essenciais para o progresso da pesquisa desenvolvimental, por que com ela se tem uma visão dos aspectos ambientais, que tanto diretamente quanto indiretamente, influenciam no desenvolvimento cognitivo, emocional e social do sujeito (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

Duas fases distintas são destacadas pelo autor durante sua jornada: a primeira em 1979 originando a publicação do livro *Ecology of Development*, no qual Bronfenbrenner descreve o Modelo Ecológico e, a segunda, composta por uma série de trabalhos que critica o modelo original, devido à grande ênfase dada ao papel do ambiente durante o desenvolvimento, recaindo menor atenção aos processos individuais, que resultou no Modelo Bioecológico (NARVAZ; KOLLER, 2004). Primeiramente serão apresentados os pressupostos do Modelo Ecológico e, posteriormente, os pressupostos do Modelo Bioecológico.

1.4.1. Modelo Ecológico

Dentre as principais características deste modelo encontra-se uma visão contextualista e interacionista, segundo as quais o ser humano é ativo no seu desenvolvimento e o ambiente exerce sua influência num processo de acomodação mútua, ou seja, a interação entre pessoa e o meio ambiente é caracterizada pela reciprocidade. Este meio ambiente ecológico é concebido por meio de uma organização de estruturas concêntricas que se inter-relacionam, sendo chamadas de: microssistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

O microssistema se define como um nível mais interno contendo a pessoa em desenvolvimento, no qual há um padrão de atividades, papéis sociais e relações interpessoais por meio do contato direto. Trata-se da maneira como percebe e dá significado ao que vivencia no ambiente, indo além das características objetivas do contexto. A interação dentro deste sistema fundamenta-se nos processos proximais, aspectos físicos, sociais e simbólicos do ambiente com base nas características relevantes do desenvolvimento da pessoa. Um exemplo seria a casa ou a sala de aula, sendo a unidade básica de análise a díade (sistema de duas pessoas), que proporcionam a chave para compreensão das mudanças desenvolvimentais devido às relações próximas, constantes e expressivas (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

No mesossistema incluem-se as inter-relações entre dois ou mais ambientes, em que a pessoa em desenvolvimento participa de maneira ativa, ou seja, um conjunto de microssistemas que sempre é formado ou ampliado quando se entra em um novo ambiente

ou relações. Exemplo, a capacidade de uma criança aprender a ler pode depender de como ela é ensinada ou até mesmo da existência e natureza dos laços e aproximação de família-escola (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

O exossistema engloba ambientes que a pessoa não participa ativamente, porém ocorrem eventos que desempenham uma influência indireta sobre seu desenvolvimento. Como exemplo destaca-se a condição de trabalho dos pais, a rede de apoio social e a comunidade em que a família está inserida (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

O macrosistema é amplo por englobar o micro-, meso- e exossistema, compondo um conjunto de conceitos abstratos como ideologias, valores e crenças, religião, culturas e subculturas que presentes no cotidiano das pessoas influenciam seu desenvolvimento. É como se dentro de cada sociedade ou subcultura existisse um esquema para cada tipo de ambiente, podendo ser modificado a partir de mudanças correspondentes no comportamento e desenvolvimento. Um exemplo seria uma grande crise econômica que poderia atuar positiva ou negativamente no desenvolvimento, dependendo da idade da criança na época em que a família sofreu dificuldades financeiras. Outro exemplo na educação seriam as políticas públicas educacionais que enfatizam o processo de inclusão escolar e a importância do mesmo para o desenvolvimento e a aprendizagem das pessoas com deficiência (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

Ao analisar e comparar estes sistemas, Bronfenbrenner procurou selecionar pesquisas realizadas em vários ambientes (casas, hospitais, creches, pré-escolas, acampamentos, instituições, escritórios e fábricas), nos contextos sociais mais amplos (classes sociais, grupos étnicos, religiosos e sociedades totais) e em diferentes níveis etários, começando no período inicial de bebê, avançando por todo o período vital. Por meio de constantes transições ecológicas (chegada de um irmão, entrada na pré-escola ou até troca de escola) há o envolvimento de mudanças de papel e comportamentos associadas a determinadas posições na sociedade (BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

Os aspectos do Modelo Ecológico foram revisados e ampliados, porém, não descartados dos pressupostos iniciais, originando a segunda fase da sua perspectiva teórica. Este modelo propõe que o desenvolvimento humano se estabeleça por meio de um processo de interação recíproca entre a pessoa e o seu contexto através do tempo. Os processos de interação recíproca são progressivamente mais complexos, em que o ser humano ativo está biopsicologicamente em evolução com as pessoas, objetos e símbolos presentes em seu ambiente imediato. Portanto, este desenvolvimento é estudado nesta segunda fase com a

interação de quatro núcleos inter-relacionados: Processo, Pessoa, Contexto e Tempo (NARVAZ; KOLLER, 2004).

1.4.2. Modelo Bioecológico

O Processo é considerado o ponto fundamental do desenvolvimento, abrangendo as experiências vividas, interpretações e significados internalizados. O estudo destas atividades realizadas pela pessoa, os pares envolvidos nelas, os objetivos e símbolos disponíveis e o sentido atribuído às experiências denominam o processo proximal, considerado “motores do desenvolvimento”. Os processos proximais são definidos a partir de cinco aspectos: (a) a pessoa ter um maior envolvimento em uma atividade; (b) a interação deve ocorrer em uma base regular, por meio de períodos prolongados de tempo, tornando-se mais efetiva; (c) a necessidade de um período estável de tempo devido às atividades serem progressivamente mais complexas; (d) maior reciprocidade entre as relações interpessoais; (e) objetos e símbolos presentes no ambiente imediato, são significantes para que ocorra a interação recíproca, estimulando a atenção, exploração, manipulação e a imaginação da pessoa em desenvolvimento (NARVAZ; KOLLER, 2004).

As compreensões dos resultados evolutivos em um determinado estágio do desenvolvimento estão relacionadas a uma função conjunta do processo, das características da pessoa, da natureza do ambiente imediato onde vive, da intensidade e frequência em relação a um período de tempo o qual foi exposta ao processo proximal e o ambiente em que ocorreu (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O segundo componente do Modelo Bioecológico é a Pessoa, englobando as características biopsicologicamente construídas e determinadas na interação de cada ser humano com o ambiente físico e socioemocional no qual está inserido, relacionado ainda com a estabilidade e mudança destas características durante todo seu ciclo vital. As características individuais que atuam no desenvolvimento e influenciam nos processos proximais são definidos em três grupos:

1- Demanda - refere-se à dotação genética, com as características presentes na pessoa desde sua concepção. Manifestam-se durante o processo evolutivo e estimulam respostas do ambiente, porém, não se associam a comportamentos explícitos. Como exemplos podem ser citados aparência física, temperamento, distúrbios genéticos, que podem inibir ou favorecer o desenvolvimento dos processos proximais no crescimento psicológico, de acordo com as reações do ambiente social (NARVAZ; KOLLER, 2004).

2- Recursos – são as características de caráter subjetivo, construídas no decorrer do processo de socialização, intimamente relacionadas à efetividade da interação entre pessoa-ambiente. As deficiências (condições que ou inibem a integridade funcional do organismo, exemplo deficiência física ou intelectual) e competências psicológicas (habilidades, conhecimentos e experiências que evoluíram ao longo do desenvolvimento) influenciam na capacidade da pessoa se envolver de maneira efetiva nos processos proximais (NARVAZ; KOLLER, 2004).

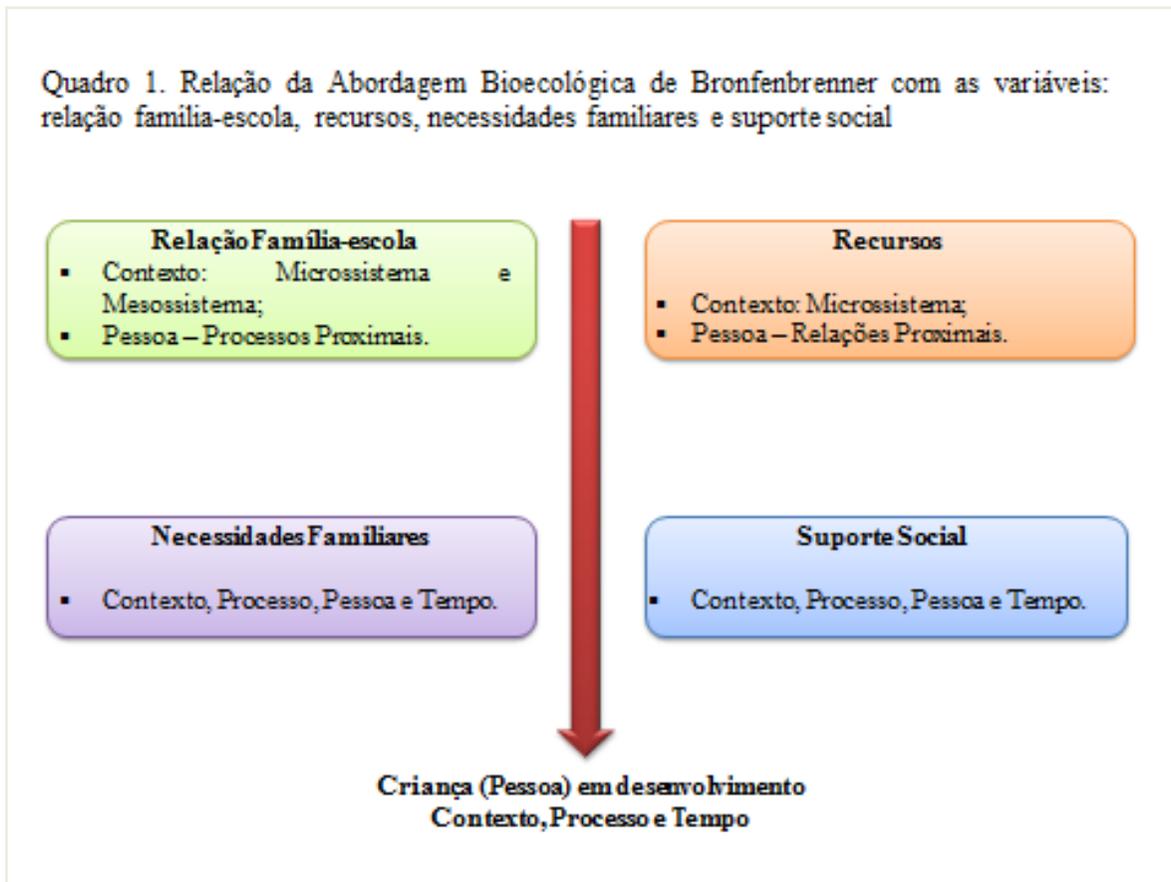
3- Força – são os comportamentos explícitos (características ou disposições comportamentais ativas) que podem sustentar o desenvolvimento quanto criar obstáculos, ou até mesmo impedir que os processos ocorram. Assim, definem-se como características geradoras que envolvem orientações ativas e as características desorganizadoras relacionadas com as dificuldades da pessoa em manter o controle sobre seu comportamento e emoções (NARVAZ; KOLLER, 2004).

O Contexto aparece neste Modelo como terceiro componente, e sua definição já foi detalhada na primeira fase de sua abordagem.

Como quarto componente, o Tempo, permite identificar a estabilidade e instabilidade nos ambientes no decorrer do ciclo vital, com experiências e contínuas transições que apresenta a visão do desenvolvimento de forma contextualizada e coerente. Este componente é analisado por meio de três níveis: o *microtempo* relaciona-se a continuidade e descontinuidade observadas dentro dos processos proximais; o *mesotempo* relaciona-se a intervalos maiores de tempo entre os episódios do processo proximal; e por fim o *macrotempo* abrange como as expectativas e eventos, que provocam as mudanças dentro da sociedade e gerações, afetam os processos e resultados do desenvolvimento humano dentro do ciclo de vida (NARVAZ; KOLLER, 2004). Em síntese, é como um organizador emocional e social, abrangendo grandes acontecimentos históricos relevantes, momento evolutivo de cada pessoa e as características de constância e mudança no decorrer do ciclo vital. Porém, é fundamental considerar não só as mudanças que ocorrem em relação à pessoa, como também em relação ao ambiente e sua dinâmica interação.

As concepções presentes nestas duas fases são relevantes para o estudo do desenvolvimento integral infantil, levando em conta os diversos contextos em que a criança se insere. A família é um dos contextos fundamentais do mundo ecológico do sujeito, pois por meio dela é preparada para todos os ambientes ao seu redor (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). Assim, é fundamental criar condições, ambientes e atividades que sejam favoráveis para seu desenvolvimento, principalmente, quando se trata de crianças com

deficiência, em que a parceria entre pais e as instituições pré-escolares constitui-se como centro de relevantes melhorias para o sucesso destes sujeitos. O Quadro 1 buscou relacionar os pressupostos da Abordagem Bioecológica de Bronfenbrenner com as variáveis investigadas no presente estudo: relação família-escola, recursos, necessidades familiares e suporte social.



Fonte: Da autora.

Tecendo uma breve explicação em relação ao Quadro 1, no caso da relação família-escola, o contexto se refere ao meio global no qual a criança encontra-se inserida e, também, onde se desenrolam os procedimentos desenvolvimentais. O microssistema, por sua vez é considerado o nível mais imediato, sendo o primeiro sistema em que a criança estabelece relações face a face, de maneira estável e significativa. O maior exemplo é a família, onde as interações e vivências são fundamentadas por meio dos processos proximais. Logo o mesossistema, se constitui conforme a criança passa a inserir-se em outros ambientes, como por exemplo, a escola. Tal contexto contribui para o desencadeamento de diferentes tipos de relações que, conseqüentemente, acabam influenciando nos papéis específicos dentro de cada ambiente.

Torna-se importante destacar, que esta transição ecológica da criança pode se estabelecer de maneira mais efetiva e saudável na medida em que a mesma se sentir apoiada, por meio da participação de suas relações significativas (família e escola).

Devido ao fato dos recursos fazerem parte do contexto familiar, localizam-se no microsistema e podem permitir ou inibir a relação da criança em atividades, progressivamente, mais complexas nas interações com o meio ambiente. Assim, a reciprocidade, diz respeito a tudo que é desenvolvido dentro do contexto de relações que influencia o outro e vice-versa. O equilíbrio de poder e o afeto são fatores exercidos pelos membros deste sistema, que permitem a internalização de um conjunto de vivências. Desta forma, um questionamento a ser feito perante a estas questões seria: “como está sendo a interação e a qualidade das relações interpessoais no microsistema e, também, como são utilizados os recursos (objetos e símbolos) a favor dos processos desenvolvimentais?”.

Com base nas necessidades familiares, pode-se perceber que tais variáveis encontram-se presentes em todos os níveis ambientais: (a) no microsistema – necessidades em relação a como se estabelecer o funcionamento familiar; (b) no mesossistema – necessidades de apoio da sociedade; (c) exossistema – o apoio social recebido pela comunidade influencia, indiretamente, no desenvolvimento dos filhos; e (d) macrosistema – as políticas públicas que interferem no oferecimento de recursos na comunidade, por exemplo, a inclusão escolar e disponibilização de redes de apoios formais.

Ainda em relação às necessidades familiares, pode-se afirmar que se as famílias estabelecem reciprocidade e constância nas interações com seus membros, pessoas e serviços da comunidade, logo influenciarão no desenvolvimento e na aprendizagem das crianças com deficiência.

Nesse sentido, esse estudo buscou investigar se a presença destas variáveis nas famílias de crianças com deficiência apresentou diferenças em relação às três possibilidades de escolarização das quais seus filhos frequentavam, ou seja, “Quais consequências têm os tipos de escolarização sobre as famílias e suas crianças?”; “As famílias diferem em função do tipo de escolarização de seus membros com deficiência?”; “Como são atendidas suas necessidades nas três diferentes possibilidades de escolarização?”; “Os recursos e suportes sociais se diferem nessas famílias?”.

O presente estudo teve como meta explorar essas questões, deste modo, seus objetivos foram: (a) Descrever e comparar a relação família-escola, na opinião de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiências matriculados no ensino comum, matriculados em instituição de ensino especializado e daqueles cujos filhos frequentam

ambas às instituições de ensino; (b) Descrever e comparar as necessidades, os recursos e o suporte social das famílias dos três grupos de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiências, de acordo com os diferentes tipos de escolarização e (c) Relacionar a relação família-escola, os recursos, as necessidades e o suporte social de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiências.

2. Método

Este estudo tem delineamento misto, envolvendo um estudo ex-post-facto e correlacional. O primeiro se refere a uma comparação entre dois grupos, em que o pesquisador não dispõe de controle sobre a variável independente, porque o fenômeno já ocorreu. Neste tipo de pesquisa, os fatos são espontâneos e não controlados pelo pesquisador. Assim, trata-se de uma pesquisa a partir do fato passado (GIL, 2002).

A pesquisa também é correlacional, pois além de comparar grupos, investiga as relações entre variáveis. O estudo correlacional é importante para: (a) investigar variáveis pouco exploradas, como a importância das práticas parentais paternas; (b) compreender um fenômeno complexo, como por exemplo, as possíveis condições que afetam o comportamento da criança, que seria difícil de ser explicada em uma relação de causa-efeito e (c) construir uma teoria acerca de um fenômeno comportamental (COZBY, 2006).

2.1. Participantes

Participaram da pesquisa 55 pais ou responsáveis de crianças com deficiências. Os participantes foram divididos em três grupos: GEC composto por 20 pais ou responsáveis que tinham seus filhos matriculados em pré-escolas do ensino comum; GIE composto por 15⁴ pais ou responsáveis que tinham seus filhos matriculados em instituição especializada e GA composto por 20 pais ou responsáveis que tinham seus filhos matriculados em ambas às instituições de ensino (comum e especializado). Para serem participantes, os pais deveriam ter um filho com deficiência, ou transtorno do espectro autista ou atraso no desenvolvimento/dificuldade de aprendizagem que estivesse matriculado em pré-escola comum ou instituição especializada. Para as famílias que possuíam um filho com atraso no desenvolvimento ou dificuldade de aprendizagem, foram consideradas apenas aqueles que usufruíam de algum tipo de serviço da educação especial.

Com intuito de contextualizar esta população, os dados fornecidos pelos participantes e pelas escolas, dos três grupos, foram agrupados em tabelas. A Tabela 1 apresenta os dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam as pré-escolas do ensino comum (GEC).

⁴ Ressalta-se que havia a pretensão de formar grupos idênticos com 20 participantes cada. No entanto, no GIE encontrou-se apenas 15 pais ou responsáveis que atendiam aos critérios de participantes do estudo.

Tabela 1. Dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam ensino comum (GEC)

Identificação	Escola	Idade	Sexo	Diagnóstico	Atendimento
C1	1	5	M	Autismo	CC/SRM
C2	1	6	M	Dif. motora/Dif. Aprendizagem	CC/SRM
C3	1	6	M	Atraso na fala/Dif. Aprendizagem	CC/SRM
C4	2	4	M	Autismo	CC/SRM
C5	2	3	M	Autismo	CC/SRM
C6	3	4	M	Dificuldade de aprendizagem	CC/SRM
C7	3	5	M	Dificuldade de aprendizagem	CC/SRM
C8	4	5	M	Hidrocefalia	CC/SRM
C9	4	4	M	Autismo	CC/SRM
C10	4	5	M	Atraso no desenvolvimento	CC/SRM
C11	5	2	F	Hidrocefalia	CC*
C12	6	3	F	Síndrome de Down	CC*
C13	7	5	M	Dif. aprendizagem/hiperatividade	CC/SRM
C14	8	3	M	Síndrome de Down	CC*
C15	9	4	M	Síndrome de Marfan/Baixa visão	CC*
C16	10	6	M	Dificuldade de aprendizagem	CC/SRM
C17	11	6	M	Deficiência Física	CC/SRM
C18	12	5	M	Atraso na fala	CC/SRM
C19	13	3	M	Síndrome do X frágil	CC/SRM
C20	14	6	F	Síndrome de Down	CC*

Classe comum = CC

Sala de recursos multifuncionais = SRM

A Tabela 1 mostra que a maioria das crianças era do sexo masculino (85%) e a média de idade foi de quatro anos e meio. Os diagnósticos fornecidos pelos pais ou responsáveis foram: autismo (quatro); síndrome de Down (três); dificuldade de aprendizagem (três); hidrocefalia (dois); deficiência física (um); síndrome de Marfan/baixa visão (um); síndrome do X frágil (um); atraso na fala (um); atraso no desenvolvimento (um); dificuldade de aprendizagem/hiperatividade (um); dificuldade motora/dificuldade de aprendizagem (um) e atraso na fala/ dificuldade de aprendizagem (um).

A maioria destas crianças frequentava a sala de recursos multifuncionais (SRM) no período contrário ao ensino comum, duas vezes por semana. As crianças descritas como C12, C14 e C20 contavam com um professor de apoio para acompanhá-las nas atividades dentro da sala de aula e, C11 e C15 não se beneficiavam de nenhum tipo de serviço da educação especial, mas foram incluídas por apresentarem deficiência comprovada.

Em relação aos participantes do GEC, 90% eram mães, 5% pais e 5% avós, cuja média de idade foi de 33,7 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 40% dos participantes possuíam Ensino Médio completo, 30% Ensino Fundamental incompleto, 10% Ensino Médio incompleto, 10% Ensino Fundamental completo, 5% Ensino Superior completo e 5% Ensino Superior incompleto. De acordo com o critério Brasil (ABEP, 2012), o poder aquisitivo dos participantes foi de 45% para C1, 25% para B2, 10% para B1, 10% para C2

e 10% para D, no qual a renda média com base em tal critério variou entre R\$3479,00 a R\$485,00.

Vale ressaltar que na entrevista referente às crianças C3 e C5, os pais optaram por responder aos questionários juntos, considerando que ambos estavam envolvidos com a rotina escolar destas crianças. No entanto, a fim de computar os dados sociodemográficos foram considerados os dados das mães. A Tabela 2 apresenta os dados gerais das crianças com deficiência que frequentavam apenas uma instituição especializada (GIE).

Tabela 2. Dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam instituição especializada (GIE)

Identificação	Instituição	Idade	Sexo	Diagnóstico
C1	1	5	M	Autismo
C2	1	3	M	Paralisia Cerebral
C3	1	6	M	Síndrome de West
C4	1	6	M	Deficiência Física
C5	1	5	M	Atraso no desenvolvimento
C6	1	5	M	Deficiência Intelectual
C7	1	6	F	Síndrome de West
C8	2	5	F	Deficiência Física
C9	2	6	F	Síndrome de Down
C10	2	6	M	Deficiência Intelectual
C11	2	5	M	Síndrome de Down
C12	2	5	M	Atraso no desenvolvimento
C13	2	4	F	Síndrome de Down
C14	2	4	M	Atraso no desenvolvimento
C15	2	4	M	Deficiência Intelectual

Segundo dados da Tabela 2, a maioria das crianças que frequentavam apenas instituição especializada era do sexo masculino (73,3%) e a média de idade foi de cinco anos. Os diagnósticos fornecidos pelas instituições foram: deficiência intelectual (três); síndrome de Down (três); atraso no desenvolvimento (três); deficiência física (dois); síndrome de West (dois); paralisia cerebral (um) e autismo (um).

Em relação aos participantes do GIE, 73,3% eram mães, 6,7% pais, 6,7% tios, 6,7% avós e 6,7% irmãos, cuja média de idade foi de 30 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 33,3% possuíam Ensino Médio completo, 13,3% Ensino Médio Incompleto 13,3%, Ensino Fundamental incompleto, 13,3% Ensino Fundamental completo, 13,3% Superior incompleto e 13,3% Superior completo. De acordo com o critério Brasil (ABEP, 2012), o

poder aquisitivo dos participantes foi de 26,7% C2, 20% B1, 20% B2, 20% C1 e 13,3% D, no qual a renda média com base em tal critério variou entre R\$3479,00 a R\$485,00.

Vale ressaltar que na entrevista referente à criança C2 os pais optaram por responder aos questionários juntos, considerando que ambos estavam envolvidos com a rotina escolar destas crianças. No entanto, a fim de computar os dados sociodemográficos foram considerados os dados da mãe. A Tabela 3 apresenta os dados gerais das crianças com deficiência que frequentavam ambas as instituições de ensino (GA).

Tabela 3. Dados gerais das crianças com deficiências que frequentavam ambas as instituições de ensino (GA)

Identificação	Idade	Sexo	Diagnóstico	Atendimento
C1	6	M	Autismo	CC/IE
C2	6	M	Dificuldade Ap./Dificuldade motora	CC/IE
C3	4	M	Síndrome do Alcoolismo fetal	CC/IE
C4	5	M	Síndrome de Down	CC/IE*
C5	6	F	Dificuldade de aprendizagem	CC/IE
C6	6	M	Dificuldade de aprendizagem	CC/IE
C7	5	M	Dificuldade Ap./hiperatividade	CC/IE
C8	4	M	Atraso no desenvolvimento	CC/IE
C9	4	M	Atraso na fala	CC/IE
C10	4	M	Deficiência Auditiva	CC/IE
C11	5	M	Hidrocefalia	CC/IE
C12	3	F	Atraso no desenvolvimento	CC/IE
C13	6	M	Atraso no desenvolvimento	CC/IE
C14	4	M	Síndrome de Down	CC/IE
C15	6	M	Atraso na fala	CC/IE
C16	2a9m	M	Má formação cerebelo/Pé torto congênito	CC/IE
C17	4	F	Atraso na fala	CC/IE
C18	4	M	Atraso no desenvolvimento	CC/IE*
C19	5	M	Dificuldade de aprendizagem	CC/IE
C20	3	M	Atraso no desenvolvimento	CC/IE

Classe comum = CC

Instituição especializada = IE

A Tabela 3 mostra que todas as crianças deste grupo frequentavam a classe comum e no contraturno a instituição especializada. A maioria delas era do sexo masculino (85%) e a média de idade foi de quatro anos e meio. Os diagnósticos fornecidos pelos pais ou responsáveis e pelas escolas foram: atraso no desenvolvimento (cinco); dificuldade de aprendizagem (três); atraso na fala (três); síndrome de Down (dois); dificuldade de aprendizagem/dificuldade motora (um); dificuldade de aprendizagem/hiperatividade (um); autismo (um); síndrome do alcoolismo fetal (um); deficiência auditiva (um); hidrocefalia (um) e má formação no cerebelo/pé torto congênito (um).

C4 e C18 recebiam o atendimento especializado no contraturno da classe comum todos os dias da semana, sendo caracterizados pela instituição como alunos internos. No entanto, o restante frequentava a classe comum e, duas vezes por semana recebiam atendimento educacional especializado (AEE) em uma instituição especializada, em um período de quatro horas por atendimento.

Em relação aos participantes do GA, 80% eram mães, 5% pais, 5% avôs, 5% madrastas e 5% tias, cuja média de idade foi de 33,5 anos. Quanto ao nível de escolaridade, 40% possuíam Ensino Médio completo, 25% Ensino Fundamental incompleto, 20% Ensino Fundamental completo, 10% Ensino Médio completo e 5% Ensino superior incompleto. De acordo com o critério Brasil (ABEP, 2012), o poder aquisitivo dos participantes foi de 45% para C1, 20% para B2, 20% para C2, 10% para B1 e 5% para D, no qual a renda média com base em tal critério variou entre R\$3479,00 a R\$485,00.

A Tabela 4 apresenta uma síntese dos três grupos em relação aos dados que prevaleceram nas crianças alvo e famílias participantes, em relação à: (a) porcentagem do gênero das crianças; (b) média de idade das crianças; (c) média de idade dos participantes, (d) porcentagem de grau de parentesco, (e) porcentagem de escolarização e (f) porcentagem em relação ao critério Brasil.

Tabela 4. Síntese dos três grupos em relação aos dados que prevaleceram nos participantes do estudo

	GEC	GIE	GA
Gênero das crianças (%)	85,0% M	73,3 M	85,0% M
Idade da criança (média)	4,5 anos	5,0 anos	4,6 anos
Idade do participante (média)	33,7 anos	30,0 anos	33,5 anos
Grau de parentesco (%)	90,0% mães	73,3% mães	80,0% mães
Grau de escolarização (%)	40,0% Ensino Médio Completo	33,3% Ensino Médio Completo	40,0% Ensino Médio Completo
Critério Brasil (%)	45,0% C1	26,7% C2	45,0% C1

A Tabela 4 mostra a prevalência do sexo masculino nos três grupos, com 85,0% (GEC e GA) e 73,3% (GIE). A média de idade das crianças demonstrou-se bastante próxima no GEC e GA, com 4,5 anos e 4,6 anos respectivamente, bem como a média de 5,0 anos para as crianças do GIE.

Além disso, nos três grupos a média de idade entre os participantes do estudo foi bastante semelhante. Pode-se notar que a figura materna ainda prevalece nos afazeres da escola, apesar do GIE ter apresentado uma porcentagem um pouco menor quando comparado ao GEC e GA.

O grau de escolarização e o critério Brasil foram os mesmos para o GEC e GA, com 40,0% no Ensino Médio Completo e 45,0% para C1, respectivamente. No GIE observou-se

que as famílias se apresentaram de maneira diversificada em relação aos índices do Critério Brasil, sendo que a maioria (26,7) pertencia a C2. O mesmo ocorreu com o grau de escolarização, apontando que 33,3% possuíam Ensino Médio Completo.

2.2. Local de coleta de dados

A coleta de dados junto aos participantes ocorreu em 34 pré-escolas municipais e duas instituições especializadas, localizadas em diferentes regiões de dois municípios do interior do estado de São Paulo.

Destas 34 escolas de ensino comum, foi observado por meio da entrevista com os pais ou responsáveis, o surgimento de três tipos de situações, considerando que: (a) 15 escolas não ofereciam nenhum atendimento especializado aos alunos com deficiência; (b) 13 escolas possuíam SRM com professor da educação especial prestando atendimento especializado uma ou duas vezes por semana, no período de 60 minutos e (c) seis escolas contavam com professores de apoio nas classes comuns para auxiliar os alunos com deficiência.

A instituição 1 oferecia um atendimento especializado às pessoas com deficiência intelectual, deficiência múltipla, deficiência física e outras, no qual seus objetivos eram: (a) oferecer condições adequadas para o desenvolvimento das capacidades de ordem cognitiva, física, afetiva, além da relação interpessoal e inserção social; (b) apoiar e orientar as famílias para gerar um ambiente adequado ao aluno atendido; (c) prestar serviços de prevenção das deficiências, em parcerias com os órgãos públicos e (d) oferecer e prestar serviços do Sistema Único de Saúde (SUS) aos alunos que necessitavam.

No ano de 2013, esta instituição atendeu 157 alunos internos, sendo sete da educação infantil, que recebiam os serviços das áreas da saúde (psicólogo, terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo e uma vez por mês médico) e da educação (pedagogos com especialização em educação especial).

A instituição 2 possuía um Centro de Apoio a Inclusão Escolar que oferecia três tipos de serviços distribuídos em duas unidades localizadas em um dos municípios abordados pela pesquisadora: (a) AEE; (b) Centro de atendimento especializado (CAE) e (c) Serviço de avaliação (SAPE).

O AEE atendia 110 alunos e era direcionado as crianças de zero a seis anos de idade, e seus os critérios de atendimento se baseavam em: estar na educação infantil, ser encaminhado pela EMEI, possuir algum tipo de deficiência ou atraso significativo no desenvolvimento e passar por uma avaliação psicoeducacional. Os alunos do AEE

contavam com uma equipe multifuncional (pedagoga, psicóloga, fonoaudióloga, coordenadora pedagógica e cuidadora) e eram atendidos duas vezes por semana no contraturno, em um período de quatro horas.

O CAE atendia 230 alunos e possuía convênio com as escolas municipais de educação infantil e fundamental. As crianças que recebiam este tipo de serviço tinham deficiências variadas ou dificuldades na aprendizagem. Os atendimentos eram realizados todos os dias da semana (nos dois períodos) por psicólogos, psicopedagogos e fonoaudiólogos.

O SAPE era um serviço de avaliação (diagnóstico), que contava com profissionais da área da saúde (fonoaudiólogo, psicólogo e médico) e da educação (pedagogo). No ano de 2013, 50 crianças foram avaliadas por este tipo de serviço.

2.3. Aspectos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da UFSCar (CAAE: 16042113.0.0000.5504). Os pais receberam juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), informações acerca dos objetivos da pesquisa.

2.4. Medidas avaliativas

Todos os instrumentos passaram por teste piloto realizados com três participantes, nos quais dois possuíam filhos com desenvolvimento típico em idade pré-escolar e um possuía o filho com deficiência no ensino fundamental. O objetivo do teste foi no intuito de: adequá-los a população alvo, proporcionar uma familiarização com os questionários, organizar uma ordem de raciocínio sobre os temas abordados e, também, observar a questão do tempo de aplicação dos mesmos (COZBY, 2006). O Quadro 2 apresenta todos os instrumentos utilizados junto aos respectivos objetivos.

Quadro 2. Resumo dos instrumentos utilizados no estudo junto aos respectivos objetivos

Instrumentos utilizados	Objetivos
1º Questionário Critério Brasil (ABEP, 2012).	Avaliar a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe da família.
2º Questionário sobre a relação família escola no processo de inclusão – versão para pais (questionário adaptado de DIAS, 1996).	Levantar informações sobre a relação família-escola, na opinião dos familiares.
3º Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola, versão pai, mãe ou responsável (DESSEN; POLONIA, 2009).	Coletar informações considerando as dimensões acadêmicas (atividades diretamente relacionadas ao desempenho e aprendizagem formal do aluno) e não acadêmicas (atividades que indiretamente influenciam o comportamento e desempenho do aluno).
4º Inventário de Recursos do Ambiente Familiar – RAF (MARTURANO, 1999).	Estabelecer uma visão ampliada da família abrangendo aspectos como características, comportamentos e recursos, que são importantes para o desempenho acadêmico das crianças.
5º Questionário sobre as necessidades das famílias – QNF (PEREIRA, 1996).	Estabelecer uma visão ampliada sobre as necessidades das famílias em relação aos seguintes fatores: (a) informações, (b) apoio, (c) explicar aos outros, (d) serviços da comunidade, (e) financeiro e (f) funcionamento da vida familiar.
6º Questionário de suporte social – QSS (traduzido e adaptado por MATSUKURA; MARTURANO; OISHI, 2002).	Avaliar o contexto social no qual a família encontra-se inserida fornecendo dados relativos aos membros que compõem a rede social do indivíduo.

Questionário Critério Brasil (ABEP, 2012) (ANEXO 1). Trata-se de um questionário que avalia a posse de bens de consumo duráveis e o grau de instrução do chefe de família. A partir dessa pontuação, os dados fornecem a classificação do poder aquisitivo, que são divididos em cinco classes econômicas (A, B, C, D e E), sendo que as classes A e B são subdivididas em A1, A2, B1 e B2. Vale ressaltar que em 2012 foi lançada uma nova versão do instrumento, dividindo também a classe C em C1 e C2.

Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão – Versão para Pais - (questionário adaptado de DIAS, 1996) (ANEXO 2). A versão para pais foi composta por 16 questões, sendo sete fechadas e nove abertas, que levantaram informações sobre idade, grau de parentesco com a criança, nível de escolaridade e a opinião dos participantes quanto: (a) à influência da família no desenvolvimento da criança com deficiência; (b) o que seria uma boa relação entre família-escola; (c) quais as atividades que eram oferecidas na escola que os pais podiam participar e de quais participavam; (d) se os pais tinham o hábito de ir à escola falar com o professor sem serem convocados. Se sim, com que frequência; (e) quais os assuntos que motivavam os pais a falarem com o professor; (f) em que situações os pais se reuniam com o professor; (g) quais as estratégias eles utilizavam ou em que momentos conversavam com o professor; (h) quais as funções que o professor mais solicitava dos pais; (i) quais as informações que normalmente o

professor transmitia aos pais e estes transmitiam ao professor; (j) quais situações a ajuda dos pais seria importante para o professor; (k) quais os assuntos os pais gostariam de abordar com o professor, (l) nota que os pais dariam quanto à relação que estabeleciam com a escola e (m) opinião sobre quais as ações que as escolas deveriam ter para que os pais participassem mais das atividades escolares dos filhos (tanto em casa quanto na escola). Tal instrumento foi traduzido da versão original (Portugal) e também, houve a necessidade de modificação de algumas questões que não condiziam com a atual realidade brasileira.

Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola versão pais - mãe, pai ou responsável (DESSEN; POLÔNIA, 2011). A versão para pais (ou responsáveis) visou coletar informações considerando as dimensões acadêmicas, caracterizadas pelas atividades diretamente relacionadas ao desempenho e aprendizagem formal do aluno (diádicas: pais-professores, pais-direção, pais-filhos e pais-pais; triádicas: pais-professores-direção; poliádicas: pais-professores-direção-alunos) e as não acadêmicas, que englobavam atividades relacionadas às práticas educativas e aos eventos socioculturais que, direta ou indiretamente, influenciavam o comportamento e desempenho do aluno. Considerando as peculiaridades das atividades presentes no contexto familiar e escolar, a lista direcionada as famílias foi composta por um total de 54 itens com respostas objetivas (sim e não) referentes à: (a) orientação, por exemplo, a família recebia instruções da equipe da direção e do apoio pedagógico para resolver as dificuldades de aprendizagem dos alunos (dimensão acadêmica), (b) participação, por exemplo, realização de atividades voluntárias na escola com a participação dos professores, equipe da direção e alunos (dimensão não acadêmica), (c) informação, por exemplo, escrevia no caderno do filho ou enviava bilhetes para o professor, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares e (d) avaliação, por exemplo, os pais apontavam as dificuldades e qualidades do professor, no desempenho da sua função no ensino, sugerindo mudanças na sua maneira de lidar com os alunos.

Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF (MARTURANO, 1999). O RAF é um inventário que possibilita ter uma visão ampliada da família, abrangendo aspectos como características, comportamentos e recursos, que são importantes para o desempenho acadêmico das crianças. Ele é composto por três módulos: Supervisão e organização das rotinas, Oportunidades de interação com os pais e Presença de recursos do ambiente físico. Como neste estudo, o inventário foi aplicado em famílias de crianças pré-escolares, o mesmo foi adaptado considerando somente os itens que se relacionavam com esta faixa

etária. No primeiro módulo foram retiradas as seguintes questões: ajuda e responsabilidade em tarefas domésticas e arranjo espaço-temporal para lição de casa e no terceiro módulo foram retirados os itens: disponibilidade de livros e presença de eletrodomésticos e outras comodidades. Tais itens foram retirados, pois eram mais específicos para crianças mais velhas ou por se tratar de itens já explorados pelo instrumento Critério Brasil. No total, o inventário foi composto por 10 questões fechadas. O Quadro 3 apresenta os três módulos com os respectivos itens investigados no presente estudo.

Quadro 3. Descrição dos módulos e das questões que compõe o RAF

<p>Módulo 1 Supervisão e organização das rotinas</p>	<ul style="list-style-type: none"> - O que a criança faz quando não está na escola, supervisão para a escola; - Acompanhamento dos afazeres da escola com a criança; - Atividades diárias com horários definidos: a) - momentos em família e b) - momentos da criança
<p>Módulo 2 Oportunidades de interação com os pais</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Passeios proporcionados/compartilhados; - Atividades compartilhadas pela criança e os pais no lar; - Pessoa a quem a criança recorre para pedir ajuda ou conselho.
<p>Módulo 3 Presença de recursos no ambiente físico</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades/programas que a criança realiza regularmente; - Disponibilidade de jornais e revistas; - Ofertas de brinquedos e outros materiais promotores de desenvolvimento.

Deste modo, o RAF foi construído por meio de três pilares: concepção ecológica do desenvolvimento, que abrange os conceitos de processos proximais, estabilidade ambiental, microsistema e mesossistema; o levantamento de evidências em pesquisas relacionadas ao desempenho acadêmico com os recursos disponíveis no contexto familiar e também uma ampla sondagem junto a famílias com queixa escolar (MATURANO, 2006).

Questionário sobre as necessidades das famílias - QNF (PEREIRA, 1996). Foi constituído por 28 itens, distribuídos em seis tópicos: (a) necessidades de informação (07 questões); (b) necessidade de apoio (07 questões); (c) explicar a outros (04 questões); (d) serviços da comunidade (03 questões); (e) necessidades financeiras (04 questões) e (f) funcionamento da vida familiar (03 questões). As respostas do questionário podem ser dadas entre uma escala de 1 a 3, sendo 1 (não necessito deste tipo de ajuda); 2 (não tenho certeza se necessito deste tipo de ajuda) e 3 (necessito deste tipo de ajuda).

Questionário de suporte social – QSS (traduzido e validado por MATSUKURA; MARTURANO; OISHI, 2002). Tal instrumento foi construído para avaliar o contexto social no qual a família está inserida. É composto por 27 questões relativas ao suporte emocional ou ao suporte instrumental. Cada questão solicitou duas partes de respostas e forneceu dois escores. Na primeira parte, relacionou-se o número de pessoas que o respondente percebia como fontes de suporte social, podendo listar até nove possibilidades

(ou a opção “nenhum”) e seu escore é denominado SSQ-N. Na segunda parte, o indivíduo informou sobre sua satisfação com esse suporte, em escala de seis pontos, fornecendo o escore SSQ-S. O instrumento pode fornecer dados relativos aos membros que compõem a rede social do indivíduo quando se solicita ao respondente que caracteriza sua relação com a pessoa que fornece o apoio.

2.5. Procedimento de coleta de dados

Antes de iniciar a coleta de dados nas pré-escolas municipais, foi realizado um contato com a secretaria de educação dos municípios alvo, para autorização da pesquisa. Neste mesmo dia, a pesquisadora recebeu da coordenadora da educação especial uma autorização para entrar nas pré-escolas, junto a uma lista de todas as unidades que possuíam alunos com deficiência e SRM. Em seguida, foi realizado um contato via telefone com todas as diretoras, para explicar os objetivos do estudo, os procedimentos da coleta de dados, bem como o agendamento de uma visita a escola para conversar com as professoras destas crianças. Nestes encontros, a pesquisadora explicava os objetivos do estudo as professoras do ensino comum e as das SRM, e as mesmas forneciam os contatos das famílias alvo.

O contato inicial com essas famílias foi realizado via telefone e para aquelas que não o possuíam, foram enviados bilhetes por meio da professora da classe comum, que solicitava o comparecimento da mãe ou responsável na pré-escola. Após o contato inicial, os participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e explicações sobre o estudo e, com aqueles que aceitaram participar, foram agendados individualmente os dias, os horários e os locais de preferência pessoal para que fossem respondidos os questionários sob a forma de entrevistas (a pesquisadora fazia as perguntas e anotava as respostas). Os pais do GA, que tinham seus filhos matriculados na escola comum e na instituição especializada, responderam os questionários que avaliaram a relação família-escola separadamente para a escola comum e para a instituição de ensino especial⁵, ou seja, responderam por duas vezes ao Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão – Versão para Pais - (questionário adaptado de DIAS, 1996) e ao Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola versão pais - mãe, pai ou

⁵ Deste modo, nas tabelas que correspondem aos dados sobre relação família-escola aparecerão duas respostas dentro do GA, denominadas ensino comum e inst. especializada, que correspondem as repostas referentes ao tipo de relacionamento mantido em cada instituição escolar, analisadas separadamente.

responsável (DESSEN; POLÔNIA, 2011), relacionando as respostas aos diferentes tipos de escolarização que a criança recebia.

Nas instituições especializadas 1 e 2, a autorização foi fornecida pelo diretor e coordenador pedagógico respectivamente, que encaminharam a pesquisadora para a equipe de assistência social. Por meio destes profissionais foi possível entrar em contato com as famílias das crianças com deficiência, efetuar o procedimento de contato inicial e agendamento das entrevistas, da mesma forma que das escolas de ensino comum.

Deste modo, no GEC todas as entrevistas foram realizadas na residência de cada participante; no GIE as entrevistas referentes aos alunos que frequentavam a instituição 1 foram realizadas na residência de cada participante e aos alunos que frequentavam a instituição 2 as entrevistas foram realizadas nas dependências da escola e no GA foram realizadas, tanto nas residências quanto nas dependências da escola de cada participante. Todas as coletas foram realizadas individualmente com cada família em um único dia e, a duração das entrevistas variou de 90 minutos e 210 minutos cada.

O tempo de respostas para os seis questionários durava em média 90 minutos, havendo, entretanto, algumas entrevistas que duraram 210 minutos, por conta das famílias que se sentiram a vontade com a entrevistadora, ao ponto de contarem casos dos filhos com deficiência, das atividades desenvolvidas por eles na escola (mostraram o caderno, bilhetes das professoras e adaptações de materiais) e também dos problemas de relacionamento familiares, que não constavam nos questionários.

2.6. Procedimento de análise de dados

Por meio do instrumento Questionário sobre a relação família-escola no processo de inclusão (Versão para pais) foram obtidos dados qualitativos e quantitativos. Com o Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola (Versão para pais ou responsáveis), o Questionário sobre as necessidades das famílias - QNF, o Inventário de Recursos do Ambiente Familiar - RAF e o Questionário de Suporte social foram obtidos dados quantitativos.

Com os dados qualitativos foram realizadas análises de conteúdo, em que participaram dois juízes para verificar a confiabilidade das categorias elaboradas. Os dados quantitativos foram analisados usando métodos descritivos - medidas de tendência central (COZBY, 2006). Para comparar os dados quantitativos entre o grupo de pais ou responsáveis de crianças matriculadas na pré-escola do ensino comum, o grupo de pais ou responsáveis de crianças matriculadas na instituição especializada, e o grupo de pais ou

responsáveis de crianças matriculadas em ambas as instituições de ensino, foi utilizado o ANOVA. Para comparar os dados qualitativos entre os grupos de pais ou responsáveis foi utilizado o teste chi-quadrado. Para relacionar as variáveis, independente do grupo de pais ou responsáveis foi utilizado o teste de correlação de Pearson.⁶

⁶ Para fins desta análise de dados, considerando o número reduzido de participantes por grupo, será considerado o $p < 0,1$ como tendência a diferença estatisticamente significativa.

3. Resultados

Os resultados serão divididos em duas partes, a saber: A) Comparação entre famílias de crianças com deficiência nos diferentes tipos de escolarização e B) Análise da relação entre as variáveis das famílias de crianças com deficiência.

A. Comparação entre famílias de crianças com deficiência nos diferentes tipos de escolarização

Nesta seção serão apresentados os resultados da relação família-escola, dos recursos presentes no ambiente familiar, das necessidades familiares, assim como o suporte social considerando as famílias que tinham seus filhos matriculados em diferentes tipos de escolarização.

A.1. Relação família-escola

A Tabela 5 compara os participantes que eram membros de associação de pais, entre o GEC, GIE e GA. Realizou-se o teste de chi-quadrado e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de pais.

Tabela 5. Porcentagem dos participantes que eram membros de associação de pais: Comparação do GEC, GIE e GA

Membro de alguma associação de pais	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum e especializada N=20
	10,0	00,0	05,0

A Tabela 5 se refere aos participantes que eram membros de alguma associação de pais. Os dados apontam que um número baixo de famílias do GEC (10,0%) e do GA (5,0%) relatou participar de associação de pais e nenhum participante do GIE se destacou sobre tal participação. Este é um dado interessante, pois as instituições especializadas do presente estudo em sua fundação foram constituídas por pais, profissionais e comunidade em geral, e se caracterizam por ser uma associação civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial e educacional. Ao mesmo tempo, os dados sugerem que os familiares do GIE e GA (já que todas as crianças deste grupo frequentavam instituições especializadas deste caráter no período oposto ao ensino comum) não as consideraram desempenhando, também, a função de ativistas de associação de pais, o que poderia *a priori* diferenciar os dois grupos.

Paniagua (2004) aponta que quando há o nascimento de uma criança com algum tipo de deficiência, nem sempre as famílias são consideradas fontes de apoio. Em alguns casos, tal fato desencadeia tensões que já existiam com outros familiares, ocasionando, até mesmo a ruptura com parte de seus membros. Nesse sentido, grande parte das contribuições de apoio emocional e informacional que eram proporcionadas pelos parentes pode encontrar também disponíveis mediante nas associações de pais.

Além disso, outro motivo para procura deste tipo de apoio se dá pelo fato de que cada família possui seu próprio estilo educativo, com pontos fortes e fracos, assim como as diferentes tensões e expectativas a respeito do futuro do filho (FAN; CHEN, 2001; PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Deste modo, essas associações se configuram como espaços de reflexões entre os indivíduos que vivenciam situações similares permitindo que, juntos, possam analisar os problemas e buscar soluções (PANIAGUA; PALACIOS, 2007).

Torna-se importante destacar que, inicialmente, muitas famílias não relataram buscar espontaneamente as associações de pais, pois, em geral, a procura por este recurso começa por meio de algum outro serviço, por exemplo, pela recomendação dos profissionais que atendem as famílias na estimulação precoce, no atendimento psicológico ou até mesmo pelo serviço social (PANIAGUA, 2004), como foi o caso dos participantes do GEC que assinalaram esta questão.

Por fim, ressalta-se a importância de que haja ações por parte dos profissionais que trabalham com estas famílias a fim de, em um primeiro momento, mediar tais encontros, já que o apoio social recebido por estas redes informais (comunidade) influencia, indiretamente (exossistema), no desenvolvimento dos filhos (BRONFENBRENNER, 1996).

A Tabela 6 compara a ida dos pais ou responsáveis à escola sem serem convocados, entre o GEC, GIE e GA. Realizou-se o teste de chi-quadrado e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de pais.

Tabela 6. Porcentagem de pais ou responsáveis que vão à escola sem serem convocados: Comparação do GEC, GIE e GA

Ida a escola sem ser convocado	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
	75,0	66,7	65,0	65,0

Como mostram os dados da Tabela 6, o grupo das crianças que frequentavam apenas o ensino comum (GEC) era o qual os participantes mais relataram hábito de ir à

escola para conversar com os professores sem serem convocados, seguidos pelo GIE e, por fim, pelo GA (tanto em relação ao ensino comum quanto a instituição especializada). Tais informações complementam-se com os dados da Tabela 7, por este motivo, os mesmos serão juntamente discutidos.

A Tabela 7 compara a média da frequência dos participantes que disseram ir à escola sem serem convocados, entre GEC, GIE e GA. Realizou-se o teste de Anova e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de pais.

Tabela 7. Média da frequência de ida a escola (dias por ano) sem ser convocados: Comparação do GEC, GIE e GA

Média	GEC		GIE		GA		GA	
	Ensino comum		Inst. especializada		Ensino Comum		Inst. especializada	
	N=20		N=15		N=20		N=20	
	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.	M	D.P.
	194,3	150,8	149,9	155,7	277,0	141,8	174,6	84,5

Nota: A frequência variou entre 365 ‘todos os dias’, ‘140 duas ou três vezes por semana’, ‘52 uma vez por semana’, ‘24 uma vez a cada 15 dias’, ‘12 uma vez por mês’ e 6 ‘uma vez por bimestre’.

Os dados da Tabela 7 apontam que as famílias das crianças matriculadas no ensino comum relataram maior frequência de ida a escola sem serem convocadas, com média de 277,0 dias por ano para o GA e 194,3 dias por ano para o GEC. Em contrapartida, as famílias que possuíam os filhos matriculados na instituição especializada (GIE e GA), principalmente, as do GIE tinham o menor hábito de frequentar a escola diariamente, quando comparadas com as famílias dos outros dois grupos, com a média de 149,9 dias por ano.

Tal fato pode estar relacionado ao sistema de transporte escolar oferecido pela instituição especializada para as crianças cujas famílias pertenciam ao GIE, ou seja, as mesmas acabavam indo à escola com mais frequência quando eram convocadas pelos profissionais. Ao mesmo tempo, as que pertenciam ao GA levavam os filhos à instituição especializada duas vezes por semana e, várias famílias esperavam as crianças até o término do atendimento. Os pais ou responsáveis que não permaneciam na instituição durante o atendimento do filho tinham o hábito de levá-los e buscá-los, o que justifica a média de 174,6 dias por ano.

No entanto, o envolvimento parental em seus diversos significados e ações, é defendido constantemente por legisladores e profissionais da educação como uma condição exclusiva para o sucesso acadêmico da criança (SIGOLO, 2012). Seguindo tal raciocínio, Fan e Chen (2001) destacam que a correlação entre o envolvimento parental e o desempenho acadêmico dos alunos não está claramente evidenciada pelos estudos empíricos.

Uma perspectiva promissora para analisar esta relação deve considerar a questão da diversidade cultural destes dois contextos, cujo lócus incide no mesossistema (BRONFENBRENNER, 1996). Família e escola são ambientes de aprendizagem que desempenham papéis complementares, mas nem sempre há o reconhecimento da importância do mesossistema por parte dos pais e professores, considerando que as crianças se desenvolvem e aprendem no contexto familiar e, que este sistema deve estabelecer interfaces positivas com o sistema escolar e o processo de escolarização (PAMPLIN, 2005).

Para que exista uma boa relação é preciso conhecer o contexto familiar, suas condições, necessidades e as possibilidades de atender às exigências da escola (SIGOLO, 2012). Por este motivo, o fato das famílias que possuem seus filhos matriculados no ensino comum terem maior frequência de ida a escola sem qualquer tipo convocação não significa melhor qualidade de envolvimento parental, quando comparadas com as famílias que têm seus filhos frequentando as instituições especializadas. Ao mesmo tempo, os pais precisam ter uma frequência mínima de contato para que possam estabelecer uma relação de qualidade com a escola.

Deixando de lado o papel tradicional deste envolvimento ainda presente na realidade das escolas brasileiras (CARVALHO 2000), os profissionais devem ser capazes de analisar as diversas influências familiares considerando os aspectos relacionados ao macrosistema, tais como, a compreensão de seu sistema de crenças, a sensibilidade ao tipo de informação e apoios que desejam e, aos recursos disponíveis para auxiliar os filhos e apoiar a unidade escolar em práticas baseadas na responsabilidade compartilhada (CHRISTENSON, 2004).

A Tabela 8 compara a porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre quais de seus comportamentos poderiam influenciar no sucesso dos filhos, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 8. Porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre quais de seus comportamentos poderiam influenciar no sucesso dos filhos: Comparação do GEC, GIE e GA

Comportamentos dos pais que influenciam no sucesso dos filhos	GEC	GIE	GA
	(%)	(%)	(%)
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum e especializada N=20
Estimular e incentivar o filho em casa (comprar/disponibilizar brinquedos, estimulação da linguagem, estimulação da coordenação motora)	45,0	33,3	45,0
Auxiliar nas atividades escolares	40,0	06,6	40,0
Levar o filho para a aula	15,0	20,0	40,0
Levar o filho para o atendimento educacional especializado	15,0	00,0	30,0
Colaborar e participar mais da escola	15,0	06,6	05,0
Buscar recursos e apoio	10,0	13,3	0,00
Incentivar a independência e socialização	10,0	20,0	0,00
Ser presente e dar mais atenção/carinho	10,0	20,0	10,0
Ajudar a arrumar o material	10,0	0,00	0,00
Seguir as orientações da escola	10,0	06,6	05,0
Seguir as orientações dos profissionais	10,0	0,00	10,0
Aceitar a situação do filho	05,0	0,00	05,0
Realizar adaptações em casa	05,0	0,00	0,00
Levar o filho para atendimento com profissionais da área da saúde	05,0	20,0	10,0
Conversar com o professor	05,0	0,00	0,00
Ajudar na disciplina do filho	0,00	13,3	0,00
Ter paciência com o filho e valorizar os ganhos desenvolvimentais	0,00	06,6	05,0
Transmitir segurança ao filho	0,00	06,6	0,00
Não tem/A escola já faz o suficiente	0,00	06,6	0,00

De acordo com os dados da Tabela 8, o comportamento mais apontado pelos participantes dos três grupos foi “estimular e incentivar o filho em casa (comprar/disponibilizar brinquedos, estimulação da linguagem e estimulação da coordenação motora)”, levando em consideração que este foi o item mais assinalado pelas famílias do GIE com 33,3%, apesar de não ser uma porcentagem expressiva.

O incentivo e estimulação são dados bastante positivos, já que a responsividade dos pais ou responsáveis em relação aos aspectos físicos e afetivos dos filhos é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, principalmente, nos primeiros anos de vida de uma criança com desenvolvimento atípico, já que é neste período em que acontecem importantes mudanças no processo (BRONFENBRENNER, 1996; BEE; BOYD, 2011).

A responsividade é exercida por aqueles pais que compreendem de forma adequada os sinais da criança, reagindo de maneira sensível as suas necessidades. Os métodos de controle relacionam-se aos comportamentos dos filhos e a maneira pela qual os pais respondem a eles (BEE, 2008; BRONFENBRENNER, 1979, 1996).

Auxiliar os filhos nas atividades escolares também foi destacado pelos pais do GEC e GA, ambos com 40,0%, ao contrário do GIE em que apenas um participante indicou possuir tal comportamento. Deste modo, a literatura aponta que continuidade do trabalho entre família-escola contribui para que a criança desencadeie coerência em seus dois contextos de referência (PANIAGUA, 2004).

Ao mesmo tempo, as famílias do GA também consideraram que levar o filho para aula e aos atendimentos especializados eram comportamentos que influenciavam no sucesso da criança com deficiência, com 40,0% e 30,0% respectivamente. Tais dados sugerem que esta diferença nos comportamentos exercidos pelos pais ou responsáveis do GA em relação ao GIE pode ter sido em decorrência da visão assistencialista que as famílias que possuem os filhos matriculados apenas na instituição especializada ainda obtêm sobre sua atuação junto aos serviços disponibilizados a seus filhos.

Seguindo tal raciocínio, comportamentos do tipo “levar o filho para aula”, “incentivar a independência e socialização”, “ser presente e dar mais atenção/carinho” e “levar o filho para atendimento com profissionais da área da saúde” foram mais assinalados pelos pais do GIE, ambos com frequência de 20,0%. Ao mesmo tempo, não houve nenhuma resposta destes participantes em relação a levar o filho para o atendimento educacional especializado, uma vez que possivelmente as instituições especializadas que os filhos frequentam já fornecem esse tipo de atendimento.

É comum que muitas famílias ainda confiem nas decisões dos profissionais para o processo de escolarização dos filhos, estabelecendo uma forte dependência com relação a eles. Estes pais buscam a segurança não encontrada no contexto familiar, bem como as diferentes maneiras de trabalhar as habilidades e necessidades da criança (PANIAGUA, 2004; REGEN, 2003).

Diante disto, a perspectiva ecológica procura compreender como estas dimensões interagem mutuamente para criar os variados estilos e padrões de como educar os filhos (BRONFENBRENNER, 1979, 1996) e, também, deve-se refletir sobre como essas dimensões irão implicar na relação família-escola de crianças com deficiência. Assim, os pais podem tanto serem facilitadores quanto dificultadores do desempenho acadêmico dos

filhos, dependendo das relações estabelecidas no micro e mesossistema (CIA, 2009; PARREIRA; MARTURANO, 1999).

A Tabela 9 compara a porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis do GEC, GIE e GA de como deveria ser uma boa relação entre família-escola no processo de inclusão escolar.

Tabela 9. Porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre como deveria ser uma boa relação entre família-escola no processo de inclusão escolar: Comparação do GEC, GIE e GA

Boa relação família-escola no processo de inclusão	GEC	GIE	GA	
	(%)	(%)	(%)	
	Ensino comum	Inst. especializado	Comum/especializado	
	N=20	N=15	N=20	
Comunicação entre pais e professores	75,0	73,3	85,0	90,0
Maior participação dos pais na escola	25,0	20,0	10,0	10,0
Conviver bem e conhecer melhor a professora	15,0	06,6	15,0	25,0
Transmitir a professora informações de outros profissionais	10,0	06,6	00,0	00,0
Fazer o que a escola solicita	10,0	0,00	0,00	0,00
Ir às reuniões com os professores	05,0	06,6	20,0	15,0
Transmitir a professora os comportamentos do filho em casa	05,0	06,6	00,0	00,0
Levar a criança para a escola	05,0	0,00	00,0	00,0
Receber informações da escola (acompanhamentos, dúvidas, etc.)	00,0	13,3	05,0	05,0
Os professores possuem paciência com os pais	00,0	0,00	05,0	05,0
Troca de opiniões e estratégias	00,0	0,00	05,0	05,0
Ter um cuidador ou educador especial para acompanhar o filho na escola	00,0	06,6	00,0	00,0
A escola tratar bem a criança	00,0	06,6	00,0	00,0

Os dados da Tabela 9 mostram que os participantes dos três grupos apontaram a comunicação entre pais e professores como uma boa relação entre família-escola, apresentando maior porcentagem no GA (90,0% instituição especializada e 85,0% ensino comum), seguidos pelo GEC (75,0%) e GIE (73,3%).

Esse dado também corrobora com a percepção dos professores, pois em uma pesquisa desenvolvida com professores de crianças com deficiência (SILVA; MENDES, 2008), verificou-se que os mesmos esperam que os pais se comuniquem e confiem em seu trabalho, como forma de colaborarem com o processo de aprendizagem dos filhos. Para tal, ressalta-se que pais e professores devam ouvir cuidadosamente, abertamente e com imparcialidade o que o parceiro tem a dizer.

A maior participação dos pais na escola foi assinalada por alguns dos entrevistados do GEC (25,0%), GIE (20,0%) e GA (10,0% ensino comum e especializado). Destaca-se que esta participação, apesar do baixo índice de respostas apresentadas, pode ser demonstrada em várias atitudes, tais como: visitar a escola, ler o que os profissionais escrevem no caderno de recados e ajuda/participação das festas promovidas pela escola.

Atualmente, durante um período significativo é comum que bebês e crianças sejam cuidados por outras pessoas que não são os pais. As instituições de boa qualidade trazem benefícios cognitivos para todas as crianças, portanto a escola passa ser outro microsistema vivenciado por esses sujeitos (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). Estes benefícios tornam-se possíveis, quando há uma maior participação dos pais em eventos escolares e supervisões em casa, pois as famílias que se envolvem com a escola criam um senso de comunidade mais sólido, além de promover inter-relações entre os dois ambientes nos quais a criança em desenvolvimento participa ativamente (BEE, 2008; BRONFENBRENNER, 1979, 1996; NARVAZ; KOLLER, 2004).

Em comparação com o GEC, GIE e GA (ensino comum), 25,0% dos pais ou responsáveis do GA (instituição especializada) assinalaram que conviver bem e conhecer melhor a professora do filho era também uma boa maneira de se relacionar com a escola. E, apenas um participante no GIE apontou que a escola deveria tratar bem a criança para estabelecer esta boa relação.

De uma maneira geral, o presente estudo aponta que os participantes dos três grupos levantaram categorias fundamentais para o estabelecimento de uma boa relação família-escola no processo de inclusão escolar, tais como: “transmitir a professora informações de outros profissionais”, “transmitir a professora os comportamentos do filho em casa”, “receber informações da escola (acompanhamentos e dúvidas)”, “os professores possuem paciência com os pais” e “a troca de opiniões e estratégias”. Mas, tais categorias foram pouco indicadas pelos mesmos, o que é possível argumentar que, tanto os familiares que possuem os filhos matriculados no ensino comum, quanto aos que encontram-se na instituição especializada, ou em ambas, ainda precisam compreender qual é seu papel na parceria, bem como qual é o papel do outro.

Ressalta-se na literatura que ainda há muitas dúvidas de quem é responsabilidade de construir uma relação positiva e colaborativa. Os profissionais afirmam que é dever dos pais a aproximação da instituição. A família acredita que esta é uma função dos professores, pois estes são especialistas em educação (SILVA; MENDES, 2008; ARAÚJO;

OLIVEIRA, 2010). Acredita-se que ambos possuem papéis importantes para o estabelecimento de uma relação mais próxima entre família-escola.

A Tabela 10 compara a porcentagem de assuntos que levavam os pais ou responsáveis a conversarem com o professor do filho, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 10. Porcentagem de assuntos que levavam os pais ou responsáveis a conversarem com o professor do seu filho: Comparação do GEC, GIE e GA

Assuntos que os pais conversam com o professor	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Preocupações com a aprendizagem/desenvolvimento do filho	70,0	33,3	55,0	50,0
Comportamento do filho em relação à professora e na sala de aula	50,0	33,3	35,0	15,0
Comportamento do filho em casa	25,0	06,6	05,0	0,00
Preocupações com a alimentação e saúde do filho	10,0	26,6	20,0	20,0
Comportamento do filho em relação aos colegas	10,0	06,6	20,0	05,5
Adaptação de materiais	05,0	00,0	0,00	0,00
Assuntos de âmbito geral tratados apenas em reuniões	00,0	13,3	10,0	10,0
Nenhum assunto é tratado com o professor	00,0	06,6	15,0	35,0
Futuro escolar do filho	00,0	00,0	00,0	05,0

Os dados da Tabela 10 mostraram que os assuntos que mais levavam os pais ou responsáveis do GEC (70,0%) e GA (55,0% ensino comum e 50,0% instituição especializada) a conversarem com o professor foram às preocupações com a aprendizagem/desenvolvimento do filho. Ao mesmo tempo, apenas 33,3% das famílias que possuíam o filho matriculado na instituição especializada assinalaram esta categoria.

Essa diferença na porcentagem pode ocorrer pelo fato de pais cujos filhos estão matriculados na escola comum tendem a comparar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento entre seus filhos com deficiência e os pares com desenvolvimento típico, o que aumenta a preocupação dos mesmos em relação a esse aspecto. Além disso, em muitas escolas comuns, os pais acabam recebendo os trabalhos desenvolvidos pelos filhos na escola, o que pode gerar um comparativo maior em relação às outras crianças ou mesmo uma percepção sobre as possíveis dificuldades de seu filho. Deste modo, tais dados conduzem a dois tipos de hipóteses: “os pais destas crianças na escola comum tem expectativas mais altas em relação à aprendizagem dos filhos, ou a escola comum leva os pais a terem mais expectativa?”.

Apoiando tais informações, Marturano (2008) e Cia et al. (2010) destacam que, pais que auxiliam os filhos nos estudos; monitoram as tarefas de casa; se interessam pelas atividades que fazem na escola (considerando tanto as atividades recreativas quanto as escolares); frequentam a escola da criança e mantém contato com seus professores, tendem a ser membros promissores para o desempenho acadêmico e o desenvolvimento socioemocional das crianças.

Os comportamentos do filho em relação à professora e na sala de aula foram mais evidenciados pelos participantes do GEC (50,0%), em relação aos participantes do GA (ensino comum 35,0%, instituição especializada 15,0%) e GIE (33,3%). O fato dos pais do GA (instituição especializada) e GIE conversarem menos com os professores sobre estes assuntos, pode estar relacionado ao ambiente no qual estas crianças encontram-se inseridas, onde prevalecem os indivíduos com desenvolvimento atípico, ou seja, questões de diversidade e igualdade tendem a serem mais difundidas e toleráveis, ao contrário do que ainda ocorre em muitas escolas de ensino comum.

A questão do comportamento foi mais evidenciada, isso porque as crianças que apresentam comportamentos inadequados são mais punidas socialmente, ou mesmo, negligenciadas e/ou rejeitadas pelos pares (LOPES, 2004; STAINBACK; STAINBACK, 1999). No entanto, segundo Kauffman (2005), o comportamento da criança pode sofrer influências da escola, da família e dos demais ambientes que a criança convive, assim como cada pessoa tem os seus valores, o que considera como comportamento esperado ou não para determinadas faixas etárias.

Além disso, apesar de 35,0% dos familiares do GA (instituição especializada) destacarem que nenhum assunto é tratado com o professor do filho, apenas um participante deste grupo respondeu que conversa sobre o futuro escolar da criança com a professora, enquanto que no GEC, GIE e GA (ensino comum) este assunto não é tratado por nenhum participante.

Este é um dado bastante contraditório, pois em outro momento deste mesmo estudo 90,0% das famílias do GA apontaram a comunicação entre pais e professores como aspecto essencial para o estabelecimento de uma boa relação família-escola. Além disso, as expectativas sobre o futuro escolar do filho também é retrata pela literatura como uma das grandes preocupações das famílias quando possui um filho com deficiência (BRUNHARA; PETEAN, 1999; SOUZA; BOEMER, 2003; PANIAGUA, 2004; BUSCAGLIA, 2006). No entanto, vale salientar que esta preocupação possa existir entre os participantes dos três

grupos, mas a mesma não é compartilhada com os professores de seus filhos, talvez pela pouca idade dos filhos.

Bhering e De Nez (2002) retratam que muitos pais ainda veem a pré-escola como espaço de cuidados básicos e de socialização, sem se atentar para a importância que a mesma possui sobre o aprendizado da criança, bem como o papel dos professores que podem ser parceiros das famílias neste processo. Neste sentido, destaca-se que o ingresso da criança no meio escolar tem efeito significativo sobre o restante de sua experiência, pois traz consigo uma história composta por qualidades pessoais, que permitem adquirir conhecimentos acadêmicos necessários na ampliação de novos ambientes e vínculos intermediários (BRONFENBRENNER, 1996).

Deste modo, McWilliam (2003) destaca a importância dos profissionais conhecerem melhor a família, acreditarem mais em suas habilidades e manterem uma visão otimista sobre o desenvolvimento da criança, sem julgá-las.

A Tabela 11 compara a porcentagem das situações em que os pais ou responsáveis normalmente costumavam se reunir com o professor, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 11. Porcentagem das situações em que os pais ou responsáveis normalmente costumavam se reunir com o professor: Comparação do GEC, GIE e GA

Situações em que os pais se reuniam com o professor	GEC	GIE	GA	
	(%) Ensino comum N=20	(%) Inst. especializada N=15	(%) Comum/especializada N=20	
Quando professor o convoca	90,0	86,6	85,0	80,0
Início do ano	85,0	73,3	70,0	55,0
Quando o filho tem problemas na escola	80,0	66,6	60,0	45,0
Final do ano	70,0	80,0	50,0	45,0
Quando o filho tem problemas em casa	55,0	60,0	40,0	25,0
Quando outros técnicos o solicitam (médicos, professor de apoio, psicólogo)	50,0	86,6	45,0	45,0
Para 'trocar' opinião sobre avaliação	45,0	53,3	30,0	25,0

Os dados da Tabela 11 demonstram que no GEC, os pais ou responsáveis costumavam se reunir com maior frequência quando os professores os convocavam, no início do ano, e quando o filho possuía problemas na escola. Em relação ao GIE, as situações em que os pais ou responsáveis mais costumavam se reunir com os professores era quando os mesmos convocavam, quando outros técnicos os solicitavam (médicos, professor de apoio, psicólogos, entre outros) e no final do ano.

No GA, em relação ao ensino comum, os participantes responderam com maior frequência que costumavam se reunir com os professores quando eram convocados, no início do ano e quando o filho tinha problemas na escola. Por fim, os participantes do GA – instituição especializada - apontaram como maior frequência de respostas quando o professor os convocavam e no início do ano.

Considerando estes dados foi possível observar que as famílias em que os filhos frequentavam os dois tipos de ensino (GA), a porcentagem de respostas para todas as situações em que os mesmos costumavam se reunir com os professores foi relativamente menor, quando comparadas com os outros dois grupos. Este dado pode estar relacionado ao fato destas crianças frequentarem duas instituições de ensino simultaneamente, o que, conseqüentemente, gera maior demanda as famílias tendo que encontrar estratégias para administrar o relacionamento com as duas equipes de profissionais do filho.

A literatura aponta que o aumento da dedicação quando há um filho com deficiência é retratado pela agenda sobrecarregada destas famílias, com programas de estimulação desde cedo, atividades de lazer, revisões médicas, idas constantes a serviço de reabilitação, orientação psicológica e o atendimento educacional especializado, gerando um esforço pessoal considerável para acompanhar a criança (YAEGASHI; et al., 2001; PANIAGUA, 2004; MARTINS; PIRES, 2008).

Os dados do estudo de Pamplim (2010) também corroboram com estes, ao destacar que a sobrecarga de cuidados prestados à criança, desempenhado principalmente pela figura materna, reduz, em muitos casos, seus contatos sociais, culturais e de lazer.

Além disso, apesar da categoria “troca de opinião sobre a avaliação” ser apontada pelas famílias dos três grupos com menor frequência em relação às demais, notou-se que, pelo menos, metade (53,3%) dos participantes do GIE a destacaram. Sabe-se que os pais devem ser parte integrante da avaliação das crianças, principalmente na idade pré-escolar. Para tal, cabe ao professor compartilhar com eles a avaliação que fez com a criança e considerar a opinião dos mesmos no processo avaliativo, pois tal estratégia permite que o professor conheça como os comportamentos trabalhados na escola influenciam nos comportamentos da criança em casa e como os pais avaliam os progressos dos seus filhos (BRASIL, 2006a; PANIAGUA; PALACIOS, 2007). Carvalho (2000) acrescenta ainda, que os pais não são importantes somente por auxiliar seus filhos nas tarefas de casa, mas também como parte integral do processo avaliativo da aprendizagem na escola.

Todas as situações assinaladas pelas famílias dos três grupos são importantes para o estabelecimento da confiança, pois quando constituída permitirá que a relação ocasione

efeitos benéficos para o desenvolvimento infantil. Neste sentido, segundo a perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner (1996) é fundamental que haja uma coerência entre professores e pais durante a aquisição das competências intelectuais e educacionais das crianças, já que os ambientes de creche/pré-escola/lares têm como função satisfazer as necessidades e facilitar o desenvolvimento integral do sujeito.

A Tabela 12 compara a porcentagem dos momentos em que os pais ou responsáveis normalmente conversavam com os professores, entre o GEC, GIE e G3.

Tabela 12. Porcentagem dos momentos em que os pais ou responsáveis normalmente conversavam com os professores: Comparação do GEC, GIE e GA

Momentos em que os pais conversavam com o professor	GEC	GIE	GA	
	(%)	(%)	(%)	
	Ensino comum N=20	Inst. Especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Reunião de pais	95,0	80,0	100,0	85,0
Momentos informais na escola	90,0	80,0	50,0	35,0
Bilhetes	70,0	86,6	50,0	30,0
Contatos telefônicos	40,0	80,0	40,0	45,0
Reuniões individuais com os pais	30,0	40,0	25,0	35,0
Reuniões de pais com outros profissionais (ed. especiais, médicos e terapeutas)	30,0	40,0	15,0	35,0

A Tabela 12 aponta que, independente da estratégia de comunicação, os familiares dos três grupos utilizavam diferentes momentos e maneiras para conversarem com os professores dos filhos. No grupo em que as crianças frequentavam o ensino comum (GEC), os pais ou responsáveis responderam que conversavam mais com os professores em reunião de pais e momentos informais assinaladas por eles, como a hora que levavam e buscavam os filhos na escola.

Os pais ou responsáveis das crianças que frequentavam a instituição especializada (GIE) responderam que, assim como os participantes do GEC também conversavam com os professores em reunião de pais e momentos informais na escola, mas utilizavam do uso de bilhetes e contatos telefônicos com maior frequência que o GEC. Em relação ao grupo em que as crianças frequentavam o ensino comum e a instituição especializada (GA), notou-se que, tanto na escola comum quanto na especializada, os pais ou responsáveis conversavam mais com os professores em reunião de pais.

Outro dado observado foi que os participantes do GA (instituição especializada), quando comparado com os demais grupos, apresentou baixa porcentagem de respostas para todas as categorias, a não ser pela reunião de pais (85,0%). Notou-se ainda que as crianças que frequentavam a instituição especializada (GIE e GA no contraturno) realizavam mais

reuniões com outros profissionais (equipe da educação especial, médicos e terapeutas), quando comparados com os participantes cujos filhos frequentavam o ensino comum (GEC e GA no contraturno).

O apoio da equipe multidisciplinar que atua junto à criança (apesar de nem sempre ocorrer), além de ser essencial para o desenvolvimento de suas especificidades (BRASIL, 2008), contribui para relação entre família-escola ficar mais diluída, ou seja, menos centrada nos professores. Orientações sobre postura, posicionamentos, atividades lúdicas, adaptação ao cotidiano dessas crianças, além de várias outras informações, proporcionam aos pais ou responsáveis a percepção das condições que podem ser melhoradas, motivando-os a participarem de forma ativa no processo de desenvolvimento dos filhos (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Tais famílias consideravam estes profissionais como uma base de apoio que, não visavam à criança isoladamente, cuja característica única era sua deficiência, mas como uma equipe facilitadora da aquisição dos conhecimentos destes pais ao analisar, individualmente, as características de seus filhos.

Seguindo esta linha de raciocínio, no estudo de Sant'Ana (2005), os professores destacaram a necessidade de orientação por meio da equipe multidisciplinar como uma sugestão favorável ao processo inclusivo das crianças com deficiência, que beneficia tanto a instituição escolar, quanto as famílias destes indivíduos.

Dentro da dinâmica do sistema familiar, existem estratégias que influenciam no maior envolvimento dos pais com os profissionais da escola, como: as práticas de cuidados parentais e estilos de cuidados parentais. As práticas afetam a criança diretamente, aumentando ou diminuindo determinados comportamentos escolares, já os estilos têm um efeito indireto, pois se baseiam no conjunto de atitudes e valores (fazem parte do macrosistema) que a família apresenta (BEE, 2008). Desta forma, o círculo mais interno (família/escola) deve-se manter integrado destas estratégias para operarem mutuamente e influenciar o desenvolvimento de uma criança (BRONFENBRENNER, 1979, 1996). Assim, os diferentes momentos destacados pelos participantes dos três grupos são estratégias essenciais para troca de informações e fortalecimento da relação família-escola.

A Tabela 13 compara as atividades/tarefas que o professor normalmente solicitava aos pais ou responsáveis, entre GEC, GIE e GA.

Tabela 13. Porcentagem das atividades/tarefas que o professor normalmente solicitava aos pais ou responsáveis: Comparação do GEC, GIE e GA

Ao nível concreto e prático				
Atividades/tarefas que o professor solicitava aos pais	GEC	GIE	GA	
	(%)	(%)	(%)	
	Ensino comum	Inst. especializada	Comum/especializada	
	N=20	N=15	N=20	
Participação em reuniões	95,0	80,0	75,0	70,0
Participação em dinheiro	80,0	33,3	70,0	00,0
Ajuda nos trabalhos de casa	60,0	40,0	40,0	10,0
Organização de festas e visitas de estudos	60,0	33,3	35,0	10,0
Para reuniões sociais	40,0	20,0	35,0	15,0
Participação em melhoramentos na escola	20,0	13,3	10,0	05,0
Ao nível pedagógico e resolução de problemas				
Parceria em programas de estimulação e compensação educativa	35,0	60,0	80,0	15,0
Organização de conferências e palestras	10,0	13,3	05,0	05,0
Ajuda em contatos com outros serviços (municipais)	10,0	06,6	05,0	00,0
Participação em adaptações curriculares	05,0	20,0	00,0	00,0
Participação na construção, desenvolvimento e avaliação de projetos que a escola desenvolve	05,0	06,6	10,0	00,0
Participação na construção do programa de ensino da criança	05,0	26,6	00,0	00,0
Participação na detecção e diagnóstico de situações patológicas	05,0	13,3	00,0	00,0
Testemunhar a experiência enquanto pai/mãe de uma criança com deficiência	00,0	33,3	00,0	05,0
Partilha de experiências vivenciadas com os filhos	00,0	26,6	20,0	05,0
Participação ativa nas aulas e grupo de pais tutores	00,0	13,3	00,0	00,0
Ao nível de tomada de decisões e gestão				
Participação em conselhos escolares	05,0	06,6	10,0	00,0
Participação na escolha de manuais escolares	00,0	06,6	00,0	00,0
Escolha de modelos de apoio pedagógicos e de educação especial	00,0	13,3	05,0	05,0

A Tabela 13 aponta em quais atividades/tarefas as famílias eram normalmente solicitadas pelos professores, sendo possível notar que ao nível concreto e prático, os três grupos relataram ter sido solicitados a participarem de reuniões. Notou-se também, a partir das respostas das famílias que possuíam seus filhos matriculados no ensino comum (GEC) que, tal grupo era o mais solicitado pelos professores em todas as atividades que envolviam

o nível concreto e prático, em comparação com as respostas dadas pelas famílias do GIE e GA, principalmente, em relação à instituição especializada que foi o grupo menos solicitado em todas as atividades deste nível.

Apesar das reuniões serem ocasiões importantes para troca de informações com os professores, este é um momento mais formal e a probabilidade dos professores não conseguirem conversar individualmente com cada responsável pelo aluno é grande. Esse dado também pode ser apoiado por meio da perspectiva Bioecológica de Bronfenbrenner, quando aponta a relevância de *processos proximais*, que são as interações que os indivíduos estabelecem com outras pessoas, processos e símbolos no meio ambiente e, constituem a “mola propulsora do desenvolvimento” (POLLETO; KOLLER, 2008). Contudo, tais processos tornam-se mais efetivos quando as interações acontecem com maior frequência e com tempo prolongado, além de que as interações que o constituem devem ser recíprocas (NARVAZ; KOLLER, 2004). Assim, não basta apenas a participação nas reuniões de pais que, geralmente, ocorrem uma vez por bimestre, ou ainda, esperar pelo momento em que os professores solicitem as famílias, pois esta deve ser uma relação de via dupla.

Além disso, mais uma vez é possível notar que as famílias do GA se reuniam com menor frequência com os profissionais da instituição especializada nos quais seus filhos frequentavam. Este dado pode estar atrelado ao fato destas instituições ainda se apoiarem no modelo de expert, em que o profissional detém o conhecimento sobre a criança, bem como o poder de decisão sobre as medidas a serem adotadas. Os pais são vistos como pouco competentes com relação ao filho com deficiência tornando-se mais adequado que confiem nas decisões dos profissionais (PANIAGUA, 2004). Ou mesmo pode-se considerar que os pais que têm seus filhos matriculados em instituições especializadas não conseguem visualizar como podem participar mais das atividades escolares ou que as instituições devem se responsabilizar totalmente com o seu filho. Ao mesmo tempo, o motivo pelo qual as famílias do GEC eram mais solicitadas neste nível pode estar relacionado ao processo de inclusão escolar destes indivíduos, em que as escolas de ensino comum necessitavam da presença dos pais para compreender melhor sobre a criança.

Ainda em relação ao nível concreto e prático, os participantes que possuíam os filhos matriculados no ensino comum (GEC e GA) apontaram que era normalmente solicitada a participação em dinheiro com, 80,0% e 70,0% respectivamente, fato que não ocorria com frequência no GIE (33,3%) e GA (instituição especializada), em que nenhum participante assinalou tal questão. Estes dados chamaram atenção, pois estes pais

destacaram durante as entrevistas que faziam parte da APM (Associação de Pais e Mestres) que, segundo eles, tinha a função de coordenar a aplicação de verbas relacionadas à manutenção, compra de materiais e reformas, além de organizarem juntos à escola eventos sociais. Deste modo, os pais afirmaram não serem obrigados a contribuir financeiramente com a mesma, mas forneciam mensalmente uma quantia com base na disponibilidade de suas condições. Ao mesmo tempo, alguns pais do GIE destacaram que contribuía financeiramente com a instituição nos vários eventos sociais que eram desenvolvidos durante o ano. O que não ocorreu com as famílias do GA (instituição especializada), talvez pelo fato de já contribuírem com a escola de ensino comum do filho.

Em relação ao nível pedagógico e resolução de problemas, apesar de não serem porcentagens expressivas, pode-se notar que em algumas categorias os participantes que tinham os filhos matriculados apenas na instituição especializada (GIE) apresentaram maior frequência de respostas – *participação em adaptações curriculares; participação na construção do programa de ensino da criança; participação na detecção e diagnóstico de situações patológicas, testemunhar a experiência enquanto pai/mãe de uma criança com deficiência; partilha de experiências vivenciadas com os filhos e participação ativa nas aulas e grupo de pais tutores* – quando comparados com os participantes dos outros dois grupos. No entanto, a questão sobre parceria em programas de estimulação e compensação educativa, surgiu com maior frequência de respostas no GA (ensino comum), pois na maioria dos casos eram as pré-escolas que encaminhavam as crianças para avaliação na instituição especializada.

Com já citado anteriormente, a presença de uma equipe multidisciplinar nas instituições especializadas, ocasiona na centralização das atividades e serviços disponíveis para as crianças com deficiência. Ao contrário do que ocorre nas escolas de ensino comum, pois além dos professores não possuem conhecimentos destas áreas específicas e, em várias delas não terem uma equipe multidisciplinar, muitos se encontram sobrecarregados, não estando preparados para atuar frente à diversidade de alunos no cotidiano das escolas (MARTINS, 2012).

Mendes (2010) e Saladini (2013) reiteram ainda, há falta de serviços educativos e sociais, pois a carência de preparo para receber as crianças com deficiência no ensino comum acarreta no aumento da inserção destas em instituições especializadas, onde os pais sentem-se mais acolhidos.

Por estes motivos, acredita-se que as famílias do GIE apresentaram índice mais frequentes de respostas para este nível, do que as do GEC e GA, apesar dos participantes

deste último grupo, também, frequentarem serviços da instituição especializada. Entretanto, para o GA, sugere-se que haja uma sobrecarga de atendimentos aos familiares, já que as crianças deste grupo participam dos dois tipos de ensino simultaneamente.

Ao observar as políticas públicas e de apoio às pessoas com deficiência no nível macrossistêmico (BRONFENBRENNER, 2011), nota-se a necessidade de uma reestruturação, envolvendo a busca pela remoção das barreiras visíveis (acessibilidade física e pedagógica) e invisíveis (preconceitos, estigmas e mecanismos de defesa ainda existente frente esta população), que afetam a atuação dos profissionais da educação no processo de inclusão escolar (MARTINS, 2012).

Por fim, ao nível de tomada de decisões e gestão, observou-se que nos três grupos as famílias eram pouco solicitadas, principalmente, na escolha de manuais escolares em que houve apenas uma resposta no GIE, seguida pela escolha de modelos de apoio pedagógicos e de educação especial, com 13,3% no GIE, 5,0% no GA (ensino comum e instituição especializada) e nenhuma resposta para o GEC.

De fato, os familiares necessitam participar mais do plano de ensino da criança e, também, da elaboração de estratégias que favoreçam o processo de aprendizagem. Contudo, estas questões necessitam do conhecimento dos pais, no qual nem todos podem atender as expectativas da escola. Para Bouchard (1997), muitos não conseguem acompanhar seus filhos no processo de escolarização em virtude da cultura previamente estabelecida.

Diante disso, Carvalho (1996; 2000) critica as suposições de relações de igualdade entre o contexto familiar e escolar, por meio do modelo de parcerias. A autora ressalta ainda, que nem todas as famílias dispõem de condições como tempo, valorização da escola, interesse acadêmico, disciplinas escolares, ou mesmo as habilidades de ensinar o dever de casa aos filhos. Desta forma, a escola deve compreender que o envolvimento parental é uma condição que precisa ser construída com base nas diferentes variáveis que constituem as famílias.

A Tabela 14 compara a porcentagem dos tipos de informações que frequentemente o professor comunicava aos pais ou responsáveis, segundo a opinião dos últimos, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 14. Porcentagem do tipo de informação que frequentemente o professor comunicava aos pais ou responsáveis, segundo a opinião dos últimos: Comparação do GEC, GIE e GA

Tipo de informação que o professor comunicava aos pais	GEC	GIE	GA	
	(%) Ensino comum N=20	(%) Inst. especializada N=15	(%) Comum/especializada N=20	
Sucessos na aprendizagem escolar	65,0	66,6	85,0	30,0
Atitudes do filho em relação a outras crianças	60,0	66,6	45,0	20,0
O tipo de trabalho que está desenvolvendo com o filho	55,0	66,6	55,0	30,0
Insucessos na aprendizagem escolar	55,0	46,6	80,0	25,0
Orientações para ajuda nos trabalhos de casa	55,0	33,3	40,0	10,0
Tipos de apoio especiais que o filho necessita	45,0	46,6	40,0	25,0
Atitudes do filho em relação ao professor	40,0	53,3	40,0	20,0
Assuntos de âmbito geral	40,0	46,6	35,0	10,0
Atitudes da turma em relação ao filho	30,0	40,0	40,0	25,0
Informações que obteve de outros profissionais (médicos, professor da educação especial, etc.)	15,0	73,3	35,0	40,0
Deliberação dos órgãos de gestão	00,0	13,3	00,0	00,0

Os dados da Tabela 14 mostram que os pais ou responsáveis pelas crianças matriculadas no ensino comum (GA) recebiam mais informações do professor em relação aos sucessos (85,0%) e insucessos (80,0%) na aprendizagem escolar do filho, quando comparados entre o GEC, GIE e GA (instituição especializada). Este é um dado relevante, pois a transmissão dos aspectos positivos torna-se importante para que os pais tenham conhecimento e reforcem as qualidades dos filhos. Além disso, auxilia na maior aproximação dos pais com as escolas, uma vez que os mesmos passam a perceber que o ambiente escolar não comunica somente os aspectos negativos da criança (PANIAGUA, 2004; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Nesse sentido, foi possível identificar que no GEC, GIE e GA (instituição especializada), os professores comunicavam mais as famílias os sucessos do que os insucessos da aprendizagem dos filhos, de maneira equilibrada.

No entanto, nas famílias cujos filhos frequentavam a instituição especializada (GIE) notou-se uma maior frequência de respostas, quando comparadas aos demais grupos, nas seguintes questões: atitudes do filho em relação a outras crianças (66,6%); o tipo do trabalho que está desenvolvendo com o filho (66,6%); tipos de apoio especiais que o filho

necessita (46,6%); atitudes do filho em relação ao professor (53,3%); assuntos de âmbito geral (46,6%) e, as informações recebidas por outros profissionais (73,3%).

A troca de informações entre professores, pais e profissionais é essencial para estreitar as relações entre ambos. Além disso, pode permitir que todos os que estão diretamente envolvidos com a criança tenham o mesmo foco de trabalho e o realizem em equipe. Para tanto, os profissionais devem ser orientados a promover essa integração por meio de uma comunicação clara e simples, respeitando o papel dos pais no desenvolvimento escolar (AINSCOW, 1997).

Outro dado a ser destacado se refere aos participantes do GA (instituição especializada), que apresentaram baixa frequência de resposta em todos os tipos de informações recebidas pelos professores. Nesse sentido, as sugestões para justificar estes dados podem estar pautadas em duas hipóteses: ou essas famílias são mais cobradas pelas escolas comuns, ou ainda porque na instituição especializada os pais ou responsáveis acabavam conversando mais com os profissionais que atendem os filhos e não com os professores. Para tanto, quando os membros familiares assumem seus papéis de complementar a atuação do profissional e vice-versa, ambos influenciam os microssistemas da criança ocasionando nestes contextos, os processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 15 compara a porcentagem dos tipos de informações que os pais ou responsáveis transmitiam aos professores, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 15. Porcentagem dos tipos de informações que os pais ou responsáveis transmitiam aos professores: Comparação do GEC, GIE e GA

Tipos de informações que os pais transmitiam ao professor	GEC	GIE	GA	
	(%) Ensino comum N=20	(%) Inst. especializada N=15	(%) Comum/especializada N=20	
Atitudes do filho em casa	85,0	86,6	80,0	40,0
Informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, professores da educação especial)	65,0	66,6	40,0	25,0
Problemas de acompanhamento escolar	50,0	53,3	35,0	15,0
Ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do filho	40,0	73,3	75,0	35,0
Situações problemáticas na dinâmica da família	40,0	60,0	15,0	05,0

A Tabela 15 mostra que as famílias do GEC, GIE e GA (ensino comum) transmitiam mais aos professores as atitudes que os filhos possuíam em casa e as informações recebidas por outros profissionais, quando comparadas com as famílias do GA

(instituição especializada) que, mais uma vez apresentou baixa frequência de respostas na maioria dos itens investigados.

A troca de informações sobre o comportamento da criança em casa e os conhecimentos obtidos por outros profissionais permite que os professores conheçam mais seus alunos, assim como as preferências dos mesmos (GOMES; BOSA, 2004). Segundo McWilliam (2003) os pais são os primeiros e mais marcantes educadores na vida dos filhos, assim, podem e devem decidir e discutir com profissionais sobre o desenvolvimento das crianças. Além disso, ressalta-se que a relação microssistêmica entre pais, professores e profissionais vêm a favorecer o desenvolvimento infantil permitindo que seus adultos de referência partilhem das mesmas opiniões (BRONFENBRENNER, 2011).

Outro dado observado foi que 73,3% das famílias do GIE e 75,0% das famílias do GA (ensino comum) assinalaram possuir ansiedade e medo em relação ao sucesso/insucesso do filho, fato que surgiu com menor frequência de respostas entre as famílias do GEC (40,0%). Além disso, notou-se que as famílias que possuíam os filhos matriculados na instituição especializada (GIE) tinham mais abertura para transmitir informações aos professores, quando comparado com o GEC e GA, com destaque para categoria “situações problemáticas na dinâmica da família” (60,0%).

Estas questões relacionam-se com os dados da tabela anterior, em que as informações mais transmitidas pelos professores das crianças do GIE e GA (ensino comum) eram os sucessos e insucessos do processo de aprendizagem. Ou seja, eram aspectos bastante discutidos por estes dois contextos que, em decorrência da deficiência dos filhos gerava preocupação de ambas as partes (BRUNHARA; PETEAN, 1999; SOUZA; BOEMER, 2003). Willians e Aiello (2004) destacam que os pais que procuram mais informações sobre as necessidades e demandas originadas diante das especificidades do filho, assim como as ações desempenhadas com os profissionais, tendem a ser mais interessados e envolvidos com o processo de inclusão escolar da criança.

Por fim, esta prevalência de abertura das famílias do GIE com os professores esbarra, novamente, na presença de uma equipe multidisciplinar. O fato de 60,0% dos participantes deste grupo destacarem que informavam aos professores sobre as situações problemáticas na dinâmica familiar, relaciona-se com a presença de uma equipe de assistência social e psicólogos, com competências necessárias para lidar com situações deste tipo que, tanto influenciam no desenvolvimento das crianças. Assim, para Bronfenbrenner (2011) quanto mais os microssistemas da criança estabelecem boas

interações e relações, mais estes contextos poderão oferecer a elas a aquisição de maiores habilidades e bem-estar nos diversos contextos em que convive.

A Tabela 16 compara a porcentagem das situações em que a ajuda dos pais ou responsáveis seria importante para o professor, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 16. Porcentagem das situações que a ajuda dos pais ou responsáveis seriam importantes para o professor: Comparação do GEC, GIE e GA

Situações que ajuda dos pais seriam importantes para o professor	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Transmitir informações do filho aos professores	60,0	46,7	40,0	30,0
Orientar o filho em casa (comportamento, disciplina, atividades escolares, etc.)	30,0	46,7	45,0	20,0
Ouvir e praticar em casa as orientações do professor	15,0	00,0	10,0	15,0
Dar continuidade no trabalho do professor	10,0	06,6	05,0	05,0
Participar mais da escola	05,0	13,3	00,0	00,0
Ficar informado sobre o dia a dia do filho na escola	05,0	06,6	00,0	00,0
Levar para o atendimento educacional especializado	05,0	00,0	00,0	05,0
Levar o filho a acompanhamentos (fisioterapia, médico, terapeuta ocupacional, psicólogo, etc.)	00,0	06,6	05,0	05,0
Ficar mais tempo com o filho	0,00	0,00	10,0	05,0
Não soube informar	0,00	0,00	05,0	15,0
Transmitir para os professores os horários de medicamentos	0,00	0,00	05,0	05,0
O professor não transmite informações sobre os comportamentos e tarefas	00,0	20,0	0,00	10,0

Como mostram os dados da Tabela 16, apesar da baixa frequência de respostas, a transmissão de informações do filho aos professores foi mais apontada pelos pais ou responsáveis do GEC, GIE e GA, quando questionados sobre o tipo de situação em que sua ajuda seria importante aos professores. Orientar o filho em casa (comportamento, disciplina e atividades escolares) foi destacado com maior frequência pelos participantes do GIE e GA (ensino comum), quando comparados com os participantes do GEC e GA (instituição especializada). Ao mesmo tempo, apenas os pais ou responsáveis do GA não souberam informar nenhum tipo de situação em que suas ajudas seriam importantes para o professor.

Nesse sentido, as expectativas familiares podem tanto contribuir para o desenvolvimento escolar dos alunos como para estagnação desse processo (PAMPLIN, 2005). Deste modo, ambos os contextos são fontes de influência direta para o

desenvolvimento infantil, ou seja, são ambientes onde as crianças estabelecem relações contínuas, recíprocas e que permitem a aprendizagem por meio do relacionamento com pessoas significativas (BRONFENBRENNER, 1979; 1996). Para tal, as famílias deste estudo necessitam compreender qual é seu papel dentro do contexto escolar.

Considerando que a educação infantil é uma etapa de ensino em que os pais encontram-se mais próximos da escola (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007), os dados da presente amostra revelam que a instituição escolar os orientou pouco sobre as ações relevantes que poderiam assumir para colaborar com os professores. Contudo, apesar de todas as diferenças existentes entre estes contextos, ambas devem estar em consonância nas estratégias utilizadas no processo de escolarização das crianças com deficiência. Para isso, os ambientes escolares devem oferecer uma proposta variada que se adapte às características e necessidades dos mais variados modelos de aprendizagem existentes (FERNÁNDEZ, 2001; MARQUES, 2001).

Além disso, quando as famílias recebem informações e subsídios que proporcionam empoderamento, conseqüentemente, se sentem mais preparadas e confiantes para tomarem decisões que geram estratégias facilitadoras no desenvolvimento infantil (WILLIAMS; AIELLO, 2009). Araújo (2004) acrescenta ainda que, ao receberem estas instruções, as mesmas tornam-se aptas e empoderadas para executar atividades acadêmicas e de independência dos filhos.

A Tabela 17 compara a porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre o que a escola deveria fazer para aproximá-los das atividades escolares de seus filhos, tanto dentro de casa, quanto na escola, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 17. Porcentagem da opinião dos pais ou responsáveis sobre o que a escola deveria fazer para aproximá-los das atividades escolares de seus filhos, tanto dentro de casa, quanto na escola: Comparação do GEC, GIE e GA

O que a escola deveria fazer para aproximar os pais das atividades escolares	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
A escola já faz o suficiente	45,0	13,3	40,0	60,0
Oferecer reuniões em horários flexíveis	30,0	33,3	20,0	10,0
Permitir que os pais possam participar mais do contexto da sala de aula (ter informações sobre as atividades desenvolvidas com o filho em sala de aula)	25,0	33,3	15,0	05,0
Maior participação dos pais na escola	15,0	13,3	00,0	00,0
Aumentar o diálogo entre professores e pais (desenvolvimento, aprendizagem e dúvidas)	10,0	33,3	10,0	10,0
Oferecer reuniões sociais, festas e palestras	10,0	13,3	05,0	10,0
Passar atividades para serem desenvolvidas em casa pelos pais	10,0	13,3	05,0	0,05
Preparar os pais para o ingresso da criança na escola comum	0,00	06,6	0,00	0,00
Proporcionar momentos para os pais terem contato uns com os outros	0,00	0,00	05,0	0,00
Não soube informar	0,00	0,00	0,00	05,0

Os dados da Tabela 17 apontam que para 60,0% dos pais ou responsáveis do GA (instituição especializada), 45,0% do GEC e 40,0% do GA (ensino comum), a escola já faz o suficiente para aproximá-los das atividades de seus filhos. Este dado, principalmente, em relação aos participantes que tinham os filhos frequentando os dois tipos de ensino, evidencia um viés assistencialista, ou seja, os pais demonstraram-se gratos por aquilo que recebiam da escola acreditando que a iniciativa de contato deveria ser baseada nos serviços que a instituição oferecia.

Tais informações corroboram com o estudo de Bhering e De Nez (2002), ao destacarem que apesar dos pais apresentarem interesse pela educação dos filhos, ainda desconhecem sobre as possibilidades deste envolvimento. Sendo assim, as autoras também afirmaram que a postura assistencialista da escola encontrava-se apoiada na postura passiva das famílias, ao assegurarem satisfação com os serviços oferecidos aos filhos, sem sugestões de possíveis melhorias.

Em contrapartida, apenas 13,3% dos participantes do GIE responderam que a escola já faz o suficiente para aproximá-los das atividades escolares dos filhos e, 33,3% dos participantes deste grupo destacaram a oferta de reuniões em horários mais flexíveis, a permissão para que os pais possam participar mais do contexto da sala de aula (ter informações sobre as atividades desenvolvidas com o filho em sala de aula) e o aumento de diálogo entre professores e pais (desenvolvimento, aprendizagem e dúvidas), como estratégias que as escolas deveriam ter para aproximar os pais.

Ao mesmo tempo em que 30,0% dos participantes do GEC, também, apontaram o oferecimento de reuniões em horários mais flexíveis e 25,0% acrescentaram ainda a permissão para que os mesmos pudessem participar mais do contexto da sala de aula (terem informações sobre as atividades desenvolvidas com o filho em sala de aula).

Seguindo tal raciocínio, Andretto (2001) identifica que a escolarização de alunos com deficiência depende menos de suas próprias condições pessoais e, significativamente mais de um suporte adequado, de um acompanhamento especializado contínuo, de uma assistência pedagógica aos professores e do apoio das famílias em tarefas que, na maioria das vezes, ultrapassam o seu intuito de atuação.

Outro dado interessante foi que os participantes dos três grupos não destacaram como importantes, os momentos para os pais terem contato uns com os outros. A possível justificativa para esta questão se dá pelo fato desta amostra não possuir acesso a este tipo de serviço, deste modo, não conseguiam avaliar o quanto iria beneficiá-los.

Os grupos de autoajuda e as associações de pais e familiares (destacadas anteriormente neste estudo) são importantes mecanismos que podem proporcionar a estas “novas famílias especiais”, uma rede de apoio com troca de experiências e ajuda mútua, que devem ser incentivados pelos profissionais (GLAT, 2012). Estes grupos de apoio, além de desencadearem o suporte informacional e emocional, promovem maior segurança aos pais, haja vista que desta forma eles tornam-se mais responsivos às necessidades de seus filhos (GURALNICK, 1998; ANDRACA, et al., 1998; BEE; BOYD, 2011)

Deste modo, para serem estabelecidas interações recíprocas mais complexas entre os contextos família e escola, as mesmas devem ocorrer em uma base regular por um período prolongado de tempo (BRONFENBRENNER, 1996). Assim espera-se que ambos os contextos possuam responsabilidades pelas crianças, para que haja um equilíbrio de poder, permitindo a internalização de um conjunto de vivências que contribuirão para o desenvolvimento dos processos proximais nas crianças (BRONFENBRENNER, 2011).

A Tabela 18 compara a média da nota dada pelos pais sobre a relação família-escola, entre o GEC, GIE e GA. Realizou-se o teste de Anova e não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre os três grupos de pais.

Tabela 18. Média da frequência da nota dada pelos pais ou responsáveis sobre a relação família-escola: Comparação do GEC, GIE e GA

	GEC Ensino comum N=20	GIE Inst. especializada N=15	GA Comum/especializada N=20	
Média	8,9	9,6	8,5	9,3

De acordo com a nota dada pelos pais ou responsáveis sobre a relação família-escola, a Tabela 18 mostra que as famílias que possuíam seus filhos na instituição especializada - GIE e GA - estavam mais satisfeitas com a relação (9,6 e 9,3, respectivamente), quando comparadas com as famílias que possuíam seus filhos no ensino comum GEC e GA, apesar de que as médias constituídas nestes dois grupos não eram consideradas baixas (8,9 e 8,5, respectivamente).

De maneira geral, estas notas levam a considerar que estes três grupos pensavam possuir um bom relacionamento com o contexto escolar. Tal questão também foi evidenciada em outros estudos (LOPES; MARQUEZAM, 2000; PAMPLIM, 2010; RIBEIRO, 2007), que destacavam a influência de uma boa relação família-escola nos papéis desempenhados na educação dos filhos, bem como na maneira de prepará-los para vida socioeconômica e cultural. Uma possível explicação para estas informações podem ser encontradas por meio da perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1979), pois ambos os contextos são fontes de influência direta para o desenvolvimento de um indivíduo, com relações contínuas, recíprocas e que permitem a aprendizagem por meio de interações significativas.

Em várias outras questões investigadas neste estudo foi possível notar também, que as famílias do GIE apresentavam uma boa abertura com os profissionais da instituição especializada, justificando a nota de 9,6 para relação estabelecida. O que não ocorreu com a mesma frequência nas famílias do GA (instituição especializada), pois em vários momentos os pais deste grupo demonstraram possuir menor envolvimento com a instituição que o filho frequentava, apesar de demonstrarem um alto grau de satisfação por meio da nota 9,3 (postura passiva dos pais).

Para as famílias que se relacionavam com os professores do ensino comum, as *notas* foram bem próximas e abaixo das assinaladas pelo GIE e GA. Estes dados levam a refletir nos pontos que ainda devem ser melhorados, para se atingir níveis mais altos de satisfação

entre a relação família-escola. Entretanto, sabe-se que muitos deles vão além das barreiras visíveis, ou seja, existe a necessidade de mudanças ao nível macrosistêmico, como por exemplo, políticas públicas que contribuam para a formação continuada dos professores, para auxiliar nas relações estabelecidas entre estes ambientes (NARVAZ; KOLLER; 2004).

O próximo instrumento a ser analisado é o Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola, que visou coletar informações sobre situações da rotina escolar, incluindo as atividades da família considerando as relações: (a) diádicas (pais-professor, pais-direção, pais-aluno e pais-pais); (b) triádicas (pais-professor-direção) e (c) poliádicas (pais-professor-direção-aluno).

Além disso, são analisadas pelo instrumento as dimensões acadêmicas (atividades diretamente relacionadas ao desempenho e à aprendizagem formal do aluno) e não acadêmicas (atividades relacionadas às práticas educativas e os eventos culturais que, direta ou indiretamente, influenciam o comportamento e o desempenho do aluno), compostas por itens referentes à: orientação, participação, informação e avaliação.

A Tabela 19 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professor, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 19. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão Pais-professores (área acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do filho	95,0	73,3	100	65,0
Os pais e o professor conversam sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola	90,0	86,6	70,0	40,0
Procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana, na escola	60,0	40,0	40,0	30,0
Recebe orientações do professor para acompanhar o processo de avaliação escolar	50,0	46,6	50,0	35,0
Recebe orientações do professor para desenvolver hábitos de estudo com o filho	45,0	66,6	50,0	40,0
Recebe orientações do professor para realizar o acompanhamento dos conteúdos escolares	40,0	35,0	35,0	25,0
Escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para o professor, identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares	40,0	60,0	45,0	15,0
Pais e professores discutem questões relacionadas à formação acadêmica em geral	40,0	46,6	30,0	15,0
Os pais e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula	20,0	46,6	30,0	15,0
Os pais e o professor conversam sobre as dificuldades da família que afetam o aluno	20,0	33,3	40,0	20,0
Participa do conselho de classe e da entrega de boletins	15,0	06,6	15,0	20,0
Os pais e o professor trocam ideias sobre os problemas de aprendizagem da turma do filho	10,0	20,0	20,0	15,0
Oferece ajuda ao professor no desenvolvimento das atividades em sala de aula	05,0	13,3	10,0	05,0
Participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto	00,0	06,6	15,0	20,0
Dimensão Pais-professores (área não acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Participa das atividades socioculturais das escolas sob a orientação do professor	55,0	40,0	45,0	30,0
Oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais	50,0	13,3	30,0	20,0

De acordo com os dados da Tabela 19, na área acadêmica, em relação ao GIE, os participantes do GA (ensino comum) apresentaram uma relação com a escola estatisticamente maior na dimensão pais-professores, no seguinte item: você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho ($\chi(1) = 6,02, p < 0,05$). Ainda na área acadêmica, quando comparados com o GIE, os pais ou responsáveis do GEC apresentaram uma maior relação com a escola na dimensão pais-professores, no seguinte item: procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do filho ($\chi(1) = 3,27, p < 0,1$) e, o mesmo ocorreu na área não acadêmica para o item: oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais ($\chi(1) = 5,12, p < 0,05$).

Estes dados podem estar relacionados a duas hipóteses: se a escola comum era mais exigente com os pais ou se os pais exigentes buscavam mais a escola comum. Vários documentos (BRASIL, 1998; 1996; 2008) apontam para importância da participação familiar no processo de inclusão escolar, mas não há orientações claras e específicas sobre as atuações que interligam as famílias, o Estado e os professores. De tal modo, existe a necessidade de mudanças ao nível macrossistêmico para auxiliar os níveis mais internos aos quais as crianças encontram-se inseridas (NARVAZ; KOLLEER, 2004).

As famílias do GEC apontaram relações com a escola na área acadêmica, estatisticamente maiores, quando comparados com as famílias do GA (instituição especializada), na dimensão pais-professores dos seguintes itens: você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral ($\chi(1) = 3,14, p < 0,1$), você procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do seu filho ($\chi(1) = 5,63, p < 0,05$), você procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana na escola ($\chi(1) = 3,17, p < 0,1$), conversa com o professor sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola ($\chi(1) = 10,98, p < 0,01$), você escreve no caderno do seu filho ou envia bilhetes para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares ($\chi(1) = 3,14, p < 0,05$), e na área não acadêmica, você oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais ($\chi(1) = 3,96, p < 0,1$).

Estas relações significativamente maiores das famílias do GEC, quando comparadas com as do GA (instituição especializa), frisam ainda mais alguns dos aspectos salientados anteriormente nesta amostra. Variáveis do tipo, sobrecarga de atendimentos (PANIAGUA, 2004; FIAMENGHI; MESSI; 2007; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007), postura assistencialista da escola e postura passiva da família (BHERING; DE NEZ, 2002), podem ter influenciado neste resultado.

Ao contrário ocorreu com as famílias do GA (instituição especializada), que apresentaram relações estatisticamente maiores, quando comparadas com o GEC no item: você participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto ($\chi(1) = 4,44, p < 0,1$). Possivelmente, tal dado pode ocorrer pela instituição especializada dar maior oportunidade dos pais de partilharem experiências com os demais pais, quando comparadas as escolas comuns.

Bronfenbrenner (1996) afirma que fatos que ocorrem em um dos contextos de desenvolvimento acabam impactando outros ambientes. Nesse sentido, a presença das famílias dentro das salas de aula acaba favorecendo em suas próprias aprendizagens considerando os diferentes estilos educativos, formas de aplicar limites e alternativas de brincadeiras.

Na educação infantil e no ensino fundamental, a presença dos pais em situações informais, de maneira organizada, é uma manifestação de abertura e transparência por parte da escola, pois estes envolvimento possibilitam espaços de formação prática que facilitam a continuidade de atividades em casa (PANIAGUA, 2004). No entanto, vale salientar que nem todos os pais tem disponibilidade ou se sentem capacitados para este tipo de colaboração. Desde modo, tais momentos devem ser muito bem planejados para não gerarem nas famílias, a sensação de incompetência perante o filho (PANIAGUA, 2004; SIGOLO, 2012). O mesmo serve para a participação ativa dos pais no contexto das salas de aula (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

As dimensões pais-professores do GIE apontaram uma relação com a escola na área acadêmica, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), nos seguintes itens: você e o professor do seu filho discutem questões relacionadas à formação acadêmica geral ($\chi(1) = 4,21, p < 0,1$), você e o professor conversam sobre as dificuldades que seu filho apresenta na escola ($\chi(1) = 7,79, p < 0,01$), escreve no caderno do filho ou envia bilhetes para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares ($\chi(1) = 7,71, p < 0,01$), você e o professor conversam sobre o desempenho do professor em sala de aula ($\chi(1) = 4,21, p < 0,05$).

Os participantes do GA (ensino comum) na dimensão pais-professores apontaram uma relação com a escola, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), na área acadêmica dos itens: você oferece ajuda ao professor no desenvolvimento de atividades em sala de aula ($\chi(1) = 8,49, p < 0,01$), você e o professor conversam sobre as dificuldades que seu filho apresenta na escola ($\chi(1) = 3,64, p < 0,1$),

você escreve no caderno do seu filho ou envia bilhetes ao professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares ($\chi(1) = 4,29, p < 0,05$).

Ao comparar o relacionamento dos pais, cujos filhos frequentavam instituições especializadas notou-se que, o fato destas famílias matricularem os filhos nestas duas modalidades de ensino (comum e especial), simultaneamente, não significou enriquecimento na parte de envolvimento parental. O que se observou foi a instituição especializada (GA) funcionando como um apêndice para as famílias, no qual talvez acreditassem que a presença dos filhos nestes dois tipos de atendimento seria o suficiente para seu desenvolvimento.

Ao contrário do que destacaram os participantes do GA, as famílias do GIE demonstraram-se mais parceiras das instituições, com destaque para as informações trocadas entre estes dois contextos. As famílias menos sobrecarregadas conseguem cuidar melhor do filho, com mais tempo livre para estabelecer relações de qualidade, o que, conseqüentemente, permite a formação dos processos proximais (BRONFENBRENNER, 2011).

Vários autores ressaltam que os pais concordam com os professores sobre a importância da transmissão de informações sobre o desenvolvimento da criança, seja ele no contexto escolar ou familiar (GOMES; BOSA, 2004; SILVA; MENDES, 2008; FERREIRA; TRICHES, 2009; CHRISTOVAM; CIA, 2003). Informações deste tipo possibilitam que estes contextos se conheçam melhor podendo estreitar suas relações (BRONFENBRENNER, 1996).

A Tabela 20 compara a porcentagem da rotina compartilhada e o envolvimento entre família-escola na dimensão pais-direção, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 20. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão Pais-direção (área acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Procura a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos (aprendizagem)	15,0	20,0	35,0	05,0
Está envolvido em algum projeto desenvolvido na escola	05,0	00,0	05,0	05,0
Dimensão Pais-direção (área não acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Você, outros pais e a equipe da direção participam de atividades relacionadas à melhoria da escola	25,0	06,6	25,0	10,0
Você e a equipe da direção discutem problemas familiares que afetam o filho	15,0	20,0	30,0	15,0
Você procura espontaneamente, a direção para participar das várias atividades e projetos da escola	05,0	06,6	15,0	05,0
Colabora com a escola visitando a casa dos alunos que têm problemas de aprendizagem ou muitas faltas	00,0	06,6	00,0	00,0

Em relação à área acadêmica, a Tabela 20 mostra que na dimensão pais-direção os participantes do GA (ensino comum) apontaram uma relação com a escola, estatisticamente maior, quando comparado com os participantes do GA (instituição de ensino especial), no seguinte item: você procura a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos ($\chi(1) = 5,63, p < 0,05$). O mesmo ocorreu para o item: você e os outros pais identificam as necessidades pedagógicas da escola ($\chi(1) = 3,14, p < 0,1$), na área não acadêmica.

O papel do diretor pauta-se em facilitar as mudanças necessárias para o processo de escolarização, nos diversos níveis e relações estabelecidas na escola como um todo. Portanto, cabe a ele encorajar as tentativas de mudança, reforçar novos comportamentos que favoreçam este processo, assim como administrar o tempo para que os professores trabalhem juntos neste contexto (SAGE, 1996).

Seguindo tal raciocínio, o estudo de Millan, Cia e Borges (2014) aponta que a direção auxiliava os pais em momentos, como: (a) conversas e orientações, (b) apresentação da dinâmica escolar e (c) estabelecimento de parcerias e encaminhamentos. Esses dados relacionam-se com os resultados apresentados nesta tabela, em que as famílias do GA (ensino comum), preocupadas com a escolarização do filho com deficiência

procuravam a direção para tratar de assuntos pedagógicos, além de possuírem abertura nos aspectos que, indiretamente, contribuíam para a escolarização das crianças. Deste modo, como uma de suas funções, a coordenação destas escolas encaminhavam as crianças para programas de parcerias, ou seja, para os serviços das instituições especializadas (GA) justificando as diferenças apresentadas por estes grupos.

Para Bronfenbrenner (2011) o apoio à criança, por meio de suas relações significativas (família-escola), permite que sua transição ecológica seja mais efetiva e saudável. Cabe assim, ao diretor das escolas ou às instituições promoverem ao nível macrossistêmico, mecanismos de abertura e maior participação dos pais em suas instituições de ensino.

A Tabela 21 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-aluno, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 21. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-alunos (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão Pais-alunos (área acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Orienta o filho quando tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar	90,0	73,3	80,0	45,0
Estimula seu filho a copiar, ler escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares	85,0	73,3	95,0	55,0
Solicita ao filho que mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula	80,0	66,6	60,0	40,0
Você lê livros, revistas e jornais para seu filho	75,0	86,6	90,0	50,0
Você acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho	65,0	53,3	45,0	20,0
Seu filho o procura para falar do desempenho dele na escola	55,5	46,6	90,0	50,0
Você e seu filho conversam sobre os conteúdos estudados em sala de aula	55,0	60,0	55,0	50,0
Você e seu filho trocam ideias sobre o professor e a dinâmica de sala de aula	35,0	13,3	45,0	40,0
Você e seu filho identificam as dificuldades apresentadas por ele na realização das tarefas escolares	30,0	40,0	40,0	35,0
Você e seu filho planejam a agenda (dia e horário) de estudos	05,0	20,0	25,0	15,0
Dimensão Pais-alunos (área não acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Orienta/monitora as atividades não escolares do filho, incluindo assistir à TV e a brincadeiras com os colegas	100	93,3	80,0	40,0
Você e seu filho discutem as maneiras ou modos de agir e de se comportar em sala de aula	80,0	66,6	75,0	65,0
Você e seu filho conversam sobre o dia a dia da escola	70,0	66,6	80,0	65,0
Você é estimulado pelo seu filho a participar de gincanas e atividades socioculturais na escola	65,0	33,3	45,0	50,0
Você e seu filho conversam sobre as questões relacionadas ao comportamento e disciplina da turma de sala de aula	45,0	20,0	45,0	35,0
Você e seu filho trocam ideais sobre os valores da família e da escola	40,0	46,6	55,0	45,0
Você e seu filho conversam sobre a importância da escola para um futuro melhor	30,0	33,3	40,0	30,0

A Tabela 21 compara os três grupos em relação à dimensão pais-alunos na área acadêmica e não acadêmica. Nesse sentido, quando comparados com os pais ou responsáveis do GEC, os participantes do GA (ensino comum) apresentaram uma relação estatisticamente maior com a escola na área acadêmica, no item: você e seu filho planejam a agenda (dias e horários) de estudo ($\chi(1) = 3,14, p < 0,1$). Provavelmente, o fato das crianças do GA frequentarem duas escolas fez com que os pais deste grupo, quando comparados com os do GEC, se organizassem melhor em relação à agenda de estudos do filho. Por serem crianças da educação infantil, consideraram-se nesta amostra que esta categoria estaria relacionada aos atendimentos recebidos, as tarefas disponibilizadas pelas escolas de ensino comum e as atividades consideradas não escolares que algumas crianças usufruíam, segundo a opinião dos próprios participantes. Torna-se fundamental que as famílias saibam coordenar os diversos atendimentos que a criança venha a receber, para não chegar a ser um motivo de sobrecarga entre os membros envolvidos (PANIAGUA, 2004).

Em relação ao GIE, os familiares do GA (ensino comum), também apresentaram uma relação com a escola estatisticamente maior na área acadêmica, nos itens: você estimula o seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares ($\chi(1) = 3,29, p < 0,1$), você e seu filho trocam ideias sobre o professor e a dinâmica da sala de aula ($\chi(1) = 3,98, p < 0,05$). Ainda em relação aos participantes do GIE, na área não acadêmica, os pais ou responsáveis do GEC apresentaram uma maior relação com a escola, no seguinte item: você é estimulado pelo seu filho a participar de gincanas e atividades socioculturais na escola ($\chi(1) = 3,44, p < 0,1$).

Deste modo, observa-se que tanto na díade pais-professores (dados da Tabela 19), quanto na díade pais-alunos, os participantes que possuíam os filhos matriculados no ensino comum, demonstravam-se mais exigentes em relação ao contexto escolar e familiar do que o GIE, mesmo considerando o bom envolvimento deste último grupo. Além disso, outra hipótese levantada anteriormente sugere também que a escola comum poderia exigir mais destas famílias.

Quando os membros familiares são responsivos e transmitem sentimentos aos seus filhos, as relações de apego e vínculo tornam-se mais recíprocas e carregadas de contextos estimuladores (BRONFENBRENNER, 1996; GURALNICK, 1998; BEE, 2008). O diálogo estabelecido desde cedo entre pai-filho, estimula a comunicação e favorece o desenvolvimento linguístico das crianças (CIA; WILLIAMS; AIELLO, 2005).

Os participantes do GEC apontaram uma relação com a escola estatisticamente maior, quando comparados com os participantes do GA (instituição especializada), nos seguintes itens da área acadêmica: você acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho ($\chi(1) = 8,27, p < 0,01$), você estimula o seu filho a copiar, ler, escrever ou produzir materiais independentemente das tarefas escolares ($\chi(1) = 4,29, p < 0,05$), você orienta o filho quando tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar ($\chi(1) = 9,23, p < 0,01$), você solicita que o filho mostre os trabalhos produzidos por ele, em sala de aula ($\chi(1) = 6,67, p < 0,05$), e no seguinte item da área não acadêmica: você orienta/monitora as atividades não escolares do filho, incluindo assistir a TV e brincadeiras com os colegas ($\chi(1) = 17,14, p < 0,001$). E também apontaram uma relação estatisticamente maior com a escola na área não acadêmica, quando comparados com os pais ou responsáveis do GA (ensino comum) no seguinte item: orienta/monitora as atividades não escolares do filho, incluindo assistir a TV e a brincadeiras com os colegas ($\chi(1) = 4,44, p < 0,1$).

Nas atividades da área acadêmica, os familiares do GIE assinalaram uma relação com a escola, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), nos itens: você acompanha semanalmente as tarefas escolares do seu filho ($\chi(1) = 4,23, p < 0,05$), você orienta o seu filho quando este tem dificuldades em realizar uma tarefa escolar ($\chi(1) = 2,81, p < 0,1$), você e seu filho trocam ideia sobre o professor e a dinâmica da sala de aula ($\chi(1) = 2,98, p < 0,1$). Nas atividades da área não acadêmica, o mesmo ocorreu para o item: você orienta/monitora as atividades não escolares do seu filho, incluindo assistir a TV e as brincadeiras com os colegas ($\chi(1) = 10,44, p < 0,01$).

Por meio destes dados é possível afirmar que, tanto as famílias do GEC quanto do GIE estabeleciam melhores relações na díade pais-alunos, do que as famílias do GA (instituição especializada). Notou-se que o descomprometimento destes participantes estendia, também, para as dimensões acadêmicas filhos, por exemplo, trocar ideia sobre os fatos ocorridos na instituição, é um aspecto considerado importante para os pais saberem o que ocorreu no outro ambiente em que a criança encontra-se inserida (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007).

Ao mesmo tempo, alguns fatores podem ter influenciado nestes resultados, pois os próprios participantes informaram que a instituição especializada não fornecia tarefas escolares e não disponibilizava as atividades produzidas (apenas no final do ano). Além disso, em tabelas anteriores constatou-se que os professores do GA (instituição especializada) transmitiam aos pais poucas informações sobre a criança e, também, há

hipótese da sobrecarga destas famílias pelo motivo de frequentarem dois tipos de ensino ao mesmo tempo, o que poderia ter acentuado as diferenças nestas díades.

A literatura tem apontado a importância na qualidade das interações estabelecidas entre pais e filhos para seu desenvolvimento (CIA et al. 2004; CIA et al. 2006). Contudo, o desafio estaria na maneira de como orientá-los, pois cada família possui peculiaridades específicas, com necessidades baseadas nas vivências dos diferentes contextos que frequentam e recebem influências, mesmo que seja indiretamente (BRONFENBRENNER, 1996). Por este motivo, os pais carecem de auxílio de profissionais com competências adequadas para ampará-los em algumas situações ou, até mesmo, para orientá-los sobre o processo de desenvolvimento dos filhos, bem como os serviços e apoios mais indicados para educabilidade dos mesmos (AZEVEDO, 2014; GUALDA, et. al., 2013).

A Tabela 22 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-pais, em relação à área acadêmica e não acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 22. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-pais (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão Pais-pais (área acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Você e outros pais identificam as necessidades pedagógicas da escola	25,0	20,0	80,0	15,0
Dimensão Pais-pais (área não acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Participa da reunião da Associação de pais e mestres e/ou conselho escolar	60,0	33,3	65,0	65,0
Conhece a proposta pedagógica da escola	40,0	40,0	40,0	40,0
Você e outros pais contribuem para o desenvolvimento das atividades na escola	20,0	13,3	30,0	25,0
Acompanha e participa do projeto político pedagógico da escola	05,0	06,6	05,0	05,0
Participou da elaboração do projeto político pedagógico da escola	00,0	06,6	05,0	10,0

Os dados da Tabela 22 mostram que participantes do GA (ensino comum) apontaram uma relação com a escola na dimensão pais-pais (área acadêmica), estatisticamente maior, quando comparados com os participantes do GA (instituição

especializada), no seguinte item: você e os outros pais identificam as necessidades pedagógicas da escola ($\chi(1) = 3,14, p < 0,1$).

Este é um dado bastante interessante, pois quando as famílias possuem uma boa compreensão a respeito dos serviços que os filhos recebem, ou mesmo, aquelas que são capazes de tomar decisões sobre quais são os tipos de serviços necessários no processo inclusivo, elas tendem a enfrentar melhor as novas situações que surgirão ao longo do tempo (ARAÚJO, 2011). Vale ressaltar ainda, que talvez o fato das famílias do GA matricularem seus filhos em duas instituições de ensino esteja relacionado a este fator.

Deste modo, os pais devem acreditar em suas habilidades e competências, a fim de aprimorá-las por meio da participação em serviços de apoio, contato com outros pais de crianças e profissionais habilitados, para ampliarem e aperfeiçoarem a maneira como interagir e estimular o desenvolvimento dos filhos (SILVA, 2007).

Na área não acadêmica em relação ao GIE, os pais ou responsáveis do GA (ensino comum) apresentaram uma relação com a escola estatisticamente maior no item: participa da reunião de associação de pais e mestres e/ou conselho escolar ($\chi(1) = 3,44, p < 0,05$).

Apesar da maioria das famílias dos três grupos terem destacado anteriormente que não participavam de conselhos escolares, este dado refletiu nas reuniões entre pais e professores. No estudo de Gualda et al. (2014) também foi possível identificar a baixa porcentagem dos participantes em conselhos escolares. Para estas autoras é essencial que os pais sejam informados sobre a importância do mesmo para o sucesso dos filhos, sendo um meio de expor opiniões e troca de experiências entre estes dois ambientes, assim como o bem estar e aproveitamento dos estudantes.

Ao pontuar a influência entre os contextos e as transformações desenvolvimentais que se processam nos indivíduos e nas díades familiares, a partir do estabelecimento da relação entre família-escola (BRONFENBRENNER, 1996), Epstein et al. (2009) afirmam que o apoio da família e da comunidade não significa, necessariamente, que deva acontecer pela transferência de tarefas de ensino e de administração escolar para os pais. A decisão dos pais de se tornarem envolvidos com o processo de escolarização de seus filhos é em parte influenciada pelo contexto escolar, pois muitas famílias apresentam circunstâncias culturais diferenciadas que, ocasionam na maneira de se relacionarem com a escola, ou seja, o profissional deve ser capaz de acolher as interfaces com a família, com sensibilidade para atender aos tipos de apoios e informações que desejam (SIGOLO, 2012).

A Tabela 23 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção, em relação á área acadêmica e não acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 23. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão Pais-professores-direção (área acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Expressa sua opinião sobre a escola no conselho de classe	35,0	40,0	35,0	30,0
Vocês, os professores e a equipe da direção realizam levantamentos de interesses e necessidade da escola	20,0	26,6	20,0	05,0
Você, os professores e a equipe discutem os modelos pedagógicos e de avaliação adotados	10,0	13,3	15,0	15,0
Você encaminha á equipe da direção e aos professores sugestões de mudanças nas atividades da escola (currículo e projeto político pedagógico)	05,0	13,3	10,0	05,0
Dimensão Pais-professores-direção (área não acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Você, a equipe da direção e os professores planejam, juntos, eventos socioculturais	10,0	13,3	05,0	00,0

A Tabela 23 destaca que as famílias do GIE apontaram uma relação com a escola na área acadêmica, estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA (instituição especializada), no seguinte item: você, os professores e a equipe da direção realizam levantamentos de interesse e de necessidades na escola ($\chi(1) = 3,29, p < 0,05$).

Ainda sobre a área acadêmica, observou-se que 40,0% das famílias que tinham os filhos frequentando apenas a instituição especializada (GIE) expressam suas opiniões no conselho de classe, seguidos por 35,0% do GEC, GA (ensino comum) e 30,0% do GA (instituição especializada). Estes dados podem estar relacionados ao fato dos serviços do GA (instituição especializada) estarem funcionando apenas como um apêndice aos pais, ao contrário do que ocorria no GIE e GEC, em que as famílias se relacionavam melhor com a escola.

Em relação à área não acadêmica, não houve dado estatisticamente significativo, mas notou-se que no GIE 13,3% dos participantes interagem com a equipe da direção e os

professores para planejarem, juntos, eventos socioculturais, item que não foi assinalado por nenhum participante do GA (instituição especializada).

No estudo de Tezani (2004) foi possível encontrar uma relação expressiva entre a postura assumida pela gestão escolar e a influência na prática pedagógica cotidiana, ressaltando que o envolvimento dos pais e o comprometimento dos professores são fatores determinantes na construção da escola inclusiva. A flexibilidade do diretor, juntamente com sua abertura para experimentar outras ações, do ponto de vista macrossistêmico, ou seja, de políticas da unidade escolar, o diretor pode criar, permitir ou tolerar a abertura de novos espaços necessários à transformação do cotidiano escolar (BRONFENBRENNER, 1996; LIMA, 1999).

O gestor escolar que se propõe a atuar na prática inclusiva envolve-se na organização das reuniões pedagógicas, desenvolve ações relacionadas à acessibilidade universal, identifica e realiza as adaptações curriculares de grande porte e fomenta as de pequeno porte, possibilita o intercâmbio e o suporte entre profissionais e a comunidade escolar (PRIETO, 2005). Com base nestas questões foi possível identificar que as famílias cujos filhos frequentavam apenas a instituição especializada, apresentaram melhor relacionamento na tríade pais-professores-direção (área acadêmica e não acadêmica).

A Tabela 24 compara a porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-aluno, em relação á área acadêmica e não acadêmica, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 24. Porcentagem da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-aluno (área acadêmica e não acadêmica): Comparação do GEC, GIE e GA

Dimensão Pais-professores-direção- aluno (área acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Pais, professores, equipe da direção e alunos avaliam os processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada	0,00	13,3	00,0	00,0
Dimensão Pais-professores-direção- aluno (área não acadêmica)	GEC (%)	GIE (%)	GA (%)	
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20	
Realiza atividades voluntárias para a escola com a participação dos professores, equipe da direção e alunos	15,0	13,3	10,0	05,0
Avalia com outros pais, professores, alunos e direção os projetos socioculturais desenvolvidos pela escola	15,0	00,0	00,0	00,0

Em relação ao envolvimento entre família-escola na dimensão pais-professores-direção-aluno, tanto na área acadêmica quanto na área não acadêmica, a Tabela 24 mostra que não houve diferenças estatisticamente significativas entre os grupos.

Quando comparado com o GEC e GA, apenas os participantes do GIE assinalaram o envolvimento entre pais, professores, equipe da direção e alunos na avaliação dos processos pedagógicos e a forma de avaliação adotada. No entanto, nas atividades voluntárias realizadas na escola com a participação de professores, equipe da direção e alunos, bem como a avaliação com outros pais, os participantes do GEC apontaram maior frequência de respostas, quando comparados com o GIE e GA.

Considerando a educação infantil, a etapa em que as crianças têm seu primeiro contato com uma educação formal, no qual se pretende complementar a recebida pela família (PANIAGUA, 2004), torna-se complexo envolver os pais e alunos em atividades que envolvam avaliar os processos pedagógicos e as formas de avaliações adotadas pela escola. Porém, quando há alunos com deficiência, pode haver a necessidade de ajustes ou adaptações no projeto pedagógico, no currículo desenvolvido na sala de aula e, algumas vezes, no plano individual, e nestes casos a participação dos pais junto ao contexto escolar é fundamental (BRASIL, 2006a).

Ao mesmo tempo, para que exista uma gestão democrática e participativa, os objetivos da escola passam a ser assumidos coletivamente, principalmente, no que se refere ao processo de inclusão escolar de alunos com deficiência. O diretor implicado com a gestão democrática exerce sua função de compartilhar responsabilidades com toda equipe escolar e comunidade (LIBÂNEO, 2001).

Deste modo, conforme a criança (microsistema) passa a inserir-se em outros ambientes (mesossistema), ambos contribuem para o desencadeamento de diferentes tipos de relações que, conseqüentemente, acabam influenciando em seus papéis específicos (BRONFENBRENNER, 1996). Assim, quanto mais sobrepostas e convergentes as esferas de influência da escola e família, em ações a favor da criança, maior a probabilidade de sucesso em sua trajetória escolar.

A.2. Recursos presentes no ambiente familiar

Neste subitem serão apresentados os dados relativos aos recursos presentes no ambiente familiar, sendo divididos em três módulos: I) Módulo 1 – supervisão e organização de rotinas, II) Módulo 2 – oportunidades de interação com os pais e III) Módulo 3 – presença de recursos no ambiente físico.

A.2.1. Módulo 1- Supervisão e organização de rotinas

A Tabela 25 compara as atividades desenvolvidas pelas crianças quando as mesmas não estavam na escola, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 25. Porcentagem das atividades desenvolvidas pelas crianças quando não estavam na escola: Comparação do GEC, GIE e GA

Atividades desenvolvidas pelas crianças em casa	GEC	GIE	GA
	(%)	(%)	(%)
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20
Brinca dentro de casa	100	100	95,0
Assiste à TV	100	100	80,0
Ouve rádio	75,0	80,0	60,0
Lê livros, revistas e gibis	75,0	73,3	60,0
Joga videogame	35,0	20,0	20,0
Brinca na rua	30,0	13,3	40,0

Os dados da Tabela 25 se referem às atividades do ambiente familiar, em relação aos tipos de atividades que as crianças realizavam quando não estavam na escola. Os resultados indicam que as atividades que todas as crianças mais realizavam era a de “Brincar dentro de casa” e “Assistir à TV”, considerando os dois primeiros grupos (100,0%) e de 95,0% e 80,0% delas no GA, respectivamente. Estes dados relacionam-se com os achados por Gualda, et al. (2013) e Santos (2014), que também observaram estas atividades em suas amostras. A terceira atividade que as crianças mais faziam era “Ouvir rádio”, mais frequente ainda no GIE (80,0%), seguido pelo GEC (75,0%) e GA (60,0%).

Estes dados são relevantes, pois o brincar desempenha um papel fundamental na estimulação infantil, já que é por meio de atividades deste tipo que as crianças aprendem sobre os ambientes e intensificam diversas habilidades (MOYLES, 2006; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Além disso, as atividades lúdicas permitem de forma prazerosa, a internalização de regras e desempenho de papéis sociais (KITSON, 2008).

Outra atividade apontada pelos pais ou responsáveis com frequência foi a de “Ler livros, revistas e gibis”, para 75,0% das crianças do GEC e 73,3% daquelas do GIE. Vale ressaltar que como as crianças dos três grupos estavam na pré-escola, acredita-se que eram os pais que liam para elas ou que elas tinham acesso aos livros, mas não com o intuito de ler. Todavia é essencial expor as crianças a este tipo de material para que se torne familiares a elas e, também, para favorecer o estímulo a leitura (JUNQUEIRA-FILHO, 2007). Bublitz (2009) destaca que os ambientes que estimulam precocemente o contato com materiais escritos, logo favorecem o interesse pela leitura.

Em relação à atividade “Brincar na rua”, esta foi mais frequente para o GA (40,0%), seguida pelo GEC (30,0%) e GIE (13,3%). Tal atividade foi a que apresentou menor

frequência de respostas pelos participantes, podendo ser indicativo de que alguns pais se sentiam inseguros em deixar os filhos brincarem na rua, por conta de serem crianças muito novas ou também, pelas dificuldades que algumas delas poderiam apresentar, por exemplo, de locomoção.

De maneira geral, notou-se que as crianças do GEC e GIE desenvolviam com maior frequência diversas atividades em casa, quando comparadas com as do GA. Este dado pode estar relacionado ao fato das crianças do GA frequentarem dois tipos de escola ao mesmo tempo o que, conseqüentemente, influenciava o tempo disponível para ficar em casa.

Para concluir, sabe-se que a riqueza de estimulação no ambiente familiar favorece o desenvolvimento da criança e, a realização destas diversas atividades neste contexto contribui, também, para as interações entre pais e filhos (CIA, 2009). Segundo Bronfenbrenner (1996) essas ações potencializam as competências familiares e o desenvolvimento infantil, já que as interações com os objetos, brinquedos e indivíduos desencadeiam os processos proximais.

A Tabela 26 compara a existência de acompanhamento das crianças nos afazeres da escola, entre GEC, GIE e GA.

Tabela 26. Porcentagem da existência de acompanhamento da criança nos afazeres da escola: Comparação do GEC, GIE e GA

Acompanhamento nos afazeres da escola	GEC	GIE	GA
Verifica se o material está em ordem	100,0	86,6	100,0
Avisa quando é hora de ir para escola	100,0	100,0	100,0
Comparece as reuniões da escola	100,0	100,0	100,0
Acompanha as avaliações e frequência às aulas	100,0	96,6	90,0

Nota: os participantes deveriam responder se havia ou não alguém para acompanhar a criança nesses afazeres

Pode-se perceber, segundo os dados da Tabela 26, que no GEC todas as crianças eram acompanhadas nos diferentes afazeres da escola, como: verificar se o material está em ordem, avisar quando é hora de ir para escola, comparecer as reuniões da escola e acompanhar as avaliações e frequência às aulas. No GA, os pais ou responsáveis de todas as crianças também as acompanhavam nestes afazeres, com exceção das avaliações e frequência às aulas (90,0%). Assim como ocorreu no GIE, os pais ou responsáveis de todas as crianças acompanharam em tais afazeres, com exceção das avaliações e frequência às aulas (96,6%) e verificar se o material está em ordem (86,6%).

Deste modo, apesar das famílias dos três grupos estarem envolvidas com os afazeres escolares de seus filhos, os participantes do GIE demonstraram-se menos

envolvidos em algumas tarefas, talvez pelo fato das crianças deste grupo fazer uso do transporte escolar oferecido pela própria instituição. Ao mesmo tempo, 10,0% dos familiares do GA não acompanhavam os filhos nas avaliações e frequência nas aulas, pois em alguns casos quem os levavam era o tio, avô ou irmão.

A literatura aponta que a escolarização das crianças com deficiência vem, desde cedo, acompanhada pelo esforço familiar (PANIAGUA, 2004) e, ainda é possível afirmar que a figura materna, na maioria dos casos, abdica-se de suas possibilidades de lazer e desenvolvimento profissional, devido à intensa dedicação ao filho (PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007). Várias pesquisas desenvolvidas no contexto brasileiro (SILVA, 2000; CANHO; et al., 2006; GOEITIN; CIA, 2011) apontam que grande parte dos homens, em comparação com suas esposas, desempenham poucas atividades com seus filhos deficientes, ao passo que encontram no trabalho uma saída contra o estresse familiar.

Esse dado demonstra, ao nível macrossistêmico, o quanto os valores sociais e culturais ao qual o indivíduo está inserido exercem uma forte influência sobre os comportamentos (BRONFENBRENNER, 1996), uma vez que no Brasil, ainda espera-se que os pais sejam responsáveis pelo provimento da família, enquanto as mulheres sejam responsáveis pelos cuidados com os filhos e com a casa. Apesar desta divisão de tarefas estar mudando ao longo dos anos (VALLANI, 2012), sabe-se que pais e mães se envolvem de maneira diferente com seus filhos, estimulando-os diferentemente. Com isso, não se pode exigir os mesmos comportamentos de ambos os sexo (CIA; BARHAM; FONTAINE, 2010).

No entanto, vale ressaltar que a existência das novas composições familiares (PINHEIRO; BIASOLI-ALVES, 2008), não alteram estes sujeitos como os primeiros educadores das crianças, no qual os laços afetivos e práticas educativas promovem comportamentos relacionados à aquisição de regras, culturas e independência nas tarefas de rotina diária (PINHEIRO; BIASOLLI-ALVES, 2008; WEBER, 2008).

A Tabela 27 compara a rotina de horários que a criança tinha para realizar atividade de vida diária, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 27. Média da frequência sobre hora certa que a criança tinha para realizar atividades de vida diária: Comparação do GEC, GIE e GA

Atividades de vida diária	GEC		GIE		GA	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Se o filho tem hora certa para levantar-se de manhã	1,65	0,74	1,27	0,88	1,70	0,65
Se o filho tem hora certa para almoçar	1,60	0,75	1,53	0,74	1,60	0,68
Se o filho tem hora certa para jantar	1,50	0,82	1,53	0,74	1,60	0,68
Se o filho tem hora certa para tomar banho	1,30	0,92	1,47	0,64	1,65	0,67
Se o filho tem hora certa para dormir	1,05	0,88	1,20	0,94	1,15	0,87
Se o filho tem hora certa para fazer lição	0,93	0,96	0,67	1,0	1,43	0,85
Se o filho tem hora certa para brincar	0,30	0,65	0,47	0,83	0,95	0,94
Se o filho tem hora certa para assistir TV	0,25	0,55	0,27	0,45	0,75	0,91
Total	1,07	0,78	1,05	0,77	1,35	0,78

Nota: A frequência variou entre 0 ‘nunca’, 1 ‘as vezes’ e 2 ‘sempre’

Com relação às atividades de vida diária, a Tabela 27 mostra que as famílias do GA e GEC apresentaram maior frequência de rotina no que tange ao item “*O filho tem hora certa para levantar-se de manhã*”, e as famílias do GIE apresentaram maior frequência de rotina em relação aos itens “*O filho tem hora certa para almoçar*” e “*O filho tem hora certa para jantar*”.

Ao comparar os dados dos três grupos, verificou-se que os pais do GA apontaram que os filhos tinham uma frequência estatisticamente maior de horário para brincar, quando comparados com os do GEC e do GIE ($F(2) = 3,35, p < 0,05$). E, considerando os escores totais entre os três grupos, de maneira geral, notou-se que as famílias do GA, também, apresentavam uma média maior de rotina (1,35), quando comparadas com os escores totais das famílias do GEC (1,07) e GIE (1,05).

Tais dados podem estar relacionados ao fato de que as crianças do GA necessitavam de uma rotina mais organizada para conciliar as atividades de vida diária junto às duas instituições de ensino no qual frequentavam. Tal aspecto é importante, pois vários autores (FERREIRA; MARTURANO, 2002; FERRIOLI; MARTURANO; PUNTEL, 2007) apontam que uma rotina mais estruturada e organizada, com maiores arranjos de tempo e espaço para realização das tarefas escolares, são elementos que diminuem a probabilidade da criança apresentar problemas emocionais e de comportamento.

Outro fator a ser salientado, refere-se aos hábitos e regras que devem ser estabelecidos pelos pais desde cedo, de maneira simples e gradual, para que progressivamente as crianças desempenhem comportamentos considerados adequados entre os membros familiares. Deste modo, o diálogo entre os pais e filhos é fundamental para criação de novas regras, porém a família deve saber distinguir o que pode ser discutido e o

que não pode, como por exemplo, os horários para as refeições. Assim, se as crianças aprendem que as regras podem ser descumpridas, conseqüentemente, não aceitarão as normas regidas pela sociedade, além de desencadear uma insegurança sobre o que é certo ou errado e, também, sobre os valores morais ou éticos (GOMIDE, 2004).

Assim como apontam Narvaz e Koller (2004), ao considerar o nível microssistêmico, mais especificamente quanto ao processo, sabe-se que o diálogo frequente entre pais e filhos é importante para o fortalecimento das relações da díade pais e filhos, o que permite que a criança se desenvolva e aprenda sobre as normas e regras sociais.

A Tabela 28 compara as reuniões familiares, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 28. Média da frequência de reuniões familiares: Comparação do GEC, GIE e GA

Reuniões familiares	GEC		GIE		GA	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Se a família costuma se reunir em casa	1,70	0,65	1,93	0,25	1,70	0,65
Se a família costuma se reunir em passeios	1,65	0,67	2,00	0,00	1,60	0,59
Se a família costuma se reunir nos finais de semana	1,60	0,75	1,73	0,59	1,65	0,67
Se a família costuma se reunir a noite para assistir TV	1,60	0,75	1,40	0,82	1,25	0,91
Se a família costuma se reunir no jantar	1,45	0,82	1,33	0,81	1,10	0,96
Se a família costuma se reunir no almoço	1,05	0,94	1,07	0,88	0,95	0,88
Se a família costuma se reunir no café da manhã	0,80	0,83	0,60	0,82	0,75	0,85
Total	1,41	0,77	1,44	0,59	1,28	0,78

Nota: A frequência variou entre 0 'nunca', 1 'às vezes' e 2 'sempre'

A Tabela 28 aponta que, com relação ao fator reuniões familiares, os pais ou responsáveis do GIE demonstraram que sempre “*Costumavam se reunir em passeios*” (2,0) e, quase sempre “*Costumavam se reunir em casa*” (1,93), ao passo que as famílias do GEC e GA também apontaram maior frequência de reuniões em relação a este último item, ambos com a média de 1,70. Se estes pais tendem a ficar mais em casa, tal fato pode estar relacionado às dificuldades de comportamento ou de locomoção que algumas crianças poderiam apresentar o que, conseqüentemente, mostrou quase a mesma frequência de reuniões familiares em casa nos finais de semana, com exceção do GIE.

Ao comparar os dados dos três grupos, verificou-se, também, que os pais ou responsáveis do GEC apontaram que os filhos tinham uma frequência estatisticamente maior de horário para assistir televisão, quando comparados com os pais do GA ($F(2) = 3,29, p < 0,05$), o que sugere maior determinação de regras para o estabelecimento de uma rotina organizada entre os membros familiares. Além disso, de maneira geral, notou-se que a média do escore total dos diferentes momentos de reuniões familiares foi maior no GIE

(1,44), quando comparadas com as médias dos escores totais das famílias do GEC (1,41) e GA (1,28).

Estes dados podem estar relacionados ao bom envolvimento que os pais ou responsáveis do GIE e GEC demonstraram possuir na educação dos filhos, o que não ocorreu com a mesma proporção nas famílias cujos filhos frequentavam o ensino comum e a instituição especializada (GA). Talvez tal aspecto ocorra pelo menor interesse dos pais do GA em relação ao desenvolvimento da criança ou mesmo pela sobrecarga de tarefas que os mesmos têm com seu filho, por frequentarem duas instituições de ensino, tendo menos tempo de se dedicar a família.

A participação das famílias no desenvolvimento dos filhos, torna-se importante pois como consta no estudo de Cia et al. (2008) sobre o impacto do envolvimento parental no desenvolvimento das crianças, os pais que tinham um bom envolvimento na educação dos filhos, devido a frequência de interações, participações nas atividades escolares, culturais e de lazer, os filhos apresentaram melhor desempenho acadêmico.

Para perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), a relevância dos processos proximais está nas interações que os indivíduos estabelecem com outras pessoas, processos e símbolos em determinado ambiente, constituindo a “mola propulsora do desenvolvimento”. Assim, quanto maior a frequência de envolvimento familiar, maior será a probabilidade de construção dos processos proximais.

A.2.2. Módulo 2 – Oportunidade de interação com os pais

A Tabela 29 compara os passeios que as crianças dos três grupos realizaram nos últimos 12 meses, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 29. Porcentagem de crianças que realizaram passeios nos últimos 12 meses: Comparação do GEC, GIE e GA

Passeios realizados pelas crianças	GEC	GIE	GA
	(%)	(%)	(%)
	Ensino comum N=20	Inst. especializada N=15	Comum/especializada N=20
Visita a parentes	95,0	86,6	95,0
Centro da cidade	95,0	80,0	80,0
Parque de diversões	80,0	80,0	25,0
Sítio, chácara ou fazenda	80,0	33,3	40,0
Visita a amigos	75,0	53,3	75,0
Viagem para outra cidade	75,0	60,0	55,0
Lanchonete	70,0	93,3	60,0
Shopping Center	60,0	60,0	40,0
Cinema ou teatro	60,0	60,0	35,0
Festa típica da cidade	55,0	60,0	10,0
Passeios	35,0	40,0	25,0
Bosque municipal ou circo	30,0	33,3	30,0
Clube	20,0	26,6	20,0
Exposição (de pintura, de ciências, etc.)	20,0	26,6	30,0
Zoológico	20,0	40,0	30,0
Viagem de trem	00,0	00,0	10,0

Ainda em relação aos recursos do ambiente familiar, a Tabela 29 apresentou os dados por grupo, relativos aos passeios que as crianças realizaram nos últimos 12 meses. As atividades mais frequentes realizadas pelas crianças dos três grupos foram: visita a parentes e ao centro da cidade. Além disso, 80,0% dos pais do GEC e GIE apontaram que levaram seus filhos ao parque de diversões, enquanto apenas 25,0% dos pais do GA destacaram este item.

Para os itens “sítio, chácara ou fazenda” e “viagem para outra cidade” as famílias dos GEC apresentaram maior frequência de resposta do que os outros dois grupos. Nos itens “lanchonete”, “festa típica da cidade”, “passeios” e “zoológico” as famílias do GIE se destacaram com maior frequência de resposta, quando comparado com os outros dois grupos. No GA, observou-se que os itens “exposição (de pintura, de ciências, etc.)” e “viagem de trem” apresentou maior frequência de resposta destes familiares, quando comparados aos demais grupos.

Pode-se observar que, apesar das famílias do GA realizar menos passeios em quase todos os itens (possível relação com os dados socioeconômicos), as famílias destes três grupos demonstraram realizar com boa frequência certos passeios com seus filhos. O convívio social com pares e com adultos externos ao círculo familiar estimula o desenvolvimento social da criança, a formação de identidade, assim como o desenvolvimento socioemocional, aspectos centrais para um bom desempenho acadêmico (BEE, 2008; CIA et al., 2008), além de contribuir para um elaborado repertório de

habilidades sociais das crianças (DEL PRETTE; DEL PRETTE, 2005). Sabe-se ainda, que a competência social é um dos recursos que auxiliam nos processos proximais e, por consequência, na aprendizagem das crianças (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Por outro lado, ressalta-se que a maior frequência de reuniões familiares pode indicar um investimento de seus membros nas interações e vínculos construídos (BEE; BOYD, 2011). Nesse sentido, Desse e Braz (2005) afirmam que a qualidade das relações estabelecidas entre os membros determina a potencialidade que este sistema possui, oferecendo um ambiente adequado ao processo de desenvolvimento infantil.

Os vínculos de amizades recíprocas durante a infância são essenciais, pois são estabelecidos por meio de simples interações que exibem mais afeto, reciprocidade, mais comportamentos positivos do que negativos e mais apoio em novas situações (BEE; BOYD, 2011). Segundo a perspectiva bioecológica, cada criança cresce em um ambiente social complexo, composto por um sistema social amplo (pais, irmãos, parentes, babás, professoras, amigos, etc.). Com isso, a integração destes ambientes, por meio da convivência com os pares, tanto diretamente, quanto indiretamente, afetam o desenvolvimento individual (BRONFENBRENNER, 1979; 1996).

Além disso, a maior convivência social da família de crianças com deficiência é fonte de apoio social para os pais, o que favorece o seu bem-estar. De acordo com várias pesquisas (FIAMENGHI; MESSI, 2007; NUNES et al., 2008; SILVA; DESSEN, 2001) diante do nascimento da criança com alguma deficiência, ocorrem mudanças nas relações sociais da família. A família necessita de um suporte social para manutenção do equilíbrio (DYSSON, 1997), pois existe uma relação direta entre a quantidade/satisfação com o suporte social, o nível de estresse parental e a satisfação com a família (FLOYD; PHILIPPE, 1993; PANIAGUA, 2004).

A Tabela 30 compara as atividades que os pais desenvolviam com as crianças em casa, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 30. Porcentagem de crianças cujos pais ou responsáveis desenvolviam atividades com elas em casa: Comparação do GEC, GIE e GA

Atividades desenvolvidas com a criança em casa	GEC	GIE	GA
	(%)	(%)	(%)
	Ensino comum	Inst. especializada	Comum/especializada
	N=20	N=15	N=20
Assistir programas infantis na TV	100,0	73,3	70,0
Brincar	95,0	100	95,0
Conversar sobre como foi o dia na escola	90,0	73,3	90,0
Assistir filmes	90,0	73,3	70,0
Realizar juntos atividades domésticas	85,0	66,6	75,0
Ouvir as histórias da criança, conversar sobre os assuntos que ela traz	80,0	73,3	70,0
Contar histórias e casos	80,0	60,0	70,0
Conversar sobre notícias, filmes e outros programas na TV	75,0	53,3	45,0
Ler livros e revistas	55,0	80,0	65,0
Jogar videogame ou outros jogos	25,0	13,3	25,0

Segundo os dados da Tabela 30, os pais ou responsáveis, independente do grupo, realizavam uma variedade de atividades com os filhos em casa. No entanto, as famílias do GEC apresentaram com mais frequência maior diversidade de atividades partilhadas em casa, quando comparadas com os outros dois grupos, nas seguintes atividades: assistir programas infantis na TV; assistir filmes; realizar juntos atividades domésticas; ouvir as histórias da criança, conversar sobre os assuntos que ela traz; contar histórias e casos; conversar sobre notícias, filmes e outros programas na TV.

Nas famílias do GIE observou-se menor frequência de envolvimento nas atividades de realizar atividades domésticas e conversar sobre notícias, filmes ou outros programas na TV. Ao mesmo tempo, tais famílias destacaram que brincavam mais e, também, liam mais livros e revistas para seus filhos do que os participantes do GEC e GA.

Em relação a estas questões a literatura aponta que não se pode generalizar sobre as características de famílias que possuem um filho com deficiência, pois muitos fatores (externos e internos) influenciam em suas experiências e expectativas (TURNBULL, 1990; DYSSON, 1997; LAMB; BILLINGS, 1997; TURNBULL et al., 2006). Após uma série de sentimentos em relação ao nascimento do filho com deficiência, os pais o incorporam à estrutura familiar, mas, provavelmente, em algumas situações, a aceitação e o enfoque das habilidades da criança demandam complexidade para resolvê-las. A família pode sentir e enxergar pontos negativos sobre as dificuldades da criança, como por exemplo, obstáculos que surgirão em seu processo de escolarização (BRUNHARA; PETEAN, 1999; MATSUKURA et al., 2007; SILVA, 2007; GLAT, 2012).

Por isso, as crianças necessitam de um bom relacionamento com os adultos a fim de se desenvolverem favoravelmente. Assim, a qualidade e quantidade da comunicação, bem como a responsividade dos pais e o afeto são quesitos que influenciarão nas características individuais tanto dos filhos, quanto dos pais (BEE; BOYD, 2011). Desta forma, os processos proximais experienciados pelas crianças desta amostra serão mais favorecidos pelo ambiente quando houver maior determinação de seus responsáveis (BRONFENBRENNER, 1996).

A Tabela 31 compara as pessoas a quem a criança recorria quando tinha problemas, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 31. Porcentagem de crianças que recorriam às pessoas quando tinham problemas: Comparação do GEC, GIE e GA

Brinquedos que as crianças possuíam	GEC	GIE	GA
	(%) Ensino comum N=20	(%) Inst. especializada N=15	(%) Comum/especializada N=20
Mãe	80,0	73,3	70,0
Pai	40,0	33,3	30,0
Avô/Avó	25,0	26,6	15,0
Irmão/Irmã	05,0	00,0	15,0
Tio/tia	05,0	00,0	05,0

Na Tabela 31 podem-se observar as pessoas a quem a criança recorria quando tinha problemas. No GEC, os participantes apontaram que a mãe (80,0%) era a pessoa a quem a criança mais recorria, seguidos pelo pai, pelos avós e, por fim, pelos irmãos e tios que obtiveram os mesmos índices de frequência. No GIE, a mãe (73,3%) também foi à pessoa mencionada pela maior parte dos participantes, seguidos pelo pai e pelos avós. No GA, a mãe (70,0%) novamente foi a mais mencionada, seguida pelo pai, pelos avós e irmãos, que obtiveram mesmo índice de frequência e pelos tios.

Vários autores (PANIAGUA, 2004; SILVA; DESSEN, 2005; MARTINS; PIRES, 2008; MATSUKURA et al., 2007; SIFUENTES; BOSA, 2010) afirmam que, na maioria das vezes, é a mãe que assume total responsabilidade pelos cuidados com o filho, quando comparados aos outros membros, já que os pais trabalham para prover o sustento familiar. Por estes motivos, a figura materna assume um papel mais atuante nas ações cotidianas dos mesmos, estabelecendo maior aproximação entre eles, de tal modo, que os pais (homens) apresentam também, uma maior dificuldade na aceitação da criança com deficiência.

No entanto, há vários fatores que vem alterando este cenário e, apesar deste estudo não ter coletado se as mulheres exerciam alguma atividade remunerada, acredita-se que este pode ser um indicativo da expressiva participação paterna, principalmente entre os

participantes do GEC e GIE, ao contrário das mães do GA, pois neste grupo a maioria das entrevistas foi realizada com elas, durante o tempo de espera pelo filho na instituição especializada, o que sugere que tais participantes não exerciam atividades remuneradas, com intuito de acompanhá-los. Vale destacar que os pais (homens) começam a participar com maior frequência das atividades dos filhos, dando abertura para as relações de afeto e responsividade (FANTINATO; CIA, 2011).

Outro dado que chamou atenção foi que as crianças também recorriam aos avós quando tinham problemas, com 25,0% no GEC, 26,6% no GIE e 15,0% no GA, o que sugere que ambos possuíam boas interações, demonstradas pelo estabelecimento do afeto e confiança em suas relações.

A.2.3. Módulo 3 – Presença de recursos no ambiente físico

A Tabela 32 compara as atividades programadas que as crianças realizavam, entre o GEC, GIE E GA.

Tabela 32. Porcentagem de crianças que realizavam atividades programadas: Comparação do GEC, GIE e GA

Atividades programadas	GEC	GIE	GA
	(%) Ensino comum N=20	(%) Inst. especializada N=15	(%) Comum/especializada N=20
Outros serviços (fisioterapia, psicologia, terapia ocupacional, fonoaudiologia, equoterapia)	40,0	26,6	10,0
Pratica esporte em clubes e academias	15,0	20,0	00,0
Frequenta núcleo municipal do bairro	00,0	06,6	00,0
Frequenta aulas de aprender atividade artesanal	00,0	00,0	00,0
Tem aulas de piano, violão ou outro instrumento musical	00,0	00,0	00,0
Frequenta algum programa de atividade para criança, como o Kurumirim (SESC)	00,0	00,0	00,0

De modo geral, por meio da Tabela 32 notou-se que as crianças dos três grupos tinham poucas atividades paralelas como serviços de reabilitação, esporte e lazer. Os serviços de reabilitação foram mais frequentes para as crianças do GEC (40,0%) e, em menor escala para o GA (10,0%). Esse resultado relacionou-se com o fato das crianças do GIE e GA, supostamente já possuem estes serviços na instituição especializada no qual frequentavam, ao contrário do GEC, em que quase metade dos participantes buscava por estes recursos em outros momentos.

Em decorrência disso, a literatura aponta que em muitas famílias há um aumento na dedicação em relação ao filho com deficiência, representando para os pais um esforço considerável, já que este público requer mais cuidados físicos, tempos prolongados de interação, programas de estimulação precoce, atividades de lazer e o esforço familiar ao longo do processo de escolarização (PANIAGUA, 2004). Ainda que os serviços de reabilitação sejam fundamentais para o desenvolvimento e manutenção das habilidades desenvolvimentais infantis, não se deve desconsiderar a realização de atividades de lazer, ou mesmo atividades de preferência das crianças (DESSEN; CERQUEIRA-SILVA, 2008).

As práticas esportivas foram relatadas apenas para 20,0% do GIE e 15,0% dos filhos das famílias do GEC. Tal constatação corrobora com os resultados obtidos por Gualda et al. (2013) e Santos (2014), que também apontaram baixa inserção de crianças com deficiência em atividades de esportes e cultura, o que pode ser devido ao fato de que se trata de crianças pequenas e muito dependentes das famílias, dificultando sua inserção em atividades desta natureza.

Ao mesmo tempo, nenhum pai ou responsável apontou que os filhos frequentavam aulas de instrumentos musicais, aulas para aprender atividade artesanal, ou ainda, algum outro tipo de programa para criança. Tais dados podem ser devido às famílias possuírem poucos recursos financeiros para custear essas aulas e, também, pelo reduzido número de políticas públicas de cultura e de lazer que forneçam serviços de forma gratuita para a população.

A ausência ou inadequação de determinadas características, recursos e necessidades do âmbito familiar de crianças com deficiência podem influenciar em seus processos de escolarização e desenvolvimento infantil, pois estes aspectos se relacionam ao nível do macrosistema (políticas – diretrizes da educação e ideologias) presente na cultura. Investimentos destinados para os diferentes setores podem ser fundamentais na minimização dos problemas encontrados pelas famílias (BRONFENBRENNER, 1979; 1996), como tratamentos adequados, presença de sala de recursos multifuncionais próxima aos lares e serviços de lazer disponíveis, tanto para as crianças quanto para os pais.

A Tabela 33 compara a existência de recursos de leitura no ambiente familiar, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 33. Porcentagem da existência de recursos de leitura no ambiente familiar: Comparação do GEC, GIE e GA

Recursos de leitura		GEC	GIE	GA
Há jornais e revistas na sua casa?	Sim	70,0	66,6	80,0
Tipos				
Notícias		60,0	46,6	70,0
Feminina		45,0	20,0	35,0
Fotonovela		35,0	06,6	15,0
TV		20,0	20,0	15,0
Esporte		15,0	0,0	05,0
Religiosa		15,0	13,3	05,0

Com relação aos recursos de leitura no ambiente familiar, verificou-se pela Tabela 33 que as famílias do GA possuíam mais recursos de leitura no ambiente familiar, seguidas pelas famílias do GEC. Entre as famílias do GIE, 66,6% delas tinham jornais ou revistas em casa. No GEC, os tipos de recursos de leitura que as famílias mais possuíam em casa eram: jornal de notícias, revista feminina e revista de fotonovela. No GIE, os tipos de recursos de leitura que as famílias mais possuíam em casa eram jornais de notícias. Por fim, no GA, as famílias responderam que possuíam mais recursos de leitura em casa do tipo: jornal de notícias e revista feminina.

A literatura aponta que a qualidade da estimulação e os recursos dos ambientes familiares podem estar relacionados, também, a fatores socioeconômicos e ao nível de escolaridade dos pais (GRAMINHA; MARTINS, 1997; ANDRACA; et al., 1998; MARTINS; et al., 2004; EVANS, 2004; ANDRADE; et al., 2005; BEE; BOYD, 2011). Os dados desta amostra vão ao encontro destas questões, pois as famílias do GEC e GA são semelhantes em relação aos índices do Critério Brasil, em que 45,0% dos pais ou responsáveis destes dois grupos pertenciam à classe C1 e 40,0% possuíam ensino médio completo. Ao mesmo tempo, observou-se que as famílias do GIE apresentaram um poder aquisitivo mais baixo, quando considerado os índices do Critério Brasil, com 26,7% pertencentes à classe C2 e 33,3% possuíam ensino médio completo.

De acordo com a perspectiva bioecológica de Bronfenbrenner (1996), estes dados encontram-se na esfera macrossistêmica, onde há a necessidade de serem criados serviços de apoio, por meio de políticas públicas, que possam ser oferecidas às famílias menos favorecidas. Ou seja, necessidades de apoio financeiro e valores culturais são fatores determinantes para auxiliar as pessoas ao nível microssistêmico.

A Tabela 34 compara os tipos de brinquedos que as crianças tinham ou já tiveram, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 34. Porcentagem dos tipos de brinquedos que as crianças têm ou tinham: Comparação do GEC, GIE e GA

Brinquedos que as crianças possuíam	GEC	GIE	GA
	(%) Ensino comum N=20	(%) Inst. especializada N=15	(%) Comum/especializada N=20
Bola, pipa e bola de gude	95,0	93,3	100
Brinquedos de rodas (carrinhos, trens)	95,0	86,6	95,0
Brinquedos de andar (bicicleta, triciclo)	95,0	80,0	85,0
Livrinho de estórias infantis	85,0	80,0	80,0
Instrumento musical de brinquedo ou de verdade	85,0	80,0	60,0
Objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel	80,0	80,0	90,0
Brinquedo de aprender cores, tamanhos e formas	80,0	80,0	30,0
Brinquedos de faz de conta	80,0	53,3	60,0
Aparelho de som com discos	75,0	73,3	25,0
Brinquedos para conhecer nome de animais	70,0	80,0	55,0
Brinquedo de letras (abecedários)	65,0	66,6	65,0
Brinquedos de construção	65,0	53,3	65,0
Brinquedos que lida com números	55,0	60,0	70,0
Brinquedos para movimento do corpo	50,0	26,6	65,0
Videogame	45,0	33,3	45,0
Jogos de regras	45,0	33,3	35,0
Animal de estimação	40,0	53,3	70,0

Os dados da Tabela 34 mostram que as crianças do GEC possuíam uma diversidade maior de brinquedos quando comparadas com as crianças do GA e, principalmente, as do GIE, com destaque para os brinquedos de rodas, de andar, livrinho de estórias infantis, instrumento musical de brinquedo ou de verdade, brinquedos de faz de conta e aparelho de som com discos.

As crianças do GA, quando comparadas com os outros grupos, tinham mais bolas, pipas e bola de gude; objetos como giz, lousa, cola, tinta, tesoura, lápis de cor e papel; brinquedos para movimento do corpo; brinquedos que lida com números e animal de estimação. No entanto, é importante ressaltar que apenas 30,0% deste grupo possuíam brinquedos de aprender cores, tamanhos e formas, enquanto 80,0% das crianças do GEC e GIE os possuíam, aspecto este que reforça a maior estimulação que os pais do GEC e GIE oferecem aos seus filhos.

Segundo Bronfenbrenner (1979; 1996), o ambiente físico possui dois aspectos que podem afetar o desenvolvimento humano: o primeiro refere-se a ele ser *construtivo*, já que possui objetos e áreas que estimulam a manipulação e exploração; o segundo se caracteriza pela *instabilidade*, que diz respeito à falta de estrutura clara e a imprevisibilidade de

eventos que deterioram o desenvolvimento. Deste modo, a presença de recursos promotores do desenvolvimento infantil é essencial quando há objetos e símbolos que estimulam a atenção, exploração, manipulação e imaginação do sujeito, sendo uma das principais características para que ocorram os processos proximais (NARVAZ; KOLLER, 2004).

Além da qualidade das interações diretas entre pai-criança, um ambiente familiar adequado também inclui as experiências físicas e sociais que os mesmos oferecem, tais como: variedade de brinquedos e materiais adequados, o contato com adultos externos e o contato com crianças de diferentes faixas etárias (GURALNICK, 1998). Desta forma, as contribuições do brincar na infância, vão além dos impulsos parciais (sinais de alegria, risos e prazer), pois abrange diversas variáveis essenciais para o desenvolvimento infantil.

Por fim, notou-se que brinquedos como videogame e jogos de regras apresentaram baixa frequência de respostas pelos participantes dos três grupos, o que pode estar relacionado com a faixa etária das crianças abordadas por esta amostra.

A.3. Necessidades familiares

Neste subitem serão apresentados os dados referentes às necessidades familiares, considerando seis fatores: informação, apoio, explicar aos outros, serviços da comunidade, aspectos financeiros e funcionamento da vida familiar. A Tabela 35 compara as medidas de tendência central e dispersão das necessidades familiares, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 35. Medidas de tendência central e dispersão das necessidades das famílias: Comparação do GEC, GIE e GA

Escala de Necessidades das Famílias	GEC		GIE		GA	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Fator 1 – Necessidades de informação						
Necessito de mais informações sobre os serviços e apoios de que meu filho poderá beneficiar-se no futuro	1,60	0,75	1,87	0,51	1,50	0,88
Necessito de mais informações sobre os serviços e apoios que presentemente estão mais indicados para meu filho	1,30	0,97	1,73	0,70	1,35	0,93
Necessito de mais informações sobre a maneira como a criança cresce e se desenvolve	1,20	1,00	1,47	0,91	1,20	0,95
Necessito de mais informações sobre a maneira de ensinar meu filho	1,20	0,95	1,47	0,91	1,20	1,00
Necessito de mais informações sobre a maneira de lidar com meu filho	1,10	0,96	1,27	0,96	1,30	0,97
Necessito de mais informações sobre a maneira de falar com meu filho	1,05	0,99	1,33	0,97	1,45	0,88
Necessito de mais informações sobre a deficiência e as necessidades específicas do meu filho	0,90	1,02	1,13	0,99	1,35	0,87
Total da subescala	1,19	0,94	1,46	0,85	1,33	0,92
Fator 2 – Necessidades de apoio						
Necessito de mais tempo para mim próprio	1,05	0,99	1,13	0,99	1,65	0,74
Gostaria de me encontrar regular mente com um conselheiro com quem possa falar sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca	0,95	0,99	1,00	1,00	1,40	0,88
Necessito de ter alguém da minha família com quem possa falar mais sobre os problemas que a deficiência do meu filho coloca	0,75	0,96	0,80	1,01	0,70	0,92
Necessito de mais oportunidade para me encontrar e falar com pais de outras crianças deficientes	0,70	0,97	1,07	1,03	0,90	0,96
Necessito de mais tempo para falar com os professores e terapeutas do meu filho	0,60	0,94	1,00	1,00	1,20	0,89
Necessito de informações escritas sobre os pais das crianças que tem os mesmos problemas como meu filho	0,60	0,94	0,93	1,03	1,50	0,82
Necessito ter mais amigos com quem conversar	0,35	0,74	0,93	1,03	0,85	0,93
Total da subescala	0,71	0,93	0,98	1,01	1,17	0,87
Fator 3 – Explicar a outros						
Necessito de ajuda para explicar a situação do meu filho a outras crianças	0,60	0,94	0,53	0,83	0,45	0,82
O meu marido (ou minha mulher) precisa de ajuda para compreender e aceitar melhor a situação do nosso filho	0,45	0,82	0,73	0,96	0,40	0,68
Necessito de ajuda para saber como responder, quando vizinhos, amigos ou estranhos fizerem perguntas sobre a situação do meu filho	0,20	0,61	0,27	0,70	0,50	0,82
Necessito de mais ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos	0,10	0,44	0,33	0,72	0,75	0,91
Total da subescala	0,33	0,70	0,46	0,80	0,52	0,80
Fator 4 – Serviços da comunidade						
Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do	0,70	0,97	1,13	0,99	0,55	0,82

meu filho						
Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa, etc.) fique com meu filho, por períodos curtos, e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade	0,60	0,94	1,07	1,03	1,15	0,98
Necessito de ajuda para encontrar um serviço de apoio social e educativo para meu filho	0,50	0,88	1,07	1,03	0,45	0,82
Total da subescala	0,60	0,93	1,08	1,01	0,71	0,87
Fator 5 – Necessidades Financeiras						
Necessito de mais ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes e ajudas técnicas	0,70	0,97	1,07	1,03	0,70	0,97
Necessito de mais ajuda para pagar despesas com: terapeutas, estabelecimento de educação especial ou outros serviços de que meu filho necessita	0,50	0,88	0,47	0,83	0,50	0,88
Necessito de maior ajuda para obter o material ou equipamento especial de que meu filho necessita	0,40	0,82	0,73	0,96	0,45	0,75
Necessito de mais ajuda para pagar serviços de colocação temporária	0,30	0,73	0,80	1,01	0,65	0,93
Total da subescala	0,47	0,85	0,76	0,95	0,57	0,88
Fator 6 – Funcionamento da vida familiar						
A nossa família necessita de ajuda para encontrar uma forma de, nos momentos difíceis, nos apoiarmos mutuamente	0,70	0,92	0,60	0,91	0,65	0,87
A nossa família necessita de ajuda para discutir problemas e encontrar soluções	0,55	0,88	0,47	0,83	0,50	0,76
A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e das outras tarefas familiares	0,00	0,00	0,67	0,97	0,40	0,75
Total da subescala	0,41	0,06	0,57	0,90	0,51	0,79
Total da escala	0,70	0,73	0,96	0,92	0,91	0,85

Nota: a frequência variou entre 3 ‘necessito de ajuda’, 2 ‘talvez necessite de ajuda’ e 1 ‘não necessito de ajuda’.

Os dados da Tabela 35 mostram que em relação ao Fator 1- Necessidade de informação, os três grupos apresentaram maior necessidade no item “*Necessito de mais informações sobre os serviços e apoios de que meu filho poderá beneficiar-se no futuro*”, com destaque para as famílias do GIE (1,87), quando comparadas com as famílias do GEC (1,60) e GA (1,50). De modo geral, quando se trata de crianças com deficiência, a preocupação com seu futuro intensifica-se, podendo perpetuar até a velhice (FIAMENGHI; MESSI; 2007; PANIAGUA; PALÁCIOS, 2007), principalmente, por temerem em como os filhos poderão se sustentar na sua ausência e, qual tipo de escolarização escolher (PANIAGUA, 2004). Por esses motivos percebe-se o alto nível de estresse que este fator pode causar, quando não há a presença de profissionais habilitados para fornecer suporte e apoio, no intuito de lidar com as situações conflituosas que, supostamente, surgirão (FALKENBACK et al., 2008).

Outro dado interessante, foi que os pais ou responsáveis do GEC quase não possuíam necessidade de informação sobre a deficiência e aspectos específicos do filho (0,90), quando comparados com os participantes do GIE (1,13) e GA (1,35). Além disso, com base no total da subescala, as famílias do GIE demonstraram-se mais necessitadas de informações (1,46), do que as famílias do GEC (1,19) e GA (1,33). Supõe-se que as famílias do GEC tenham recebido orientações e apoios, de maneira mais frequente, do que as famílias do GIE e GA, apesar destas últimas terem sido encaminhadas aos serviços da instituição especializada, com a presença de uma equipe multiprofissional. Vale ressaltar ainda, sobre a importância de informar aos pais sobre os serviços de intervenção precoce disponíveis na idade pré-escolar (BRASIL, 1995; BRASIL, 2008).

A implementação de políticas educacionais ao nível macrossistêmico, quando direcionadas a uma conexão (mesossistema) entre os ambientes familiares e escolares (microsistema), pode proporcionar o estabelecimento de conhecimentos e comunicações inter-ambientes. Isso quer dizer que a comunicação transmite mensagens de um ambiente para o outro com a intenção de fornecer informações específicas sobre um ambiente ao outro, já os conhecimentos caracterizam-se pelas informações ou experiências que existe num ambiente a respeito do outro (BRONFENBRENNER, 1996).

Considera-se, portanto, que o potencial evolutivo de um ambiente será maior quando existirem ligações diretas ou indiretas entre os ambientes, em que os sujeitos ativos poderão influenciar na liberação de recursos e tomadas de decisões referentes às necessidades da criança em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1996).

Em relação ao Fator 2, ao comparar a média do grau de necessidade de apoio dos pais ou responsáveis dos três grupos, notou-se que as famílias do GA apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparadas com as famílias do GEC, nos seguintes itens: “*Necessito de mais tempo para mim próprio*”(F(2) = 2,47, p<0,1), “*Necessito de informações escritas sobre os pais de crianças que têm os mesmos problemas como o meu filho*” (F(2) = 4,79, p<0,05) e no “*total da subescala Necessidades de apoio*”(F(2) = 2,70, p<0,1).

O fato das famílias do GA apontarem que necessitavam de mais apoio e tempo para si próprias foi coerente com todos os dados levantados anteriormente, em relação a sobrecarga de cuidado e tempo exercido, principalmente pelas mães, nos serviços que os filhos frequentavam. Essas afirmações levam a refletir que, de fato, muitos pais de crianças com deficiência podem ter maior probabilidade de apresentarem altos níveis de estresse ou mesmo sofrerem de outros problemas socioemocionais, por não terem tempo em

desenvolverem atividades exclusivas para si, bem como receberem os apoios adequados. Em decorrência disso, as crianças podem ser prejudicadas, uma vez que os membros familiares não conseguem oferecer boa qualidade nas interações (DYSSON, 1997; LAMB; BILLINGS, 1997). Nesse sentido, Bronfenbrenner (1996) defende que o estabelecimento de uma rede de apoio social mais efetiva, auxiliará os pais durante o processo de socialização do filho e servirá como um recurso do qual eles poderão recorrer em momentos de dificuldades e problemas.

Além de tempo para si próprios, outro ponto destacado pelas famílias do GA foi a necessidade de informações escritas de pais de outras crianças com deficiência, o que mostra que estes participantes gostariam de compartilhar dos mesmos sentimentos e problemas com pessoas que vivenciam situações semelhantes. Tais dados apoiam-se nas afirmações de vários autores (GOITEN; CIA, 2011; AZEVEDO; SPINAZOLA; CIA; MENDES, 2013) ao destacarem a importância dos grupos de apoio, como suporte para os desafios que os pais possam vir a enfrentar ao longo do desenvolvimento dos filhos.

No Fator 3, ao comparar a média do grau de necessidade dos pais dos três grupos em relação a explicar a situação do filho aos outros, observou-se que os participantes do GA apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparados com os participantes do GEC, no item: *“Necessito de ajuda sobre a forma de explicar a situação do meu filho aos amigos”* ($F(2) = 4,18, p < 0,05$). Há muitos fatores que podem influenciar nesta questão como, o pouco apoio social que recebem fazendo com que sintam-se desprezados para responder e explicar sobre o filho, ou, ainda, medo do preconceito e incompreensão das demais pessoas (MOURA; VALÉRIO, 2003).

Del Prette e Del Prette (2005) ressaltam que devido a mistura de sentimentos vividos por estas famílias, há a necessidade do desenvolvimento de habilidades sociais para a compreensão sobre o significado do problema, o que tonará mais simples a explicação sobre seus filhos a outras pessoas.

No Fator 4 (serviços da comunidade) observou-se que os pais ou responsáveis do GIE apresentaram maior intensidade de resposta para o item *“Necessito de ajuda para encontrar um médico que me compreenda e compreenda as necessidades do meu filho”*, do que os participantes do GEC e do GA. Para Paniagua (2004), a busca por profissionais que compreendam suas emoções e sentimentos são exaustivas, pois há necessidade que os mesmos levem em consideração os diversos estilos de família, para fornecer apoio adequado a cada perfil.

Ainda neste fator, notou-se que as famílias do GA demonstraram maior necessidade no item *“Necessito de ajuda para encontrar um serviço que quando eu tiver necessidade (descansar, ir ao cinema, a uma festa) fique com meu filho, por períodos curtos e que esteja habilitado para assumir essa responsabilidade”*, do que as famílias do GEC e GIE. Além disso, os pais ou responsáveis do GEC, com base no total da subescala, não apresentaram necessidade em relação aos itens que compõe este fator (0,60), seguidos pelo GA (0,71) e GIE (1,08). Tais dados, novamente, confirmam alguns resultados já discutidos em relação ao GA como, o baixo envolvimento parental em relação ao processo de escolarização e, também, em certas atividades desenvolvidas com os filhos, o que leva a refletir na sobrecarga destas famílias com os dois tipos de ensino que a criança recebia (comum e especializado).

Desde modo, torna-se interessante ressaltar a necessidades destes pais de terem disponíveis serviços que atendessem as suas necessidades de cuidarem das crianças, em alguns momentos, uma vez que, muitos pais se queixam de não terem tempo para cuidarem de si ou mesmo para fazer atividades de lazer, pois há falta de serviços educativos e sociais, para receber crianças com deficiência.

Em decorrência disso, é possível perceber um aumento da inserção dessas crianças em instituições especializadas, visto que estes contextos acabam sendo os únicos em que os pais sentem-se mais acolhidos (MENDES, 2010; SALADINI, 2013), o que também foi observado nesta amostra.

Em relação ao Fator 5, com base no total da subescala destes três grupos, constatou-se que essas famílias não possuíam grandes necessidades em relação a questões financeiras. Estes dados podem refletir no auxílio gratuito que as mesmas recebiam, como: escola, terapias, estabelecimento de educação especial, material, equipamento especial, transporte e cuidados médicos, com exceção do pagamento de serviços de colocação temporária que nenhuma família destes estudo possuía.

No entanto, os pais ou responsáveis do GIE demonstraram maior necessidade em relação ao item: *“Necessito de mais ajuda no pagamento de despesas como: alimentação, cuidados médicos, transportes e ajudas técnicas”*, quando comparados com o GEC e GA. Algumas famílias destacaram que, em decorrência da deficiência do filho, havia a necessidade de uma dieta diferenciada sugerindo um maior auxílio na compra de alimentos. Em contrapartida, outras famílias apontaram que o filho recebia auxílio do INSS e, utilizavam este dinheiro para as necessidades exclusivas da criança.

Seguindo tal raciocínio, o estudo de Matsukura, Marturano e Oishi (2002) evidencia que melhores condições financeiras podem interferir no processo de desenvolvimento e manutenção de redes de apoio, isto é, o fator econômico se relaciona com a maior disponibilidade de tempo que os pais teriam para relacionamentos, nível de escolaridade o que, conseqüentemente, resultaria em melhores empregos.

Por fim, no Fator 6 (funcionamento da vida familiar), ao comparar a média do grau de necessidade dos pais dos três grupos, observou-se que as famílias do GIE apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparados com as famílias do GEC, no seguinte item: *“Nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares”* ($F(2) = 4,28$, $p < 0,05$). Uma hipótese para esta questão foi presença de crianças com diferentes deficiências (autismo, paralisia cerebral, deficiência física e intelectual, síndrome de down e west, atraso no desenvolvimento) entre as famílias deste grupo, o que, provavelmente, influencia no funcionamento a vida familiar como um todo.

Solucionar problemas diários, assim como mediar conflitos familiares são habilidades difíceis que requerem um bom repertório de habilidades sociais do indivíduo (DEL PRETTE; DEL PRETTE 2005). Em vários momentos, os pais tanto de crianças com desenvolvimento atípico quanto pais de crianças com desenvolvimento típico, se veem diante de alternativas e sentem dificuldades em lidar com as mesmas, ou ainda, de saber qual seria a mais adequada para o desenvolvimento da criança. Nesse sentido, há necessidade de auxílio profissional para visualizar possíveis soluções (GUALDA, 2013).

De acordo com a perspectiva bioecológica do desenvolvimento, a definição de papéis sociais, são as diversas atividades e relações que se espera de uma pessoa, e também a influência ambiental e dos demais sujeitos sobre ela (NARVAZ; KOLLER, 2004). Assim, espera-se que ambos os pais tenham responsabilidade pelos cuidados com os filhos, assim como que cada membro da família divida tarefas para não sobrecarregar apenas uma pessoa.

Verificou-se que de modo geral, os pais do GEC apresentaram menor grau de necessidade, quando comparados com os pais ou responsáveis do GIE e GA. Esse fato pode ter ocorrido, pois estas famílias recebiam de maneira mais frequente apoios e orientações, ao passo que não demonstraram possuir necessidade pelos serviços da comunidade. Assim, os pais deste grupo, provavelmente, sabiam lidar melhor com as possíveis situações que surgiam em decorrência da deficiência do filho.

A.4. Suporte social

Neste subitem serão apresentados os dados referentes à satisfação com o suporte social recebido e quais pessoas o ofereciam. A Tabela 36 compara as medidas de tendência central e dispersão da satisfação com o suporte social que as famílias recebiam, para o GEC, GIE e GA.

Tabela 36. Medidas de tendência central e dispersão da satisfação com o suporte social que as famílias recebiam: Comparação do GEC, GIE e GA

Questionário de Suporte Social	GEC		GIE		GA	
	Média	D.P.	Média	D.P.	Média	D.P.
Com quem você pode contar para dar sugestões uteis que ajudam você a não cometer erros	6,00	0,00	5,67	1,29	4,85	2,08
Quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu muito próximo	6,00	0,00	5,93	0,25	5,30	1,62
Você acha que é parte importante da vida de quais pessoas	5,95	0,22	5,80	0,56	5,50	1,39
Quem você sente que gosta de você verdadeiramente e profundamente	5,95	0,22	5,93	0,25	5,50	1,53
Com quem você realmente pode contar para ajuda-lo a ficar mais relaxado quando você está sob pressão ou tenso	5,80	0,89	5,33	1,49	4,90	2,02
Quem aceita você totalmente, incluindo o que você tem de melhor e de pior	5,75	0,91	5,73	0,79	5,35	1,63
Quem você acha que poderia ajudar se você fosse casado e tivesse acabado de se separar	5,70	0,92	5,60	1,29	4,95	1,95
Com quem você pode realmente contar quando precisa de ajuda	5,70	1,12	5,60	1,29	5,15	1,84
Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberta e sem criticar você	5,70	1,12	5,00	2,07	4,75	2,12
Com quem você pode realmente contar para ouvir você, quando você está muito bravo com alguém	5,70	0,92	5,53	1,35	5,20	1,64
Com quem você pode contar para lhe dizer, delicadamente, que você precisa melhorar em alguma coisa	5,70	0,92	5,33	1,75	4,95	1,93
Com quem você pode contar para te ajudar a se sentir melhor quando está muito irritado e pronto para ficar bravo com qualquer coisa	5,70	0,92	5,20	1,78	4,55	2,21
Quem você acha que realmente aprecia você como pessoa	5,65	1,18	5,53	1,35	5,30	1,55
Com quem você pode realmente contar para te apoiar em decisões importantes que você toma	5,65	1,13	5,33	1,75	5,10	1,83
Com quem você poderia realmente contar para ajudar caso você fosse despedido do emprego	5,60	1,27	5,00	1,92	4,80	2,04
Quem vai confortar e abraçar você quando você precisar disso	5,60	1,23	5,60	1,29	5,05	1,95
Com quem você pode contar para	5,55	1,27	5,93	0,25	5,20	1,82

preocupar-se com você independentemente do que esteja acontecendo com você						
Com quem você realmente pode contar para te ouvir quando você precisa conversar	5,50	1,19	5,27	1,44	4,60	2,18
Com quem você pode realmente contar para te ajudar se uma pessoa que você pensou que era um bom amigo insultou você e disse que não queria te ver novamente	5,50	1,23	4,93	1,75	4,30	2,25
Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz	5,50	1,39	5,40	1,35	4,75	2,12
Com quem você poder ser totalmente você mesmo	5,45	1,39	5,60	1,29	5,00	2,05
Com quem você poderia realmente contar para te ajudar a sair de uma crise, mesmo que para isso esta pessoa tivesse que deixar seus próprios afazeres para ajudar você	5,40	1,53	5,00	2,07	4,80	2,14
Com quem você pode realmente contar para te ajudar a sentir melhor quando você está deprimido	5,40	1,42	5,20	1,78	5,00	1,94
Com quem você pode realmente contar para te consolar quando você está muito contrariado	5,40	1,31	5,13	1,76	5,05	1,87
Com quem você pode realmente contar para te distrair de suas preocupações quando você se sente estressado	5,35	1,46	5,33	1,75	5,05	1,84
Quem você acha que o ajudaria se um bom amigo seu tivesse sofrido um acidente de carro e estivesse hospitalizado em estado grave	5,35	1,42	5,67	1,29	4,75	2,04
Quem ajuda você a sentir que você verdadeiramente tem algo positivo que pode ajudar os outros	5,15	1,72	5,40	1,35	5,05	1,84
Total da escala	5,62	0,65	5,44	1,00	4,99	1,47

Nota: A pontuação variou entre 1 ‘muito insatisfeito’, 2 ‘razoavelmente insatisfeito’, 3 ‘um pouco insatisfeito’, 4 ‘um pouco satisfeito’, 5 ‘razoavelmente satisfeito’, 6 ‘muito satisfeito’.

Os dados da Tabela 36 mostram que os participantes do GEC apresentaram maior nível de satisfação quanto ao suporte social recebido relacionado aos itens: “Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que ajudam você a não cometer erros” e “Quem você acha que poderia lhe ajudar se morresse um parente seu muito próximo”, considerando a média 6.

Os participantes do GIE demonstraram maior nível de satisfação quanto ao suporte social recebido relacionado aos itens: “Quem você acha que poderia lhe ajudar se morresse um parente seu muito próximo”, “Quem você sente que gosta de você verdadeiramente e profundamente” e “Com quem você pode contar para

preocupar-se com você independentemente do que esteja acontecendo com você”, com média de 5,93 para ambas as questões.

Os participantes do GA apresentaram maior nível de satisfação quanto ao suporte social recebido relacionado aos itens: “Você acha que é parte importante da vida de quais pessoas” e “Quem você sente que gosta de você verdadeiramente e profundamente”.

Ao comparar a média de satisfação com o suporte social recebido, notou-se que os pais do GEC apresentaram uma média estatisticamente maior, quando comparados com os pais do GA, nos seguintes itens: com quem você pode contar para dar sugestões úteis que ajudam você a não cometer erros ($F(2) = 3,40$, $p < 0,05$), quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu muito próximo ($F(2) = 2,94$, $p < 0,1$).

Ao comparar cada grupo, notou-se por meio do escore total que os participantes do GEC (5,62) apresentaram um nível de satisfação maior quanto ao suporte recebido, seguidos pelo GIE (5,44) e GA (4,99), no qual se constatou a menor média de satisfação.

A Tabela 37 compara o número e média de pessoas que ofereciam suporte em cada situação de vida, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 37. Número e média de pessoas que ofereciam suporte em cada situação de vida: Comparação do GEC, GIE e GA

Suporte social	GEC		GIE		GA	
	Total de pessoas Suportivas	M	Total de pessoas Suportivas	M	Total de pessoas suportivas	M
Quem você acha que aprecia você como pessoa?	55	2,75	28	1,87	34	1,70
Quem você sente que gosta de você verdadeiramente e profundamente?	55	2,75	41	2,73	49	2,45
Você acha que é parte importante da vida de quais pessoas?	54	2,70	40	2,67	58	2,90
Quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu muito próximo?	46	2,30	37	2,47	46	2,30
Com quem você realmente pode contar para ouvi-lo quando precisa conversar?	41	2,05	21	1,40	21	1,05
Quem vai confortar e abraçar você quando você precisar disso?	41	2,05	26	1,73	38	1,90
Com quem você pode contar para preocupar-se com você independente do que esteja acontecendo com você?	37	1,85	26	1,73	36	1,80

Com quem você pode realmente contar quando você precisa de ajuda?	37	1,85	26	1,73	25	1,25
Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz?	36	1,80	21	1,40	17	0,85
Quem aceita você totalmente, incluindo o que você tem de melhor e de pior?	36	1,80	28	1,87	34	1,70
Quem ajuda você a sentir que você verdadeiramente tem algo positivo que pode ajudar os outros?	35	1,75	28	1,87	45	2,25
Com quem você pode ser totalmente você mesmo?	35	1,75	31	2,07	26	1,30
Quem você acha que ajudaria se um bom amigo seu tivesse um acidente de carro e estivesse hospitalizado em estado grave?	35	1,75	26	1,73	26	1,30
Com quem você pode contar para ajudá-lo se uma pessoa que você pensou que era um bom amigo insultasse você e dissesse que não queria te ver novamente?	34	1,70	19	1,27	17	0,85
Quem você acha que poderia contar se você fosse casado e tivesse acabado de se separar?	33	1,65	25	1,67	26	1,30
Com quem você poderia realmente contar para ajudá-lo a sair de uma crise, mesmo que para isso esta pessoa tivesse que deixar seus próprios afazeres para ajudar você?	33	1,65	18	1,20	23	1,15
Com quem você realmente pode contar para ouvir você, quando você está muito bravo com alguém?	32	1,60	18	1,20	23	1,15
Com quem você pode contar para dar sugestões uteis que ajudam você a não cometer erros?	28	1,40	23	1,53	30	1,50
Com quem você pode realmente contar para consolá-lo quando está muito contrariado?	28	1,40	17	1,13	28	1,40
Com quem você pode realmente contar para distraí-lo de suas preocupações quando você se sente estressado?	27	1,35	24	1,60	19	0,95
Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo a se sentir melhor quando você está deprimido?	27	1,35	23	1,53	35	1,75
Com quem você realmente pode contar para ajudá-lo a ficar mais relaxado quando você está tenso ou sob pressão?	26	1,30	22	1,47	17	0,85
Com quem você pode contar para lhe dizer, delicadamente, que você precisa melhorar em	26	1,30	19	1,27	23	1,15

alguma coisa?

Com quem você pode realmente contar para ajudar caso você fosse despedido do emprego?	25	1,25	11	0,73	25	1,25
Com quem você pode contar para ouvir seus sentimentos mais íntimos de forma aberta e sem criticar você?	24	1,20	17	1,13	14	0,70
Com quem você pode realmente contar para apoiá-lo em decisões importantes que você toma?	24	1,20	17	1,13	27	1,35
Com quem você pode realmente contar para ajudá-lo a se sentir melhor quando você está muito irritado e pronto para ficar bravo com qualquer coisa?	24	1,20	15	1,00	19	0,95
Total da escala	934	46,7	647	43,1	781	39,1

Pode-se perceber pelos dados da Tabela 37 que o GEC foi o grupo que apresentou a maior média total de pessoas que ofereciam suporte social, seguido pelo GIE e, por último, o GA. Nos três grupos, os aspectos de vida que mais as famílias tinham pessoas suportivas eram: (a) se o participante era parte importante na vida da pessoa suportiva, (b) se o participante sentia que a pessoa suportiva gostava intensa e profundamente dela, (c) se o participante achava que a pessoa suportiva o apreciava como pessoa e, (d) se o participante achava que poderia ser ajudado pela pessoa suportiva caso, morresse algum parente próximo.

Ao comparar o número de pessoas suportivas entre os pais dos três grupos, notou-se que os pais do GA apresentaram uma média estatisticamente menor, quando comparados com os pais do GEC, nos seguintes itens: com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz ($F(2) = 5,45$, $p < 0,01$) e com quem você pode realmente contar para ouvi-lo quando você precisa conversar ($F(2) = 3,83$, $p < 0,05$). O GIE, por sua vez, apresentou uma média estatisticamente menor, de pessoas suportivas, quando comparado com o GEC, no seguinte item: quem você acha que aprecia você como pessoa ($F(2) = 2,62$, $p < 0,1$).

Ao considerar os dados das Tabelas 36 e 37, nota-se que o GA era o grupo em que as famílias recebiam menor suporte social e estavam menos satisfeitas com o suporte recebido. Tal dado pode sugerir que tais famílias estavam mais sobrecarregadas por conta dos serviços que as crianças recebiam, o que pode resultar na menor estimulação que ofereciam aos seus filhos (como mostrado nas tabelas anteriores).

Tais dados sugerem que as famílias do GA necessitam de apoio para decidirem quais serviços são mais benéficos para seus filhos e que deveriam ser mantidos. Talvez a diminuição dos serviços possa ser um caminho para proporcionar menor sobrecarga e mais tempo que os pais podem ter para si e para desenvolver atividades com seus filhos, aumentando assim, o suporte social recebido.

Os apoios sociais são fatores de proteção e bem-estar das famílias, pois causam impactos positivos diante de eventos estressores e supostas crises a serem enfrentadas (HASSAL et al., 2005; SILVA; NUNES; BETTI; RIOS, 2008). Os indivíduos que têm acesso a este suporte sentem-se mais resistentes e fortalecidos para buscarem soluções (GILL; HARRIS, 1991) e, a partir disso, todos os membros deste contexto poderão obter qualidade em suas interações (BRONFENBRENNER, 2002).

Além disso, segundo Bronfenbrenner (1996), a presença de redes de apoio e recursos promotores do desenvolvimento no ambiente microssistêmico familiar, permite o desempenho de melhores habilidades responsivas sob seus filhos, por meio da qualidade e intensidade destes relacionamentos. Por isso, é essencial que nos momentos de maior dificuldade e estresse, como por exemplo, pode acontecer com o nascimento de uma criança com deficiência, haja apoio emocional e físico.

A Tabela 38 compara o número de vezes que as pessoas suportivas foram mencionadas pelas famílias, entre o GEC, GIE e GA.

Tabela 38. Número de vezes que as pessoas suportivas foram mencionadas pelas famílias: Comparação do GEC, GIE e GA

Pessoas suportivas mencionadas	F GEC	F GIE	F GA
Cônjuge	252	79	139
Pais	190	180	147
Filhos (as)	163	111	146
Irmãos (as)	130	46	80
Amigos (as)	81	58	31
Ninguém	74	81	147
Sogro (a)	43	1	27
Tios (as)	30	7	30
Primos (as)	26	1	0
Avô/Avó	24	1	1
Cunhado (a)	14	13	11
Pastor (a)	9	0	3
Ex-esposa	7	0	0
Vizinhos	4	2	0
Amigos da Igreja	3	4	13
Namorado (a)	3	30	4
Sobrinho (a)	2	12	1
Neto (a)	2	0	7
Amigos do trabalho	1	3	0
Madrinha/Padrinho	0	7	0
Padrasto	0	4	0
Professores	0	2	0
Patrão	0	0	3

Nota: para esta questão foi computado quantas vezes os participantes responderam sobre a pessoa suportiva considerando todas as perguntas.

Com relação às pessoas que ofereciam suporte social, podem-se observar de acordo com a Tabela 38, que o cônjuge, os pais e os filhos foram os mais mencionados como provedores de suporte nos três grupos. Além disso, destacou-se também, a frequência com que os participantes mencionaram “ninguém” com relação a quem oferecia suporte social nas diferentes situações. Neste quesito, o GA foi o grupo em que mais mencionou “ninguém”, seguido pelo GIE e pelo GEC.

Uma hipótese levantada para o fato dos participantes do GA ter apresentado uma rede social reduzida pode estar relacionada à sobrecarga de atividades realizadas por eles no que tange cuidados diários e acompanhamento na rotina de atendimento dos filhos, tendo pouco tempo para se engajar e participar de atividades sociais e de lazer. Nesse sentido, apesar de não terem citado esta questão, o suporte social alcançado por meio da interação com outros pais nos serviços frequentados pelos filhos pode, também, ser importante para o enfrentamento das dificuldades diárias e para construção de novas habilidades de cuidado e estimulação (TANILA et al., 2002; BRASIL, 2006b; FIAMENGGHI; MESSI, 2007; GOITEN; CIA, 2011). Nas famílias do GEC, observou-se um maior número de pessoas suportivas, quando comparado ao GIE e GA.

Além desta questão, deve-se considerar também, que nem sempre a satisfação com o suporte social esteja relacionada em ter alguém sempre por perto para ajudar, pois é possível que estes participantes se reconheçam capazes de solucionar determinadas situações sozinhos, sem demandar ajuda de outras pessoas, o que pode não significar insatisfação. Além de sugerir uma maior condição de identificar com quem contar em determinada situação.

Outro dado interessante a ser ressaltado quanto às pessoas suportivas foi que o suporte recebido nos três grupos era em sua maioria advindo de familiares, seguido pelos amigos que apresentaram uma frequência de respectivamente 81, 58 e 31 para GEC, GIE e GA. Pessoas externas ao convívio do ambiente familiar também foram mencionadas, mas com menor frequência: pastor, vizinhos, amigos da igreja, amigos do trabalho, professores e patrão. Tais dados corroboram com os estudos de Serrano (2003) e Matsukura et al. (2007), que também demonstraram o maior envolvimento das famílias que possuíam filhos com deficiência, com as redes de apoio informais.

Com base nestas questões, destaca-se a importância de que o papel evolutivo de um ambiente será maior quando houver ligações diretas ou indiretas entre eles (apoios formais e informais) e, a partir disso, os sujeitos participantes podem influenciar a liberação de apoios e recursos que, conseqüentemente, se relacionam com as tomadas de decisões referentes às necessidades da criança em desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1979; 1996). Assim, como afirma Andrade et al. (2005), quanto melhor a qualidade da estimulação ambiental disponível para a criança, melhor o seu desempenho cognitivo.

B. Análise da relação entre as variáveis das famílias de crianças com deficiência

Nesta seção serão apresentadas as relações significativas encontradas entre as variáveis das famílias do GEC, GIE e GA. A Tabela 39 mostra as correlações significativas entre a relação família-escola e a estimulação oferecida à criança no ambiente familiar.

Tabela 39. Relações entre a relação família-escola e a estimulação oferecida à criança no ambiente familiar

Variáveis	RAF – Hora certa para realizar atividades de vida diária	RAF – Reuniões familiares
Relação família-escola	0,343*	0,317*

Nota = * $p < 0,05$.

Pode-se observar na Tabela 39, que a *relação família-escola* apresentou correlação positiva com o fato de a criança ter *hora certa para realizar as atividades de vida diária* e nos momentos de *reuniões familiares*. Pode-se dizer que quanto mais as crianças destes três grupos possuíam uma rotina organizada e estimulação oferecida durante as reuniões

familiares, melhor era relação família-escola. Tal dado vai ao encontro do estudo de D'Ávila-Bacarji et al. (2005) ao afirmarem que crianças que apresentavam indícios de vulnerabilidade pessoal, mostraram um desempenho cognitivo empobrecido e mais problemas emocionais, em decorrência de um ambiente familiar menos apoiador no qual os recursos e suportes não estavam centrados na criança.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da qualidade e intensidade dos suportes disponíveis no microsistema familiar, pois, aspectos como, afeto e reciprocidade conduzirão na internalização do conjunto de vivências dentro deste contexto (BRONFENBRENNER, 1996). Além disso, é de fundamental importância refletir sobre a forma como a criança assimila um ambiente pouco estruturado e sem rotina o que, conseqüentemente, gera nos indivíduos dificuldades em respeitar limites, regras e insegurança na tomada de decisões.

Todavia, quando se trata de uma criança com deficiência, a construção destas relações pode demandar um tempo maior por parte das famílias, até que ocorra a acomodação e adaptação em relação às necessidades que a criança venha a possuir (DESSEN, 2000). Deste modo, quanto mais às famílias mantiverem relações e interações positivas e recíprocas, mais conseguirão estabelecer comportamentos de ajuda mútua entre todos os membros deste ambiente (BEE, 2008).

A Tabela 40 mostra as correlações significativas entre a estimulação oferecida à criança e as necessidades familiares.

Tabela 40. Estimulação oferecida à criança e as necessidades familiares

Variáveis	RAF – Hora certa para realizar atividades de vida diária
QNF Fator 2- Necessidades de apoio	-0,365*
QNF Fator 3- Explicar a outros	-0,364*
QNF Fator 6 – Funcionamento da vida familiar	-0,486**

Nota = * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A Tabela 40 destaca que as necessidades familiares relacionadas à “informação”, “apoio”, “explicar aos outros”, “serviços da comunidade”, “necessidades financeiras”, “funcionamento da vida familiar” correlacionaram negativamente com a *hora certa da criança para realizar atividade de vida diária*. Estes dados são indicativos de que as necessidades familiares podem estar impactando no estabelecimento da rotina em relação aos filhos e vice versa.

Quando os pais têm maior acesso a informações, serviços e apoio, maior a probabilidade de suas necessidades serem diminuídas e maior conhecimento para estabelecer um ambiente familiar mais acolhedor e provido de regras de convivência e de rotina. Ao passo que quanto maior a rotina estabelecida no ambiente familiar, maior a probabilidade desses pais conseguirem mais tempo para ter acesso a informações, serviços e apoio.

Para isso, é fundamental que os programas de apoio e intervenção sejam centrados nas famílias e no papel que cada membro deste contexto exerce sobre o desenvolvimento das crianças, estimulando-os e encorajando-os para trazer melhorias na qualidade do estilo de vida dos pais, e tornarem competentes para solucionar seus próprios problemas (WILLIANS; AIELLO, 2004). Azevedo (2014) afirma ainda, que quanto maior o nível de empoderamento, menores devem ser os níveis de necessidades e estresse entre as famílias que possuem um filho com deficiência.

Deste modo, as famílias de crianças com deficiência necessitam, desde o nascimento de seu filho, receber informações de profissionais habilitados sobre a oferta de serviços que proporcionem suporte e apoios, principalmente nos programas de intervenção precoce, no qual os mesmos devem ser constantes. Além disso, torna-se essencial que as famílias recebam apoio externo, não apenas dos serviços da comunidade, mas também das redes informais (familiares e amigos) (CORREIA; SERRANO, 1997; WILLIANS; AIELLO, 2004). Para Bronfenbrenner (2002), as redes de apoio social caracterizam-se em suporte mútuo entre os diferentes contextos que interagem, logo, os programas interventivos constituem-se como uma possível rede de apoio ao nível microssistêmico.

A Tabela 41 mostra as correlações significativas entre o suporte social recebido e as necessidades familiares.

Tabela 41. Relação entre o suporte social recebido e as necessidades familiares

Variáveis	QNF Fator 6 – funcionamento da vida familiar
QSS (medida da satisfação com o suporte)	-0,335*

Nota = * $p < 0,05$.

A Tabela 41 destaca que o suporte social (medida da satisfação com o suporte) apresentou correlação negativa com as necessidades familiares relacionadas ao “funcionamento da vida familiar”, ou seja, quanto maior a satisfação com o suporte social recebido, menor as necessidades familiares relacionadas ao funcionamento da vida familiar e vice-versa. Novamente, evidencia-se a importância do suporte social em ampliar o ajuste

familiar, de modo que auxilie na potencialização de seus próprios recursos e estratégias de enfrentamento e resolução de problemas (HANSEL; BOLSANELLO, 2009).

Sabe-se que o nascimento de um filho provoca alterações dentro da dinâmica familiar, mas quando a criança apresenta algum tipo de deficiência podem ser necessários rearranjos mais frequentes e intensos em seu funcionamento, como os cuidados diferenciados, a sobrecarga de cuidados e, até a mudança nos papéis profissionais dos genitores (BRITO; DESSEN, 1999; PANIAGUA, 2004). Tais aspectos podem ser acompanhados ainda, da preocupação dos pais em proporcionar melhores oportunidades de educação e reabilitação. Nesse sentido, o suporte prestado por profissionais a estas famílias desde o momento da notícia da deficiência do filho, deve ser acompanhado durante todo o processo de readaptação do sistema familiar como um todo (SOUZA, 1998), já que todos os membros podem sofrer as influências dessa nova situação (BRONFENBRENNER, 2002).

A Tabela 42 mostra a relação entre a idade da criança, idade do participante, critério Brasil e as necessidades familiares.

Tabela 42. Relação entre a idade da criança, idade do participante, critério Brasil, necessidades familiares e a relação família-escola

Variáveis	Idade da criança	Idade do participante	Critério Brasil
QNF Fator 4 – Serviços da comunidade		-0,255+	0,272*
QSS Total (média de satisfação com o suporte social recebido)			-0,293*
QSS Total (número de pessoas suportivas)			-0,475**
Relação família-escola	0,280*		

Nota = + $p < 0,1$; * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$.

A Tabela 42 aponta que as necessidades familiares correspondentes aos “serviços da comunidade” correlacionaram-se negativamente com a idade do participante e positivamente com o critério Brasil. No que tange ao suporte social (média de satisfação com o suporte social) e “número de pessoas suportivas” observou-se correlação negativa com o critério Brasil. A relação família-escola apresentou correlação positiva com a idade da criança.

Pode-se dizer então, que quanto mais velhas eram as crianças, maior era a relação família-escola, o que leva a refletir em duas hipóteses: a desvalorização da educação infantil, não sendo considerada como etapa fundamental para educação formal das crianças (OLIVEIRA, 2002), ou ainda, o fato do crescimento dos filhos contribuírem com a maior

adaptação das famílias em relação a suas especificidades (SILVA; DESSEN, 2003; SUNELAITIS; ARRUDA; MARCON, 2007), resultando no melhor envolvimento entre família-escola.

O mesmo notou-se para idade dos participantes, considerando que a média entre os três grupos variou de 30 a 33,7 anos, ou seja, quanto menor eram suas idades, maiores eram as necessidades pelos serviços da comunidade. O fato de o genitor ser mais velho sugere que ele possa ter vivenciado variadas experiências e, ao mesmo tempo, ter acumulado conhecimentos oriundos dos diferentes tipos de atendimentos e serviços disponíveis na comunidade (HOROCHOVSKI; MEIRELLES, 2007).

Outro dado interessante foi relação ao Critério Brasil, salientando que quanto maior era o poder aquisitivo destas famílias, maiores eram suas necessidades pelos serviços disponíveis na comunidade. Ao passo que, as famílias com menor poder aquisitivo, possuíam graus maiores de satisfação com o suporte social e pessoas suportivas.

Estes dados sugerem que estes pais com menor poder aquisitivo possuem mais pessoas suportivas, pois, provavelmente, são famílias que conseguem buscar fontes de apoio e sentem benefícios sobre os mesmos, como já visto anteriormente nos três grupos através das redes de apoio informais. Talvez, pais com melhores condições financeiras tenham acesso a outros serviços e não precisam buscar outros tipos de apoios, já que a escala de apoio social refere-se mais a questões pessoais e não de apoios em relação a serviços formais.

Vale ressaltar que quando as famílias possuem maior renda familiar, elas sentem-se mais seguras quanto ao futuro dos filhos, uma vez que poderão proporcionar para os mesmos melhores serviços e apoios, quando necessários (SERRANO, 2007). Em contrapartida, o aspecto socioeconômico pode ser um risco para o desenvolvimento infantil, quando há famílias de baixa renda vivendo em moradias insalubres, com dificuldade de acesso a serviços de saúde e educação e, ambientes sem estrutura em termos de rotina e estimulação (GRAMINHA; MARTINS, 1997; ANDRACA, et al., 1998; EVANS, 2004; MARTINS; et al., 2004). Mas, apesar da pobreza ser um fator de risco que aumenta a probabilidade de interferência no curso de desenvolvimento, ela não determina sozinha as dificuldades ou a ocorrência do risco (BEE. BOYD, 2011).

Fazendo um paralelo com abordagem bioecológica, estas questões perpassam por todos os níveis do ambiente ecológico: a) microssistema – a criança alvo deste estudo em desenvolvimento, assim como o suporte social recebido pelos próprios membros de sua família; b) mesossistema – a relação destas famílias com a escola do filho; c) exossistema –

suas necessidades em relação aos serviços disponíveis na comunidade, como também, o suporte social recebido por alguma rede formal e d) macrossistema – os aspectos socioeconômicos destas famílias e as políticas públicas destinadas aos serviços disponíveis. Além disso, destaca-se que as famílias podem ter recebido apoio de pessoas tanto diretamente, quanto indiretamente, ao passo que a reciprocidade gera influência sobre todos os ambientes (BRONFENBRENNER, 1996). Por fim, salienta-se que a importância da qualidade e intensidade destes fatores, a fim de permitir o desempenho de melhores habilidades nas crianças com deficiência.

C. Resumo das variáveis que apresentaram diferenças estatisticamente significativas entre o GEC, GIE e GA

O Quadro 4 apresenta um resumo dos itens que obtiveram diferenças estatisticamente significativas na relação família-escola, nos recursos do ambiente familiar, nas necessidades familiares e no suporte social recebido entre GEC e GIE, GIE e GA, GEC e GA, GA (ensino comum) e GA (instituição especializada).

As flechas descritas como (↑) indicam que houve maior relação da variável referente aos participantes de cada grupo. Em seguida, as flechas descritas como (↓) indicam que houve menor relação da variável referente aos participantes de cada grupo.

Quadro 4. Resumo das diferenças estatisticamente significativas entre o GEC, GIE e GA (ensino comum e especializado) sobre as variáveis estudadas

	GEC	GIE	GA Ensino comum	GA Inst. especializada
Maior relação da variável	↑	↑	↑	↑
GEC		<p>Procura pelo professor para saber do desenvolvimento escolar do filho;</p> <p>Oferecimento de ajuda ao professor no planejamento de atividades socioculturais;</p> <p>É estimulado pelo filho a participar de gincanas e atividades socioculturais na escola;</p> <p>Número de pessoas suportivas na situação “Quem você acha que aprecia você como pessoa?”.</p>	<p>Orienta/monitora as atividades não escolares, incluindo assistir TV e brincar com os colegas;</p> <p>Horários para as crianças assistirem TV;</p> <p>Número de pessoas suportivas na situação “Com quem você pode realmente contar para ouvi-lo quando precisa conversar?”;</p> <p>Número de pessoas suportivas na situação “Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz?”;</p> <p>Satisfação com o suporte social recebido “Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que ajudam você a não cometer erros?”;</p> <p>Satisfação com o suporte social recebido na situação “Quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu muito próximo?”.</p>	<p>Discute com o professor questões relacionadas à formação acadêmica geral;</p> <p>Participa das aulas assistindo, fazendo palestra ou mesmo apresentando algum assunto;</p> <p>Procura o professor para saber do desenvolvimento escolar do filho;</p> <p>Procura o professor para saber das atividades ocorridas na semana na escola;</p> <p>Escreve no caderno do filho para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares;</p> <p>Oferece ajuda ao professor no planejamento das atividades socioculturais;</p> <p>Acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho;</p> <p>Estimula o filho a copiar, ler ou introduzir materiais independentemente das tarefas escolares;</p> <p>Orienta o filho quando tem dificuldades em realizar uma tarefa</p>

				<p>escolar;</p> <p>Solicita que o filho mostre os trabalhos produzidos por ele em sala de aula;</p> <p>Orienta/monitora as atividades não escolares.</p> <p>Conversa com o professor sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola;</p> <p>Hora certa para assistir TV;</p> <p>Número de pessoas suportivas para a situação “Com quem você pode conversar francamente sem ter que se preocupar com o que diz?”;</p> <p>Número de pessoas suportivas na situação “Com quem você pode realmente contar para ouvi-lo quando você precisa conversar?”;</p> <p>Satisfação com o suporte social recebido na situação “Com quem você pode contar para dar sugestões úteis que ajudam você a não cometer erros?”;</p> <p>Satisfação com o suporte social recebido na situação “Quem você acha que poderia ajudar se morresse um parente seu?”.</p>
--	--	--	--	--

Menor relação da variável	↓	↓	↓	↓
GEC		A nossa família necessita de ajuda para decidir quem fará as tarefas domésticas, quem tomará conta das crianças e outras tarefas familiares.	Planejamento da agenda (dias e horários) de estudo com os filhos. Horários para as crianças brincarem; Necessidade de informações escritas sobre os pais das crianças que têm os mesmos problemas como meu filho; Necessito de mais tempo para mim próprio; Necessito de ajuda sobre a forma de explicar a situação do filho a amigos; No total da subescala “Necessidade de apoio”.	Horários para as crianças brincarem; Necessidade de informações escritas sobre os pais das crianças que têm os mesmos problemas como meu filho; Necessito de mais tempo para mim próprio; Necessito de ajuda sobre a forma de explicar a situação do filho a amigos; No total da subescala “Necessidade de apoio”.
Maior relação da variável	↑	↑	↑	↑
GIE				Discute com o professor questões relacionada à formação acadêmica geral; Conversa com o professor sobre as dificuldades que o filho apresenta na escola; Escreve no caderno do filho para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares; Conversa sobre o desempenho do

				<p>professor na sala de aula;</p> <p>Acompanha semanalmente as tarefas escolares do filho; Orienta o filho quando ele tem dificuldades em realizar tarefas escolares;</p> <p>Troca ideia com o filho sobre o professor e a dinâmica da sala de aula;</p> <p>Orienta/monitora as atividades não escolares.</p> <p>Pais, professores e equipe da direção realizavam levantamentos de interesse e de necessidades da escola.</p>
Menor relação da variável	↓	↓	↓	↓
GIE			<p>Procura pelo professor para saber do desenvolvimento escolar do filho;</p> <p>Estimula o filho a copiar, ler ou introduzir materiais independentemente das tarefas escolares;</p> <p>Troca de ideias sobre o professor e a dinâmica da sala de aula;</p> <p>Participação de reunião de pais e mestres ou conselho escolar.</p>	

Maior relação da variável	↑	↑	↑	↑
GA Ensino comum				<p>Oferecimento de ajuda ao professor no desenvolvimento de atividades de sala de aula;</p> <p>Conversa com o professor sobre as dificuldades que seu filho apresenta na escola;</p> <p>Escreve no caderno do filho para o professor identificando as dificuldades na realização das tarefas escolares;</p> <p>Procura a equipe da direção para falar de assuntos pedagógicos;</p> <p>Identifica com outros pais as necessidades pedagógicas da escola.</p>
Menor relação da variável	↓	↓	↓	↓
GA Ensino comum				
Maior relação da variável	↑	↑	↑	↑
GA Ensino comum				
Menor relação da variável	↓	↓	↓	↓
GA Inst. especializada				

O Quadro 4 aponta que a escolarização no ensino comum foi de longe o grupo com melhores indicadores de adequada relação família-escola, com: quatro indicadores de maior relação das variáveis quando comparado ao GIE; seis indicadores de melhor relação quando comparados ao GA (ensino comum) e 17 indicadores de melhor relação quando comparados ao GA (instituição especializada).

Comparando as famílias que tinham seus filhos matriculados na instituição especializada (GIE e GA), notou-se melhor relação família-escola no processo de escolarização das crianças que pertenciam ao GIE. Além disso, observou-se ainda que os pais ou responsáveis do GA se relacionavam de maneira distinta em relação aos dois tipos de ensino no qual a criança frequentava, destacando o GA (ensino comum) com maior relação família-escola.

4. Conclusões

Todos os pais desejam a educação de melhor qualidade para seus filhos e nesse aspecto a escolha da escola é um passo importante nessa questão. A opção pelo tipo de escolarização é ainda mais crucial para pais de estudantes com deficiência, que devem decidir entre a possibilidade de seus filhos estudarem na classe comum da escola regular e/ou em um contexto separado tal como a classe especial ou instituição de ensino especializado.

Nesse sentido, haveria características específicas que diferenciam as famílias de crianças com deficiência que optam pela educação integrada e/ou segregada? E quando as famílias não têm essa opção, a colocação em contextos escolares segregados ou inclusivos pelo sistema educacional pode estar enviesada por determinadas variáveis?

O presente estudo pretendeu explorar essas questões, e após a discussão dos dados caminha-se para alguns apontamentos importantes a respeito da relação família-escola, dos recursos presentes no ambiente familiar, das possíveis necessidades destes participantes e, também, quanto ao suporte experimentado por eles. Tais aspectos tornam-se relevantes para as mudanças nas práticas profissionais dos diferentes serviços que a criança possa receber, bem como nas implicações em relação às políticas públicas.

De acordo com o primeiro objetivo: descrever e comparar a relação família-escola considerando os três grupos familiares evidenciou-se que, as famílias cujos filhos frequentavam as duas instituições de ensino, o envolvimento com a escola era prejudicado, quando comparado aos outros dois grupos. Os participantes deste grupo pouco se reuniam com os professores e, a escola raramente os chamava para participarem de decisões junto ao nível prático e concreto. Além disso, estes participantes demonstraram, junto às famílias cujos filhos frequentavam apenas a instituição especializada, trocarem mais informações com outros profissionais (equipe da educação especial, médicos, terapeutas).

Por meio destas informações, alega-se que o fato das crianças frequentarem duas instituições de ensino simultaneamente, pode gerar mais demanda a suas famílias tendo que buscar estratégias para administrar o relacionamento com as equipes de profissionais das duas instituições. Além disso, o apoio da equipe multidisciplinar parece contribuir para a relação família-escola ficar mais diluída, ou seja, menos centrada na relação das famílias com os professores. Salienta-se ainda que a instituição especializada para as famílias em que os filhos frequentavam os dois tipos de ensino, funcionou como um apêndice, ao passo que para os familiares que levavam seus filhos apenas para a instituição especializada, os

aspectos notados parecem evidenciar uma postura mais assistencialista da escola por um lado, acompanhada de uma postura mais passiva dos pais, por outro lado.

Ao mesmo tempo, observou-se que tanto na díade pais-professores, quanto na díade pais-alunos, as famílias em que os filhos frequentavam o ensino comum, mostraram-se mais exigentes em relação ao contexto escolar e familiar, em relação aos outros dois grupos. Assim, quanto às crianças matriculadas no ensino comum notou-se que os pais estabeleciam maior troca de informações com os professores, iam mais a escola sem serem convocados e se reuniam com os profissionais em diferentes momentos, talvez pelo fato de serem mais cobrados pelas escolas devido ao processo de inclusão escolar dos filhos.

De maneira geral, os participantes dos três grupos levantaram categorias fundamentais para o estabelecimento de uma boa relação família-escola no processo de inclusão escolar, mas as mesmas foram pouco indicadas por eles. Assim, afirma-se que família e escola devem amadurecer em relação à definição de papéis, para compreenderem melhor quais são suas funções dentro desta parceria.

O segundo objetivo procurou comparar as necessidades, os recursos e o suporte social das famílias destes três grupos. Os dados obtidos com o RAF puderam ressaltar que a maioria das crianças destes três grupos possuía um ambiente familiar bem estimulador, assim como os recursos presentes neste contexto, as interações desenvolvidas com os membros familiares e a variedade de atividades desenvolvidas pelos pais com estas crianças. Entretanto, quando comparados as famílias que tinham os filhos matriculados no ensino comum, nem todos os pais ou responsáveis dos outros dois grupos acompanhavam seus filhos nos afazeres da escola e possuíam interações frequentes com os filhos em casa.

Além disso, os resultados mostraram nos três grupos que, apesar de a mãe ainda ser a principal pessoa a quem a criança recorria quando possuía problemas, a figura paterna também foi apontada por grande parte dos participantes. Outra questão a ser destacada se refere aos comportamentos das crianças que frequentavam os dois tipos de ensino, ou seja, evidenciou-se neste grupo a presença de uma rotina mais organizada para conciliar as atividades de vida diária junto aos serviços recebidos.

Quanto às necessidades, evidenciou-se que as famílias que tinham os filhos matriculados no ensino comum quase não possuíam necessidade de informação sobre a deficiência e aspectos específicos do filho, provavelmente pelo fato delas terem recebido orientações e apoios, de maneira mais frequente, do que as demais famílias. Logo, os participantes que levavam seus filhos nos dois atendimentos (comum e especializado), demonstram-se mais necessitados de apoio e tempo para si próprios, o que foi coerente com

todos os dados levantados em relação à sobrecarga de cuidado e tempo exercido, principalmente pelas mães, nos serviços que os filhos frequentavam.

Os resultados referentes à satisfação quanto ao suporte social recebido em cada grupo indicou que os participantes que tinham filhos frequentando o ensino comum apresentaram um nível de satisfação estatisticamente maior, quando comparados aos participantes dos outros dois grupos. Além disso, este grupo foi o que apresentou maior média total de pessoas que ofereciam tal suporte, seguido pelas famílias que tinham os filhos frequentando os dois tipos de ensino, e por último as famílias em que os filhos frequentavam apenas a instituição especializada. Tais pessoas suportivas, nos três grupos, eram em sua maioria advindas de familiares e amigos.

Para o terceiro objetivo do estudo, destacaram-se algumas diferenças significativas encontradas entre os três grupos de pais ou responsáveis de crianças com deficiência. Foi constatado que, quanto maior era a idade das crianças destes três grupos, bem como a presença de uma rotina organizada e estimulação oferecida durante as reuniões familiares, maior era a relação família-escola. O mesmo observou-se para as necessidades destas famílias de terem maior acesso a informações, serviços e apoio. Assim quanto maior a relação nestas variáveis, maiores eram os conhecimentos dos pais para estabelecerem um ambiente familiar mais acolhedor e organizado. Além disso, a maior satisfação com o suporte social recebido acarretava em menores necessidades familiares relacionadas ao funcionamento da vida familiar.

Apesar da média de idade entre os genitores serem bem próximas, ficou evidente que quando mais novos os familiares, maior era a necessidade de serviços da comunidade. O mesmo ocorreu com os dados do Critério Brasil, indicou-se que quanto maior era o poder aquisitivo destas famílias, maior era a necessidade pelos serviços disponíveis na comunidade. Ao mesmo tempo, aqueles familiares de menor poder aquisitivo, tinham graus maiores de satisfação com o suporte social e pessoas suportivas.

Por fim, como limitações e dificuldades encontradas no desenvolvimento do estudo, ressalta-se a busca pelas famílias que atendessem os critérios para serem participantes. Sugere-se que este estudo seja aplicado com uma amostra ampliada e com familiares que tenham crianças com deficiência em diferentes faixas etárias.

Por fim, acredita-se que este estudo possa contribuir com os profissionais que trabalham com famílias de crianças com deficiência, a fim de fornecer informações acerca de suas necessidades, suportes sociais, recursos do ambiente familiar e assuntos em relação à escola do filho, para que estratégias sejam criadas com base em cada perfil familiar.

5. Referências

AMORIM, G.C. *Organização e funcionamento do atendimento educacional especializado na educação infantil: estudo de caso*. 138f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.

ANDRACA, I; PINO, P; LA PARRA, A; RIVERA, F; CASTILLO, M. Factores de riesgo para el desarrollo psicomotor en lactantes nacidos em óptimas condiciones biológicas. *Revista de Saúde Pública*, v.32, n.2, p.138-47, 1998.

ANDRADE, S. A.; SANTOS, D. N.; BASTOS, A. C.; PEDROMÔNICO, M. R. M.; ALMEIDA-FILHO, N.; BARRETO, M. L. Ambiente familiar e desenvolvimento cognitivo infantil: uma abordagem epidemiológica. *Revista de Saúde Pública*, v. 39, n. 4, p. 606-611, 2005.

ANDRETO, Y.T.T.; *Os impactos iniciais da inclusão de crianças com deficientes no ensino regular: um estudo sobre inclusão de crianças com paralisia cerebral*. 2001. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2001.

AINSCOW, M. Educação para todos: torná-la uma realidade. In: AINSCOW, M., PORTER, G.; WANG, M. (Orgs.). *Caminhos para as escolas inclusivas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1997. p. 11-32.

AQUINO, J. G. Um trabalho a quatro mãos? São Paulo: *Revista Nova Escola*, ed. 157, 2002.

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.). *Avanços recentes em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 175-178.

ARAÚJO, R.M. *Empoderando pais para a luta pelos direitos de seus filhos com deficiência*. 187f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

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

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISA. *Questionário Critério Brasil, 2012*.

AZEVEDO, T.L. *Programa de intervenção precoce com pais: impactos no bem-estar familiar e na estimulação infantil*. Relatório disponibilizado pelo autor, 2014.

AZEVEDO, T.L.; SPINAZOLA, C. C.; CIA, F.; MENDES, E.G. *Estresse versus necessidades de famílias de crianças público alvo da educação especial*. Anais de evento do VII Encontro da Associação Brasileira de pesquisa em educação especial, p. 2038-2052, 2013.

BAIRRÃO, J.; FERLGUEIRAS, L. Contribuição para o estudo das crianças em risco. *Análise Psicológica*, v.1, n. 4, p. 31-39, 1978.

BEE, H. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BEE, H; BOYD; D. *A criança em desenvolvimento*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

BOUCHARD, J. M. *Problemática da família – Contributo para uma reflexão da família na sociedade atual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico, 1997.

BUENO, J.G.S.; MELETTI, S.M.F. Educação infantil e educação especial: Uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. *Revista Contrapontos – Eletrônica*, Itajaí, v. 11, n. 3, p. 278-287, 2011.

BUSCAGLIA, L. F. *Os deficientes e seus pais: um desafio ao aconselhamento*. ed. 5 Rio de Janeiro: Record, 2006. p. 313.

BHERING, E.; DE NEZ, B. T. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 18, n.1, p. 63-73, 2002.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação Escola-Pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v 1, n. 106, p. 191-216, 1999.

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

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

BRASIL. *Decreto Nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1999.

BRASIL. *Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005*. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, 2005.

BRASIL. *Decreto Nº 6.094 de 2007*. Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, 2007a.

BRASIL. *Decreto Nº 6.214 de 2007*. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso, 2007b.

BRASIL. *Decreto Legislativo Nº 186 de 09 de julho de 2008*. Aprova o texto da Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência e de seu protocolo facultativo.

BRASIL. *Decreto Nº 7.611 de 17 de novembro de 2011*. Dispões sobre a educação especial, o AEE e dá outras providências.

BRASIL. *Educação Infantil – Saberes e práticas da inclusão: Introdução*. Brasília: Ministério da Educação, 2006a.

- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. *Lei Nº 12.796, de 4 de Abril de 2013*. Brasília: Ministério da Educação, 2013.
- BRASIL. *Nota Técnica SEESP/GAB/Nº 1/2010*. Orientações para a institucionalização da oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, 2010.
- BRASIL. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. *Resolução Nº 4 CNE/CEB*. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação básica, modalidade Educação Especial, 2009a.
- BRASIL. *Saberes e práticas da inclusão: Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais*. Ministério da Educação, 2006b.
- BRASIL. *Subsídios para diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília: Ministério da Educação, 2009.
- BRAZ, M. P.; DESSEN, M.A.; SILVA, N. L. P. Relações conjugais e parentais: uma comparação entre famílias de classes sociais baixa e média. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 18, n. 2, p. 151-161, 2005.
- BRITO, A.M.W.; DESSEN, M.A. Crianças surdas e suas famílias: um panorama geral. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 12, n. 2, p. 429-445, 1999.
- BRONFENBRENNER, U. *The ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.
- BRONFENBRENNER, U. *A ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. Porto Alegre: Editora Artes Médicas, 1996. p. 267.
- BRONFENBRENNER, U. *A Ecologia do desenvolvimento humano: Experimentos naturais e planejados*. ed. 2. Porto Alegre: Artmed, 2002. 272 p.
- BRONFENBRENNER, U. *Bioecologia do desenvolvimento humano: Tornando os seres humanos mais humanos*. São Paulo: Artmed, 2011. 310 p.
- BRUNHARA, F. C. R; PENTEAN, E. B. L. Mães e filhos especiais: reações, sentimentos e explicações à deficiência da criança. *Cadernos de Psicologia e Educação – Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 9, n. 16, p. 31-40, 1999.
- BUBLITZ, G. A consciência fonológica e a memória fonológica. *Letrônica*, v. 2, n. 1, p. 168 - 181, 2009.
- CANHO, P. G. M.; NEME, C. M. B.; YAMADA, M. O. A vivência do pai no processo de reabilitação da criança com deficiência auditiva. *Estudos de Psicologia*, v.3, n. 23, p. 261-269, 2006.

- CARPENTER, B. Defining the Family: towards a critical framework for families of children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, v. 13, n. 2, p. 180-188, 1998.
- CARVALHO, M. E. A família como objeto de política educacional: crítica ao modelo americano de envolvimento de pais na escola. *Temas em Educação*, UFPB, v. 5, p. 57-75, 1996.
- CARVALHO, M.E.P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 9, n. 110, p. 143-155, 2000.
- CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M.; BARHAM, E. J. A relação entre envolvimento paterno e desempenho acadêmico dos filhos. *Paidéia: Cadernos de Psicologia e Educação*, v.14, n. 29, p. 277-286, 2004.
- CIA, F., WILLIAMS; L.C.A.; AIELLO, A.L.R. Influências paternas no envolvimento infantil: Revisão da literatura. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 225-233, 2005.
- CIA, F., WILLIAMS; L.C.A.; AIELLO, A.L.R. Intervenção focada na família: Um estudo de caso com mãe adolescente e criança de risco. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 11, n. 1, p. 49 - 66, 2005.
- CIA, F.; PEREIRA, C.S.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. Habilidades sociais parentais e o relacionamento entre pais e filho. *Psicologia em Estudo*, v. 11, n. 1, p. 73-81, 2006.
- CIA, F.; PAMPLIN, R.C.O.; WILLIAMS, L.C.A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, v. 13, n. 2, p. 251-260, 2008.
- CIA, F. *Um programa para aprimorar o envolvimento paterno: Impactos no desenvolvimento do filho*. 2009. f. 347. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2009.
- CIA, F.; BARHAM, E.J.; FONTAINE, A.M.G.V. Impactos de uma intervenção com pais: Desempenho acadêmico e comportamento das crianças na escola. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, Porto Alegre, v. 23, n. 3, p. 87-197, 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Uma educação inclusiva a partir da escola que temos*. CNE, Portugal, 1999.
- CORREIA, L. M; SERRANO, A. M. Envolvimento parental na educação do aluno com necessidades educativas especiais. In: _____(Orgs.). *Inclusão e Necessidades Educativas Especiais: Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora, 1997. p. 155-164.
- COZBY, P.C. *Métodos de pesquisa em ciências do comportamento*. ed. 2. São Paulo: Editora Atlas, 2006. p. 454.

CHRISTENSON, S.L. The Family partnership: na opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology Review*, Bethesda, v.33, n.1, p. 83-104, 2004.

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.

CUNHA, M. V. A desqualificação da família para educar. *Cadernos de Pesquisa*, n. 102, p. 46-64, 1997.

D'AVILA-BACARJI, K. M. G.; MARTURANO, E.M.; ELIAS, L. C. S. Suporte parental: um estudo sobre crianças com queixas escolares. *Psicologia em Estudo*. Maringá, v. 10, n.1, p. 107-115, 2005.

DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A. *Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e Prática*. ed. 1. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 270.

DESSEN, M. A. Rede social de apoio durante transições familiares decorrentes do nascimento dos filhos. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 16, n. 3, p. 221-231, 2000.

DESSEN, M.A.; BRAZ, M.P. A família e suas inter-relações com o desenvolvimento humano. In: DESSEN M.A.; COSTA JUNIOR, A.L. (Orgs.). *A Ciência do Desenvolvimento Humano – Tendências atuais e perspectivas futuras*. São Paulo: Artmed, 2005. p. 113-131.

DESSEN, M.A.; CERQUEIRA-SILVA, S. Famílias e crianças com deficiência: Em busca de estratégias para promoção do desenvolvimento familiar. BOLSANELLO, M.A. (Org.). *Atenção e estimulação precoce*. Curitiba: I Simpósio Nacional de Atenção e Estimulação Precoce, 2008. p. 39-57.

DESSEN, M.A.; COSTA, A.L. *A ciência do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

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

DESSEN, M.A; POLONIA, A.C. Checklist da rotina compartilhada e envolvimento entre família-escola: versão para pais (mãe, pai ou responsável). In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. (Orgs.). *Pesquisando a família: instrumentos para coleta e análise de dados*. Curitiba: Juruá Editora – 1ª reimpressão, p. 199-2002, 2011.

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

DUNST, C. J. Revisiting “Rethinking early intervention”. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 20, n. 2, p. 95-104, 2000.

DYSSON, L. L. Fathers and mothers of school-age children with developmental disabilities: Parental stress, family functioning, and support. *American Journal on Mental Retardation*, v. 102, n. 3, p. 267-279, 1997.

EFFGEN, A. P. S. Atendimento educacional especializado: possibilidades e tensões de acesso ao currículo. *VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial: Prática Pedagógica na Educação Especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado*, Nova Almeida-Serra/ES, p. 1-12, 2011.

EPSTEIN, J. L.; SANDERS, M. G.; SIMON, B. S.; SALINAS, K. C.; JANSORN, N. R.; VAN VOORHIS, F. L. *School, Family and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, 2009.

EVANS, G. W. The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, v.59, n.2, p.77-92, 2004.

FALKENBACH, A. P.; DREXSLER, G.; WELER, V. A relação mãe/criança com deficiência: sentimentos e experiências. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 2065-2073, 2008.

FAN, X.; CHEN, M. Parental involvement and student's academic achievement: a meta-analysis. *Educational Psychology Review*, v. 13, n. 1, p. 1-22, 2001.

FANTINATO, A.C.; CIA, F. Envolvimento parental, competência social e o desempenho acadêmico de escolares. *Psicologia Argumento*, Paraná, v. 29, n. 67, p. 499-511, 2011.

FEBRA, M. C. S. *Impactos da deficiência mental na família*. 2009. 143f. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Medicina da Universidade de Coimbra, 2009.

FERNÁNDEZ, A. *O saber em jogo: a psicopedagogia proporcionando autorias de pensamento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. *Psico*, São Paulo, v. 41, n. 4, p. 462-472, 2010.

FERREIRA, M.C.T; MARTURANO, E. M. Ambiente familiar e problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.15, p. 35-44, 2002.

FERREIRA, S. L. G.; TRICHES, M.A. O envolvimento parental nas instituições de educação infantil. *Revista Pedagogia*, Unochapecó, ano 11, n. 22, p. 39-55, 2009.

FERRIOLI, S. H. T.; MARTURANO, E. M.; PUNTEL, L. P. Contexto familiar e problemas de saúde mental infantil no Programa Saúde da Família. *Revista de Saúde Pública*, v. 41, n. 2, p.251-259, 2007.

FIAMENGHI, G.A.J.; MESSI, A.A. Pais, filhos e deficiência: Estudos sobre as relações familiares. *Psicologia: Ciência e Profissão*, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007.

FLOYD, F. J.; PHILIPPE, K. A. Parental interactions with children and without mental retardation, behavior management, coerciveness and positive exchange. *American Journal on Mental Retardation*, v. 97, n. 6, p. 678-688, 1993.

FORMIGA, C.K.; PEDRAZZANI, E.S. Eficácia de um programa de intervenção precoce com bebês pré-termo, *Paidéia*, v. 14, n. 29, p. 301-311, 2004.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GILL, M. J.; HARRIS, S.L. Hardiness and social support as predictors of psychological discomfort in mothers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 21, n. 4, p. 407-416, 1991.

GLAT, R. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs). *A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012. p. 315-325.

GOITEN, 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*, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.

GOMES, V. F.; BOSA, C. A Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v. 9, n. 3, p.553-561, 2004.

GOMIDE, P. I. C. *Pais presentes pais ausentes: Regras e limites*. ed. 1. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 86.

GRAMINHA, S. S. V.; MARTINS, M. A. O. Condições adversas na vida de crianças com atraso no desenvolvimento. *Medicina*, v. 30, p.259-267, 1997.

GUALDA, D.S. *Relação família-escola e identificação das necessidades e dos recursos dos pais de pré-escolares incluídos*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSCar. Relatório disponibilizado pelo autor, 2013.

GUALDA, D. S.; BORGES, L.; CIA, F. Famílias de crianças com necessidades educacionais especiais: recursos e necessidades de apoio. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 46, p. 307-329, 2014.

GURALNICK, M.J. Effectiveness of early intervention for vulnerable children: A developmental perspective. *American Journal of Mental Retardation*, v. 102, n. 4, p. 319-345, 1998.

HANSEL, A.F.; BOLSANELLO, M.A. O envolvimento parental nos programas de estimulação precoce. In: FUJISAW, D.S.; MARQUEZINE, M.C., TANAKA, E.D.A.; BUSTO, R.M.; MANZINI, E.J. (Orgs.). *Família e Educação Especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 17-27.

HASSAL, R; ROSE, J; McDONALD; Parenting stress in mothers of children with an intellectual disability: the effects of parental cognitions in relation to child characteristics and family support. *Journal of Intellectual Disability Research*, v.49, n.6, p.405-418, 2005.

HOROCHOVSKI, R; MEIRELLES, G. Problematizando o conceito de Empoderamento. *Anais II Seminário Nacional Movimentos Sociais, Participação e Democracia*, p.485-506, 2007.

JUNQUEIRA-FILHO, G.A. Conversando, lendo e escrevendo com as crianças na educação infantil. In: CRAIDY, C.; KAERCHER, G.E. *Educação infantil: Pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 135-152.

KAUFFMAN, J. M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. ed. 8. New Jersey: Pearson Educational, 2005. p. 522.

KITSON, A. L. *The uncertainty and incongruity of evidence-based healthcare*. Editorial Int. J. Evid Based Healthcare, v. 6, n.1, p. 1-2, 2008.

LAMB, M.E.; BILLINGS, L.A.L. Fathers of children with special needs. In: LAMB, M.E. (Org.). *The role of the father in child developmental*. John Wiley & Sons: New York, 1997. p. 179-190.

LIBÂNEO, J. C. *Adeus professor, adeus professora: novas exigências educacionais e profissão docente*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 67-69.

LIMA, R.P. Reflexão sobre um trabalho com famílias. *Revista Espaço*, Rio de Janeiro, n. 11, p. 37-39, 1999.

LOPES, R.P.V.; MARQUEZAN, R. O envolvimento da família no processo de integração/inclusão do aluno com necessidades especiais. *Caderno Educação Especial*, Santa Maria, n. 15, p. 16-27, 2000.

LOPES, F. Problemas afetivos e de conduta em sala de aula. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALÁCIOS, J. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação 3: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 113-128.

MACEDO, R. M. A família diante das dificuldades escolares do filho. In: MACEDO, R. M. (Org.). *Avaliação psicopedagógica da criança de zero a seis anos*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 185-206.

MCWILLIAN, P.J. Práticas de intervenção precoce centrada. MCWILLIAN, P.J; WINTON, P.J, CRAIS, E.R. (Orgs.). *Estratégias práticas para a intervenção precoce centrada na família*. Portugal: Porto Editora, 2003. p. 09-23.

MANTOAN, M. T. E. Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha. *Educação (PUC/RS)*, Porto Alegre/RS, v. XXIX, n. 1, v. 58, p. 55-64, 2006.

MARQUES, R. Professores, família e projeto educativo. *Coleção Perspectivas atuais em educação*. Porto, Portugal: Asa Editores, 2001.

MARTINS, D.F.M.; COSTA, D.S.J.; SOFORCADO, T.E.; CUNHA, C.D.M. Qualidade do ambiente e fatores associados: Um estudo em crianças de Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 20, n. 3, p. 710-718, 2004.

MARTINS, L.A.R.; PIRES M.J. *Políticas e práticas educacionais inclusivas*. ed. 1. Natal: Edufrn, 2008. p. 322.

MARTURANO, E.M. Recursos no ambiente familiar e dificuldades de aprendizagem na escola. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v.15, n. 2, p. 135-142, 1999.

MARTURANO, E.M. O inventário de recursos do ambiente familiar. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v. 19, n. 3, p. 498-506, 2006.

MARTURANO, E.M. Tensões cotidianas na transição da primeira série: Um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 1, p. 79-87, 2008.

MATSUKIRA, T.S.; MARTURANO, E.M.; OISHI, J.; BORASCHE, G. Estresse e suporte social em mães de crianças com necessidades especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 13, n. 3, p. 415-428, 2007.

MATSUKURA, T.S.; MARTURANO, E.M.; OISHI, J. O questionário de suporte social (SSQ): Estudos da adaptação para o português. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, v. 10, n. 5, p. 37-45, 2002.

MENDES, E.G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MENDES, E.G. *Inclusão marco zero - começando pelas creches*. Araraquara: Junqueira & Marin Editores, 2010.

MILLAN, A.E.; BORGES, L.; CIA. Opinião de diretoras pré-escolares sobre a importância da família para o desenvolvimento infantil e comportamentos dos pais que podem auxiliar no desenvolvimento dos filhos. In: 12ª Jornada de Educação Especial, Marília, v. 12, p. 1-17, 2014.

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.

MOYLES, J. *A excelência do brincar*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

MARTINS, L.A.R. Desafios relativos à formação continuada de profissionais para atuação na educação inclusiva. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs). *A pesquisa sobre inclusão escola em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012. p. 237-246.

NARVAZ, M. G.; KOLLER, S. H. O modelo bioecológico do desenvolvimento humano. In S. H. KOLLER (Org.). *Ecologia do desenvolvimento humano: Pesquisa e intervenção no Brasil*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 51-78.

NUNES, M.D.R.; DUPAS, G. Independence children with Down Síndrome: The experiences of families. *Revista Latino Americana de Enfermagem*, v. 19, n. 4, p.985-993, 2011.

OLIVEIRA, Z. Os primeiros passos na construção das idéias e prática de educação infantil. In: OLIVEIRA, Z. (Org.). *Educação Infantil - fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2002. p.55-70.

OLIVEIRA, M.I. Educação infantil: Legislação e prática pedagógica. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v. 2, n. 27, p. 53-70, 2008.

OMOTE, S. Inclusão e a questão das diferenças na educação. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 24, n. Especial, p. 251-272, 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO A CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). *Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

PAMPLIM, R.C.O. *A interface família-escola na inclusão da criança com necessidades educacionais especiais*. 2005. 155f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 2005.

PAMPLIM, R.C.O. *Dimensões da relação família-escola: Programa de intervenção para professores como agentes de promoção do envolvimento parental*. 2010. 221f. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, 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.; PALÁCIOS, J. *Educação Infantil – resposta educativa à diversidade*. ed. 1. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 256.

PARREIRA, V.L.C.; MARTURANO, E.M. *Como ajudar seu filho na escola*. ed. 2. São Paulo: Editora Ave Maria, 1999. p. 102.

PEREIRA, F. *As representações dos professores de Educação Especial e as necessidades das famílias*. 132 f. Tese de Doutorado em Educação - Secretariado Nacional para Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência, Portugal, 1996. .

PINHEIRO, M. H. C.; BIASOLI-ALVES, Z. .M.M. A família como base. In: WEBER, L.; DESSEN, M. A. N. D. (Org.). *Família e desenvolvimento – visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá Editora, 2008. p. 21-34.

POLETO, M.; KOLLER, S.H. Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia*, Campinas, v. 25, n.3, p. 405-416, 2008.

- POLETO, M. Ressignificação do papel da escola especial e do professor especialista itinerante frente à inclusão educacional da criança com deficiência intelectual. *Cedae APAE – online*, Curitiba, 2009.
- POLONIA, A.C.; DESSEN, M.A. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, Campinas, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.
- PRIETO, R.G. Inclusão escolar: algumas considerações sobre o conceito e suas implicações. In: MACHADO, A.M. *Psicologia e direitos humanos: educação inclusiva direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. p. 56.
- REGEN, M. A inserção de crianças com deficiência em creches comuns: mitos e possibilidades. In: SOUZA, A. M. C. (Org.). *A criança especial: temas médicos, educativos e sociais*. São Paulo: Roca, 2003. p. 299-305.
- RIBEIRO, D.F. A assimetria na relação entre família e escola pública. *Revista Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385- 394, 2007.
- RODRIGUES, D. *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à sociedade*. Porto: Porto Ed., 2003.
- RODRIGUES-LOPES, A. A família como entidade pedagógica entre a natureza social do homem e os desafios da sociedade atual. In: RODRIGUES-LOPES, A. (Org.), *Problemática da família – contributo para uma reflexão sobre a família na sociedade atual*. Viseu: Instituto Superior Politécnico de Viseu, 1997. p. 2-12.
- RODRIGUES, D.; NOGUEIRA, J. Educação Especial e inclusiva em Portugal: fatos e opções. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 17, n. 1, p. 3-20, 2011.
- ROMANELLI, G. Autoridade e poder na família. In: CARVALHO, M.C.B. (Org.). *A família contemporânea em debate*. São Paulo: EDUC/Cortez, 2002. p. 73-88.
- SAGE, D.D. Estratégias administrativas para o ensino inclusivo. In: STAINBACK, S.; STAINBACK, W. (Orgs.). *Inclusão: um guia para educadores* (LOPES, M. F. trad., p. 129-141). Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- SALADINI, A.B. *Pai de crianças com deficiência: participação e opinião sobre a inclusão pré-escolar*. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSCar. Relatório disponibilizado pelo autor, 2013.
- SAMARA, E.M.O. *O que mudou na família brasileira? (da colônia à atualidade)*. Psicologia, USP, v. 13, n. 2., p. 27-48, 2002.
- SANT’ANA, I. M. Educação inclusiva: concepções de professores e diretores. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n.2, p. 227-234, 2005.
- SANTOS, L. S. *Comparação de características familiares de crianças público-alvo da educação especial com diferentes faixas etárias*. 2014. f. 176. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2014.

SAYÃO, R. Família e escola parceiros ou rivais? *TV Escola*, n. 28, p. 40-42, 2002.

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

SERRANO, A. M. *Redes sociais de apoio e sua relevância para a intervenção precoce*. Portugal: Porto Editora, 2007.

SERRANO, A. M. *Formal and informal resource among families with young children with special needs in the district of Braga*. 2003. 335f. Tese de Doutorado, Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Braga, 2003.

SIGOLO, S. R. R. L. Envolvimento familiar e educação inclusiva uma mútua contribuição? In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A. (Orgs.). *A pesquisa sobre inclusão escola em suas múltiplas dimensões*. Marília: ABPEE, 2012, p. 327-359.

SIMÕES, M. I. P. G. *Necessidades das famílias de crianças com déficit motor e cognitivo*. 2010. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Castelo Branco: Escola Superior de Educação do IPC, Portugal, 2010.

SILVA, P.N.L. *Crianças pré-escolares com síndrome de Down e suas interações familiares*. Universidade de Brasília, Brasília. 112f. Dissertação de mestrado, Programa de pós-graduação em Psicologia, 2000.

SILVA, N.C.B. *Contexto familiar de crianças com Síndrome de Down: Interação e envolvimento paterno e materno*. 181f. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2007.

SILVA, N.L.; DESSEN, M.A. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 133-141, 2001.

SILVA, N.L.P.; DESSEN, M.A. Intervenção precoce e família: Contribuições do modelo bioecológico de Bronfenbrenner. In: DESSEN, M.A.; COSTA-JUNIOR, A.L. (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: Tendências atuais e perspectivas futuras*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 152-167.

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, A.M.; MENDES, E.G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 4, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, N.C.B.; NUNES, C.C.; BETTI, M.C.M.; RIOS, K.S.A. Variáveis da família e seu impacto sobre o desenvolvimento infantil. *Temas em Psicologia*, v. 16, n. 2, p. 215-229,

2008.

SILVA, M. A.; VARGAS, A. L. S. A participação na relação família-escola viabiliza o processo escolar na educação infantil. *Sprint Magazine – Body Science*, n. 122, p. 15-20, 2002.

SIFUENTES, M.; BOSA, C. A. Criando pré-escolares com autismo: características e desafios da coparentalidade. *Psicologia em Estudo*, v. 15, n. 3, p. 477-485, 2010.

SOUSA, L. A relação professor-pais-aluno com necessidades educativas especiais. In: _____. *Criança (con)fundidas entre a escola e a família*. Porto Editora. 1998.

SOUZA, L.G.A.; BOEMER, M.R. O ser-como o filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. *Paidéia*, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, p. 209-219, 2003.

STAINBACK, W.; STAINBACK, S. *Inclusão: Um guia para educadores*. ed. 1. Tradução de Magda Franca Lopes. Porto Alegre: ARTMED, 1999. p. 451.

STANHOPE, M.; LANCASTER, J. *Enfermagem comunitária: promoção de saúde de grupos, famílias e indivíduos*. Lisboa: Lusociência, 1ª ed., p. 492-514, 1999

SUNELATIS, R.C.; ARRUDA, D.C.; MARCON, S.S. The impact of a Dow Syndrome diagnosis on the family dynamic: mother's perspective. *Acta paul.enferm.*, v. 20, n. 3, p. 264-271, 2007.

TAANILA A.; SYRJÄLÄ, L; KOKKONEN, J.; JÄRVELIN, M. R. Coping of parents with physically and/or intellectually disabled children. *Child: Health, Care & Development*, v. 28, n. 1, p. 73-86, 2002.

TEZANI, T.C. *Os caminhos para construção da escola inclusiva: a relação entre a gestão escolar e o processo de inclusão*. Universidade Federal de São Carlos, 153f. Dissertação mestrado, Programa de pós-graduação em educação especial, 2004.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. *Families Professionals and Exceptionality – A Special Partnership*. Merril Publishing Company, second edition, 1990.

TURNBULL, A.; TURNBULL, R.; ERWIN, E.; SOODAK, L. *Families, professionals, and exceptionality*. New Jersey: Merrill Prentice Hall, 2006.

UNESCO. *Declaração de Salamanca de princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais*. Brasília: CORDE, 1994.

VANALLI, A.C.G. *Conciliação entre profissão, conjugalidade e paternidade para homens e mulheres com filhos na primeira infância*. 2012. Tese (Psicologia) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, São Paulo, 2012.

YAEGASHI, S.F.R.; MIRANDA, N.C.; KOMAGRONE, K.L. Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. In: MARQUEZINE, M.C. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em educação especial II*. Londrina: Editora UEL, 2001. p. 409-439.

WEBER, L. N. D. Interações entre família e desenvolvimento. In: WEBER, L. N. D. (Org.). *Família e desenvolvimento – visões interdisciplinares*. Curitiba: Juruá Editora, 2008, p. 9-20.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. O empoderamento de famílias: O que é e como medi-lo. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A.; WILLIAMS, L.C.A. (Orgs.). *Avanços recentes em Educação Especial*. São Carlos: EDUFSCar, 2004. p. 197-202.

WILLIAMS, L.C.A.; AIELLO, A.L.R. *O inventário Portage operacionalizado: intervenção com famílias* – Publicado em 2001, Reimpressão 2009. São Paulo: Memnon, 2009, 299 p.

WILLRICK, A.; AZEVEDO, C.C.F.; FERNANDES, J. O. Desenvolvimento motor na infância: influência dos fatores de risco e programas de intervenção. *Revista Neurociência*, Porto Alegre, v.17, n. 1, p. 51-56, 2009.

WOLFENDALE, S. *Parental involvement*. Londres: Cassell, 1987.

APÊNDICE 1
TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA PAIS)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Variáveis familiares de crianças com deficiência e os tipos de escolarização inclusiva e segregada**, sob responsabilidade da pesquisadora Danielli Silva Gualda, com orientação da profa. Dra. Fabiana Cia. O motivo que nos leva a estudar esse tema é que a relação família e escola é importante para o desenvolvimento das crianças e para o processo de inclusão. Além disso, acredita-se que a relação, assim como o suporte oferecido às famílias pelas escolas comuns e pelas instituições são distintos e que as mesmas possuem necessidades diferenciadas. Os objetivos da pesquisa são: (a) Descrever e comparar a relação família-escola, na opinião de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiências matriculados no ensino comum, matriculados em instituição de ensino especializado e daqueles cujos filhos frequentam ambas às instituições de ensino; (b) Descrever e comparar as necessidades, os recursos e o suporte social das famílias dos três grupos de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiências, de acordo com os diferentes tipos de escolarização e (c) Relacionar a relação família-escola, os recursos, as necessidades e o suporte social de pais ou responsáveis de pré-escolares com deficiências.

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, com necessidades educacionais especiais, que esteja incluída na rede regular de ensino, e/ou matriculada em instituição de ensino especial. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento.

Sua participação consistirá em responder, por meio de questionário, algumas questões sobre a relação entre a escola e a família, as necessidades e os recursos de sua família, e o suporte social. As perguntas não serão invasivas à intimidade dos participantes. As suas respostas serão transcritas no momento da entrevista. Todas as informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação em todas as etapas previstas no estudo.

Se, durante a entrevista, você sofrer qualquer tipo de desconforto, constrangimento ou receio em expor sua opinião, à pesquisa poderá ser interrompida, se assim desejar. A sua recusa na participação não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a escola na qual seu filho estuda.

Durante a coleta de dados, a pesquisadora estará presente para esclarecer eventuais dúvidas e dar suporte, na tentativa de minimizar possíveis dúvidas e desconfortos nas respostas.

O estudo implica em benefícios aos participantes e demais envolvidos com a área de educação especial, pois busca a compreensão acerca da relação família e escola, de crianças pré-escolares com necessidades educacionais especiais, de crianças que frequentam instituição de ensino especial, e as que estão matriculadas em ambas instituições de ensino. 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.

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.

Pesquisadora Danielli Silva Gualda

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

Mestranda Danielli Silva Gualda
Pesquisadora responsável pelo projeto
Departamento de Psicologia – UFSCar
Programa de Pós-Graduação em Educação especial
Contato: Rod. Washington Luís, Km 235, - Caixa Postal 676 - CEP 13.565-905 - São
Carlos - SP – Brasil
E-mail: dany_gualda@yahoo.com.br

ANEXO 1 CRITÉRIO BRASIL

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

Analfabeto / Primário incompleto	Analfabeto / Até 3 ^a . Série Fundamental	0
Primário completo / Ginásial incompleto	Até 4 ^a . Série Fundamental	1
Ginásial completo / Colegial incompleto	Fundamental completo	2
Colegial completo / Superior incompleto	Médio completo	4
Superior completo	Superior completo	8

ANEXO 2 QUESTIONÁRIO AOS PAIS

I PARTE

1 - Idade: _____

2 - Grau de parentesco em relação ao educando:

3 – Grau de escolaridade:

- 1 – Fundamental incompleto
- 2 – Fundamental completo
- 3 – Médio incompleto
- 4 – Médio completo
- 5 – Superior incompleto
- 6 – Superior completo
- 7- Pós-graduação

II PARTE

4- Em sua opinião, como a sua colaboração poderá ter influências no sucesso do seu filho? Por favor especifique: _____

5 - Defende-se atualmente a importância de uma boa relação dos pais com a escola, no processo de inclusão. O que é para você uma boa relação entre a família e a escola?

6 - É membro de alguma associação de pais? Ou participa de alguma atividade, com outros pais na escola? () Sim () Não

Se respondeu SIM especifique que tipo de participação ai desenvolve: _____

III PARTE

7 - Tem por hábito ir à escola para falar com o/a professor/a sem ser convocado/a?

() Sim () Não

Se respondeu SIM especifique com que frequência:

- () Todos os dias
- () Duas ou três vezes por semana
- () Uma vez por semana
- () Uma vez a cada 15 dias
- () Uma vez por mês

() Uma vez por bimestre

8 - Normalmente que assuntos, mais frequentemente, o/a levam a conversar com o professor/a?

9 - Normalmente costuma reunir com o/a professor/a em que situações?

- () início do ano
- () final do ano
- () para "trocar" opiniões sobre a avaliação
- () quando o seu filho tem problemas na escola
- () quando o seu filho tem problemas em casa
- () quando o/a professor/a o/a convoca
- () quando outros técnicos o solicitam (médicos, professor de apoio,...)

10 - Normalmente que momentos/como conversa com o/a professor/a?

- () momentos informais na escola
- () reuniões de pais
- () reuniões de pais com outros profissionais (equipe de educação especial, médicos, terapeutas)
- () reuniões individuais com pais
- () contatos telefônicos
- () bilhetes
- () outro/s, por favor especifique: _____

11 - Normalmente para que tipo de atividades/tarefas o professor mais o/a solicita?

Ao nível do concreto e prático:

- () organização de festas, visitas de estudo,...
- () para reuniões sociais (lanchar, beber café,...)
- () participação em melhoramentos na escola (pintar, fazer limpeza,...)
- () participações em dinheiro
- () ajuda nos trabalhos de casa
- () participação em reuniões

Ao nível pedagógico e resolução de problemas:

- () organização de conferências, palestras
- () para testemunhar a sua experiência enquanto pai de uma criança com necessidades especiais
- () partilha de experiências vivenciadas com os filhos
- () participação ativa nas aulas, grupos de pais tutores
- () participação em adaptações curriculares
- () participação na construção do programa de ensino da criança
- () participação na construção/desenvolvimento/avaliação de projetos que a escola desenvolve
- () parceria em programas de estimulação, compensação educativa
- () participação na detecção e diagnóstico de situações patológicas
- () ajuda em contatos com outros serviços (municipais)

Ao nível da tomada de decisões e gestão:

- () participação em conselhos escolares
- () participação na escolha dos manuais escolares
- () escolha de modelos de apoio pedagógico e de educação especial
- () outro/s, por favor especifique: _____

12 - Normalmente que tipo de informação, frequentemente, o/a professor/a lhe comunica?

- () atitudes da turma em relação ao seu filho
- () atitudes do seu filho em relação a outras crianças

- atitudes do seu filho em relação ao professor/a
- orientações para ajuda nos trabalhos de casa
- informações que obteve de outros profissionais (médicos, Professor da Educação Especial)
- insucessos na aprendizagem escolar
- sucessos na aprendizagem escolar
- o tipo de trabalho que está a desenvolver com o seu filho
- tipos de apoio especiais que o seu filho necessita
- assuntos de âmbito geral
- deliberações dos órgãos de gestão
- outro/s, por favor especifique: _____

13 - Normalmente que tipo de informações o/a senhor/a transmite ao professor?

- atitudes do seu filho em casa
- problemas de acompanhamento escolar
- incompreensão de métodos utilizados pelo professor
- ansiedades e medos em relação ao sucesso/insucesso do seu filho
- informações transmitidas por outros profissionais (médicos, terapeutas, professores de educação especial)
- medos derivados da inclusão do seu filho na classe
- situações problemáticas na dinâmica da família
- outro/s, por favor especifique: _____

14 - Em que situações pensa que a sua ajuda seria importante para o/a professor/a? Por favor especifique: _____

15- De uma nota de 0 a 10, qual a nota você daria da relação que você estabelece com a escola?

16- O que você acha que a escola deveria fazer para aproximar os pais das atividades escolares dos filhos, tanto dentro de casa, quanto na escola? _____
