

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

EWELYN PINHEIRO FERREIRA

AVALIAÇÃO DA INTENSIDADE DE APOIO DO ALUNO COM  
DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO  
FAMILIAR E EDUCACIONAL

CURITIBA

2022

EWELYN PINHEIRO FERREIRA

AVALIAÇÃO DA INTENSIDADE DE APOIO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA  
INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação,  
Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná, na  
linha de pesquisa: Processos Psicológicos em Contextos  
Educacionais com requisito parcial a obtenção ao título de  
Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Giovanna Beatriz Kalva Medina

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Ferreira, Ewelyn Pinheiro

Avaliação da intensidade de apoio do aluno com deficiência intelectual ; implicações para o contexto familiar e educacional / Ewelyn Pinheiro Ferreira. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Orientadora: Profª Drª Giovanna Beatriz Kalva Medina

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação especial. 3. Deficiência intelectual. 4. Crianças com deficiência – Relações com a família. 5. Escolas. I. Medina, Giovanna Beatriz Kalva. II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EDUCAÇÃO -  
40001010001P3

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação EDUCAÇÃO da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **EWELYN PINHEIRO FERREIRA** intitulada: **AVALIAÇÃO DA INTENSIDADE DE APOIO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: IMPLICAÇÕES PARA O CONTEXTO FAMILIAR E EDUCACIONAL**, sob a orientação da Profa. Dra. **GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA**, que após ter sido inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, ato de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa. A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Setembro de 2022.

Assinatura Eletrônica

2009/2022 17:39:21.0

GIOVANNA BEATRIZ KALVA MEDINA

Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

2209/2022 09:01:29.0

SABRINA FERNANDES DE CASTRO

Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA)

Assinatura Eletrônica

2009/2022 22:02:53.0

MARIA DE FÁTIMA JOAQUIM MINETTO

Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

---

Rockefeller nº 57 7 Rebouças - CURITIBA - Paraná - Brasil  
CEP 80030-130 - Tel: (41) 3335-6255 - E-mail: [ppge.academico@ufpr.br](mailto:ppge.academico@ufpr.br)

Documento assinado eletronicamente de acordo com o disposto na legislação federal Decreto 8539 de 08 de outubro de 2015.  
Gerado e autenticado pelo SIGA-UFPR, com a seguinte identificação única: 220778

**Para validar este documento/assinatura, acesse <http://www.ppge.ufpr.br/siga/validar/assinaturas/validacaoassaturas.jsp> e insira o código 220778**

## RESUMO

As transformações sociais ao longo do tempo são acompanhadas por mudanças também na educação e aqui, em especial a Educação Especial. A mudança paradigmática, trouxe uma nova compreensão da deficiência intelectual, das reais necessidades educativas dos alunos com deficiência e da relevância que a família tem na vida dessas pessoas para alcançar tais objetivos. Para tanto, importa atentar-se para a relação que o contexto familiar mantém com o contexto educacional, pois o trabalho ser desenvolvido com a pessoa com deficiência adentra em ambos os contextos. A literatura afirma que família e a escola são sistemas fundamentais para desencadear processos evolutivos, e o sucesso desta relação é um dos principais fatores do desenvolvimento e ensino-aprendizagem de alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, o presente estudo busca compreender se o uso de um instrumento de avaliação da intensidade de apoio para alunos, público-alvo da educação especial, pode contribuir para a relação entre a família-escola do indivíduo avaliado. Foram selecionados 9 estudantes, com idade de 5 a 16 anos, matriculados em escola especializada no litoral do Paraná, e familiares (N=9) e profissionais (N=11) que convivem com esses alunos. Foi aplicado um instrumento que avalia a intensidade de apoio do aluno com deficiência intelectual junto aos familiares e profissionais e, perguntas para investigar a percepção dos participantes após a avaliação. Os resultados apontam que a experiência para os participantes foi positiva e útil, além de se mostrar ser uma das estratégias que pode ser utilizada com o objetivo de promover uma aproximação inicial entre a família e a escola e exercitar o diálogo entre elas. Os resultados também apontam que o estado emocional das famílias precisa receber mais atenção, pois o apoio que o aluno com deficiência carece pode ser uma consequência do apoio que o seu ambiente familiar necessita inicialmente. Além disso, o estudo também confirmou que quando a instituição de ensino adota uma abordagem centrada na família traz benefícios para todos os envolvidos, profissionais da escola, familiares e o aluno com deficiência intelectual, logo, é necessário investigar formas de fazê-la ser parte de um procedimento permanente na escola. Ao possibilitar um espaço para a participação da família, a SIS-C reforça a nova conceituação da deficiência intelectual sob a perspectiva funcional do comportamento, reposicionando e incluindo a família para a construção de currículos funcionais, como defende a nova conceituação paradigmática.

**Unitermos:** Família-escola; Deficiência intelectual; Educação especial

## ABSTRACT

The social transformations over time are accompanied by changes also in education and here, especially in Special Education. The paradigm shift brought a new understanding of intellectual disability, the real educational needs of students with disabilities and the relevance that the family has in the lives of these people to achieve these goals. Therefore, it is important to pay attention to the relationship that the family context maintains with the educational context, as the work to be developed with the person with disabilities enters both contexts. The literature states that family and school are fundamental systems to trigger evolutionary processes, and the success of this relationship is one of the main factors in the development and teaching-learning of students with intellectual disabilities. Therefore, the present study seeks to understand whether the use of an instrument to assess the intensity of support for students, the target audience of special education, can contribute to the relationship between the family-school of the individual being evaluated. Nine students were selected, aged between 5 and 16 years, enrolled in a specialized school on the coast of Paraná, and family members (N=9) and professionals (N=11) who live with these students. An instrument was applied to assess the support intensity of students with intellectual disabilities with family members and professionals, and questions were asked to investigate the participants' perception after the evaluation. The results indicate that the experience for the participants was positive and useful, in addition to proving to be one of the strategies that can be used with the objective of promoting an initial approximation between the family and the school and exercising the dialogue between them. The results also point out that the emotional state of family's needs to receive more attention, as the support that the student with disabilities lacks may be a consequence of the support that their family environment initially needs. In addition, the study also confirmed that when the educational institution adopts a family-centered approach, it brings benefits to all involved, school professionals, family members and the student with intellectual disabilities, so it is necessary to investigate ways to make it part of a permanent procedure in the school. By providing a space for family participation, SIS-C reinforces the new conceptualization of intellectual disability from the functional perspective of behavior, repositioning and including the family for the construction of functional curricula, as advocated by the new paradigmatic conceptualization.

**Keywords:** Family-school; Intellectual disability; special education

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1. Marcos históricos da Educação Especial.....	17
TABELA 2. Marcos do Funcionamento das Escolas Especiais.....	19
TABELA 3. Lista de estudos selecionados.....	28
TABELA 4. Classificação das informações iniciais dos estudos selecionados.....	29
TABELA 5. Classificação das informações do estudo – Parte I.....	31
TABELA 6. Classificação das informações do estudo – Parte II.....	33
TABELA 7. Classificação das informações do estudo – Parte III.....	35
TABELA 8. Caracterização da amostra.....	47
TABELA 9. Primeira pergunta.....	49
TABELA 10. Segunda pergunta.....	52
TABELA 11. Terceira pergunta.....	54
TABELA 12. Quarta pergunta.....	56
TABELA 13. Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes à quarta pergunta.....	57
TABELA 14. Quinta pergunta.....	62
TABELA 15. Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes à quinta pergunta.....	63
TABELA 16. Sexta pergunta.....	67
TABELA 17. Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes à sexta pergunta.....	69

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1. Procedimento adotado para seleção dos estudos.....	28
--------------------------------------------------------------	----

## SUMÁRIO

<b>1. APRESENTAÇÃO</b> .....	10
<b>2. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2.1. OBJETIVOS</b> .....	12
2.1.1. Objetivo geral.....	12
2.1.2. Objetivos específicos.....	12
<b>3. REVISÃO DE LITERATURA</b> .....	12
3.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	12
3.2. PANORAMA DEMOGRÁFICO.....	15
3.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL.....	16
3.4. ESCOLAS ESPECIAIS.....	19
3.5. ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-PEDAGÓGICA.....	20
3.6. CURRÍCULO FUNCIONAL E TENDÊNCIAS.....	22
3.7. CONTEXTO FAMILIAR.....	25
3.8. RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.....	27
3.9. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA – MODELO CENTRADO NA FAMÍLIA.....	39
<b>4. MÉTODO</b> .....	42
4.1. PARTICIPANTES.....	42
4.1.1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO.....	43
4.2. LOCAL.....	43
4.3. INSTRUMENTOS.....	43
4.4. PROCEDIMENTOS.....	46
4.4.1. SELEÇÃO DOS PARTICIPANTES.....	46
4.4.2. ORGANIZAÇÃO.....	46
4.4.3. ANÁLISE DOS DADOS .....	48
<b>5. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	48
<b>6. CONCLUSÃO</b> .....	76
<b>7. REFERÊNCIAS</b> .....	80
<b>8. ANEXOS</b> .....	85
7. 1. ANEXO 1.....	85
7. 2. ANEXO 2.....	91
7. 3. ANEXO 3.....	92

## 1. APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica e as escolhas que me trouxeram até aqui, foram oportunidades e tentativas de solução para os desafios que apareceram em meu caminho. A decisão de cursar Psicologia em outra cidade, revelou-se uma empreitada que transformou a minha vida, que antes dispunha de mais tempo, e passou a ser preenchida por viagens diárias de ida e volta, e o sacrifício de atividades da vida acadêmica que mereciam ser realizadas com maior qualidade, como: estudar, ler, se alimentar, descansar e, especialmente, trabalhar. Os estágios, a experiência prática, onde eu poderia aplicar o conhecimento adquirido na universidade, eram as minhas maiores preocupações. Diante das condições que a minha realidade impunha, e do pouco tempo disponível, optei por participar de todas as atividades extracurriculares ofertadas na instituição da minha graduação, com o objetivo de adquirir mais conhecimento e fazê-la ocupar, temporariamente, o lugar que pertencia a experiência profissional. Foi nesse momento que tive os primeiros contatos com a literatura e discussões em torno da Educação.

Foi por meio da Iniciação Científica durante três anos consecutivos supervisionado pela professora Dhayana Veiga que aprendi sobre a pesquisa em ensino e aprendizagem. Nesse mesmo contexto, fui inserida no cotidiano das escolas e no contato com o seu público. Foram mais dois anos realizando estágio e promovendo intervenção em grupo de crianças e famílias de crianças encaminhadas a clínica-escola de Psicologia com a demanda de dificuldades de aprendizagem. Descobri que o principal desafio também se tratava de um dos principais motivos que me atraía como profissional em formação: a necessidade de realizar um trabalho em conjunto com todos os envolvidos no contexto familiar e educacional. Tratava-se de uma maquinaria sistêmica. Cada elemento possui uma função sua, que transforma e é transformado à medida que se expõe a outros elementos. Esse entendimento, foi a principal herança deixada durante a graduação, mesmo que ainda fosse necessário desenvolver mais o repertório e a desenvoltura profissional.

A partir da identificação profissional com essa temática, busquei espontaneamente estágio voluntário junto a uma escola de educação especializada (APAE) na cidade em que residio. Foram mais seis meses acompanhando, observando e, quando possível, contribuindo com o trabalho da Psicologia realizada no local. Fui contratada um ano depois como Psicóloga nessa mesma instituição, e sigo nesta função até o presente momento. E assim como aconteceu, desde o início da trajetória acadêmica, a necessidade aliada às oportunidades, comecei a observar que as demandas da escola poderiam ser o cenário para um

futuro estudo que pudesse colaborar com a realidade dela. Me dispor a participar de um programa de pós-graduação na área da educação foi consequência da história e uma forma de honrar o conhecimento adquirido até então.

## 2. INTRODUÇÃO

As propostas de cuidado e intervenção oferecidas às crianças com deficiência e suas famílias foram construídas ao longo das décadas conforme avançou a compreensão a respeito do desenvolvimento humano. Este processo evolutivo de transformação constante vem sendo afetado por inúmeros fatores como o tempo, a cultura, as mudanças tecnológicas e as descobertas mobilizadas pelas pesquisas científicas nos campos da educação e da saúde (PAPALIA; FIELDMAN, 2013). Quando a atenção destinada exclusivamente ao funcionamento intelectual e a hegemonia das explicações organicistas foram substituídas por uma compreensão ecológica e interacionista da condição da deficiência, culminou numa mudança paradigmática. Essa mudança substituiu expressões carregadas de estigma por uma nova conceituação da deficiência intelectual sob a perspectiva funcional e adaptativa do comportamento dessas pessoas (ALONSO; SHALOCK, 2010). O rumo do campo da Educação Especial sofreu impacto e o serviço oferecido por ela precisou ser readequado às necessidades que esse público apresenta de fato.

Do mesmo modo como aconteceu com a história da deficiência intelectual, a posição e importância destinada a família das pessoas com deficiência também foi alterada com a valorização deste novo paradigma. A família torna-se alvo de pesquisas e é estudada a nível de desenvolvimento (FRANCO, 2009). Deixa a posição passiva e à margem do cuidado e é colocada como participante ativa das propostas de intervenção ofertadas aos membros do sistema familiar (DUNST, 2002). A literatura aponta que a família - como sistema social - ocupa uma posição de destaque e relevância para o desenvolvimento da pessoa com deficiência e para o processo de ensino-aprendizagem mediante a relação positiva com a escola (DESSEN; APOLONIO, 2007).

Com a necessidade de investigar novas formas de avaliar o comportamento funcional e assim facilitar a elaboração de um planejamento individual para a pessoa com deficiência nos espaços educacionais, percebe-se que cada vez mais a presença e a participação da família são requeridas, e os benefícios que promovem a melhora da autonomia, independência e na qualidade de vida são estendidos a família também, como afirmam os documentos legais

(PARANÁ, 2018; SUPLINO, 2015; THOMPSON et al., 2004). Dessa forma, a utilização de um material de avaliação poderia ser uma estratégia a favorecer a aproximação da família da escola? Consciente de que a nova perspectiva paradigmática preza pelo trabalho transdisciplinar entre os profissionais envolvidos com o aluno com deficiência e seguindo as recomendações de que esse trabalho seja realizado junto a família (FRANCO, 2007), é impreterível organizar práticas que aliem um ao outro, apontem desafios, mas também contribuições.

## **2.1 OBJETIVOS DA PESQUISA**

### **2.1.1. OBJETIVO GERAL**

Identificar como o uso de um instrumento que avalia a intensidade de apoio de crianças e adolescentes com deficiência intelectual pode contribuir com a relação entre a escola e a família do indivíduo avaliado.

### **2.1.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Verificar o perfil dos pais e/ou cuidadores e profissionais envolvidos na avaliação do aluno com deficiência intelectual.
2. Reconhecer a experiência dos profissionais e da família e/ou cuidadores em participar da avaliação da intensidade de apoio do aluno com deficiência intelectual.
3. Identificar o impacto na relação família-escola a partir da percepção da equipe técnica e da família, ao participar da avaliação da intensidade de apoio.

## **3. REVISÃO DE LITERATURA**

A educação e a família são dois pilares inegociáveis ao desenvolvimento de qualquer pessoa, e principalmente para as pessoas com deficiência. A Teoria Bioecológica de Desenvolvimento Humano de Urie Bronfenbrenner fundamenta a compreensão de que ambos são contextos em que acontece o fenômeno do desenvolvimento humano (BRONFENBRENNER, 1998). Essa ordem será respeitada para a apresentação da relação estabelecidas entre ambas.

### **3.1. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL**

O conceito de deficiência intelectual evoluiu com as transformações que a sociedade vem enfrentando ao longo do tempo. Outras expressões e outras formas de compreensão e cuidado foram necessárias ao seu tempo, e nas últimas décadas predominou-se uma expressão multidimensional, social e ecológica para se compreender o que é deficiência intelectual.

Na antiguidade, a definição da deficiência pode ser sintetizada ao se observar ações de abandono, negligência e segregação da comunidade com as pessoas com deficiência. Na Idade Média, ações foram substituídas pela caridade, custódia e acolhimento, já no século XX, período conhecido pela valorização das pesquisas e métodos, a busca foi em direção a conceituação da deficiência (LUCKASSON et al., 1992). Durante um bom tempo, a condição da deficiência se confundiu com a condição da psicopatologia e o funcionamento intelectual começou a ser mensurado por meio dos testes de quociente intelectual na qual passaram a ser classificados em leve, moderado, severo e profundo (ANGONESE; BOUERI; SCHMIDT, 2015).

De 1908 a 1992, o uso da classificação do funcionamento intelectual foi soberano entre os autores na tentativa de conceituar a deficiência. Além dessa, os autores também a descreviam como consequência do funcionamento incompleto do cérebro com aparecimento desde o nascimento ou idades precoces (TREDGOLD, 1908), outros a descrevem como incompetência social ou dificuldade no comportamento adaptativo, com aparecimento antes ou até aos 16 anos (DOLL, 1941; HEBER, 1959 e 1961 citado por TASSÉ MEHLING, 2015) ou antes dos 18 anos (GROSSMAN, 1973 e 1903; LUCKASSON et al., 1992).

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR) – hoje denominada como Associação Americana de Deficiência Intelectual e do Desenvolvimento (AAIDD) - fundada em 1876, também desempenhou um papel relevante na evolução da conceituação da deficiência intelectual. Desde o início mostra-se preocupada em compreender, definir e classificar o campo da deficiência intelectual (TASSÉ MEHLING, 2015 WEHMEYER, 2020). Em 1959, o Manual de Definição e Classificação da AAMR, apresenta a primeira tentativa de conceituar a deficiência intelectual com critério duplo, uma definição que faz referência ao funcionamento intelectual e ao ajustamento social, ou, comportamento adaptativo (ALMEIDA; BOUERI; POSTALLI, 2016). Em 1992, a definição mais uma vez reafirma esse critério quando afirma que “Deficiência Intelectual se refere ao funcionamento intelectual geral abaixo da média, existindo concomitante com déficits no comportamento adaptativo e manifestada no período de desenvolvimento”. Além disso também pontua o que deveria ser entendido como comportamento adaptativo dividido em dez áreas: comunicação; vida do lar; desempenho na comunidade; autocuidado; habilidades sociais; independência na

locomoção; saúde e segurança; habilidades acadêmicas funcionais e lazer e trabalho (LUCKASSON et al., 1992). Esse foi um divisor de águas para que a deficiência não mais fosse disseminada como uma condição estática, e então, se abriram possibilidades para intervenção na realidade da pessoa com deficiência.

Em 2002, foram incluídos três critérios para o diagnóstico da deficiência intelectual: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade do início (LUCKASSON et al., 2002). Em 2010, a classificação passa a contar com a análise de cinco dimensões: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, saúde, participação e contexto. Neste mesmo ano, com o lançamento do 11º Manual de Deficiência Intelectual: Definições, Classificações e Níveis de Suporte, ficou estabelecida a expressão deficiência intelectual (SHOGREN, 2010 citado por ALLES; BOUERI; DE CASTRO, 2019). Em resumo, nesse período, a definição de deficiência intelectual ficou caracterizada como limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas com idade de início passa a ser a partir dos 18 anos (SCHALOCK, 2021).

Em 2021, foi estabelecida a definição da deficiência intelectual que se tem atualmente. A principal diferença entre a definição atual e a anterior é a idade que se pode defini-la operacionalmente, ou seja, antes dos 22 anos. A definição da deficiência intelectual ficou caracterizada como por limitações significativas tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, expresso em habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa deficiência se origina durante o período de desenvolvimento, que é definido operacionalmente como antes do indivíduo atingir a idade de 22 anos (SCHALOCK, 2021).

De acordo com APA (2014) a deficiência intelectual é um transtorno com início durante o período de desenvolvimento que inclui déficits de comportamento intelectual e adaptativo nos domínios conceitual, social e prático. Os três critérios a seguir devem ser atendidos. O primeiro critério diz respeito ao funcionamento intelectual que é caracterizado pelo desempenho dos domínios das funções executivas como: raciocínio concreto e abstrato, planejamento, resolução de problemas, compreensão, dentre outras; o segundo critério diz respeito ao déficit no funcionamento adaptativo que é definido como o conjunto das habilidades conceituais, sociais e práticas que permitem melhor se adaptar ao ambiente e pode ser alvo de mudança mediante apoios prestados; e por último, o terceiro critério aponta que essa condição tem início no período de desenvolvimento (ALONSO e SCHALOCK, 2010; SCHALOCK, 2021).

As mudanças que culminaram nas classificações atuais da deficiência intelectual assumiram uma postura voltada a uma perspectiva multidimensional. Esses fatos, representaram uma mudança de paradigma na compreensão da deficiência. A atenção antes depositada na cultura organicista, volta-se neste momento para a interação da pessoa com o seu ambiente e que a depender da qualidade deste ambiente pode-se promover o funcionamento humano.

Desse modo, foram elencados alguns itens importantes para o planejamento do ambiente que pertence a pessoa com deficiência. Nele, deve haver uma rede de suporte que ofereça apoio. Os outros itens orientam: 1. diminuição da discrepância entre as demandas do ambiente e as competências pessoais da pessoa com deficiência; 2. o planejamento deve ser realizado caso a caso, ou seja, individualizado; 3. os resultados devem produzir mais independência e beneficiá-lo nas mais diversas áreas da sua vida e nas relações interpessoais (ALONSO; SHALOCK, 2010).

O decreto nº 6949 promulgado na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, em 2009, resume muito bem a posição atual sobre a condição da deficiência que preza pela defesa dos direitos, da autonomia e da independência da pessoa; à liberdade de fazer suas próprias escolhas; à não discriminação; à igualdade de oportunidades e a plena participação na sociedade (BRASIL, 2009). Apesar de todas essas transformações ainda se faz necessário o esforço de implantar na prática o que foi estabelecido teoricamente. O espaço educacional se comprometeu historicamente com esse objetivo.

### 3.2. PANORAMA DEMOGRÁFICO

Em 2010, foi realizado o último censo demográfico pelo Instituto de Geografia e Estatística (IBGE), na qual apontou um número de mais de 45 milhões de pessoas, brasileiras, que possuem deficiência. Para fins de esclarecimento, é como se a cada 100 pessoas, aproximadamente 19 delas teria deficiência visual, 7 delas teria deficiência na área motora e 5 delas teria deficiência auditiva. Concomitante a essas deficiências, também se inclui a deficiência intelectual, o qual é denominado também como deficiência mental, segundo a antiga classificação.

Derivado deste censo demográfico, foi constatado um número de aproximadamente, 2,2 milhões de pessoas com deficiência no estado do Paraná. Isto, é equivalente a 22% de toda a população do estado, como se uma ou duas cidades do estado fossem habitadas somente por pessoas com deficiência. Os números apontam mais de 27 mil pessoas com deficiência visual total, 19 mil pessoas com deficiência auditiva total e 40 mil pessoas com deficiência motora

severa. O número de pessoas com deficiência intelectual, no ano de 2010 já ultrapassava o número de 143 mil, os quais podem coexistir com outras deficiências citadas.

Todas as pessoas têm direito a frequentar as escolas regulares de ensino, independente do gênero, raça, condição socioeconômica e necessidades educacionais, como aponta a Lei Brasileira de Inclusão (2015) em relação as pessoas com deficiência.

Esses dados apontam para a necessidade de planejar e elaborar ações que favoreçam o acesso dessa população à Educação, ao emprego, à saúde e qualidade de vida. E para tanto, significa oferecer atenção a outros grupos sociais que estão envolvidos com a pessoa com deficiência, como por exemplo, a família e a escola. Sob essa ótica, a população de pessoas com deficiência é mais abrangente que os dados apontados pois conta com um número maior ainda de outras pessoas em constante interação com essa realidade.

### 3.3. EDUCAÇÃO ESPECIAL

O campo da Educação Especial é relativamente novo, pois foi sistematizado no século XX e sempre foi marcado por contradições e desafios. Mesmo sendo uma área que pertence a educação, a discussão sobre ela envolveu outros campos como a saúde e a economia, e as propostas de compreensão e serviço foram norteadas por diferentes paradigmas (PARANÁ, 2006). O conhecimento e a perspectiva que se tem atualmente é bem distante daquele que se tinha nos primórdios.

Quando a atenção da sociedade se voltou para as pessoas com deficiência, recorreram a mitológica e ao sobrenatural para explicar a razão das anomalias físicas, sensoriais e mentais que acometiam as pessoas. Esse foi o primeiro modelo explicativo utilizado. No século XIX, com o avanço do conhecimento científico o enfoque do cuidado passou a ser clínico. A interpretação da deficiência se confundiu com a patologia e o tratamento tinha o objetivo de promover a cura. Essa época foi fortemente marcada pela hegemonia da medicina a qual deixou herança que prevalece até os dias atuais (PARANÁ, 2006).

Diante deste contexto, médicos, como Jean Itard (1800) contribuíram para a disseminação da medicina-pedagógica. Ele aderiu a esse procedimento com o objetivo de recuperar o potencial cognitivo de um menino que vivia afastado da sociedade. Influenciado pelas ideias iluministas de Descartes, o médico francês, Philippe Pinel, iniciou uma classificação das doenças mentais. Esse foi um momento em que se abriu espaço para a classificação, identificação da deficiência e medição da inteligência. As ideias deles, se espalharam em diversas instituições na Europa fazendo desses espaços, locais para a educação daqueles que não correspondiam ao padrão de normalidade definido pela sociedade

(PARANÁ, 2006; BRASIL, 2015). Desse modo, pode-se observar que a Educação Especial nem sempre apresentou um caráter exclusivamente pedagógico.

O paradigma da instituição foi responsável pela criação de espaços para pessoas cegas e surdas. Diferente do que se defendia na teoria, na prática não havia objetivos educacionais, apenas instruções manuais para o trabalho industrial. Esse paradigma também foi uma realidade no Brasil com a construção de espaços privados para esses fins, no período de 1854-1857 para pessoas cegas e surdas e, em 1950, para pessoas com problemas físicos e mentais/intelectuais (PARANÁ, 2006; BRASIL, 2015).

Esse cenário perdurou até os anos 50 quando eclodiram movimentos sociais com a bandeira ideológica da Declaração dos Direitos Humanos que inspirou as políticas públicas. Esse período foi um ponta pé inicial para a elaboração de leis para a proteção e direito das pessoas com deficiência na década de 60. Esse cenário perdurou durante a década de 70 e 80 também com a democratização das escolas, com espaços dedicados a educação de pessoas com alterações orgânicas, estruturais e funcionais, reforçando a conotação “especial”, e com a associação de pais e movimentos sociais em favor das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Foi durante essa época que houve avanço das ideias contrárias a genética determinista, como a Psicologia ambientalista e o Serviço Social. Houve uma ruptura com a crença da ineficiência e incapacidade (PARANÁ, 2006). Estes fatos apontavam para a necessidade do poder público fazer algo em favor dessa população. Desse modo, houve um aumento da preocupação com a aprendizagem da pessoa com deficiência e a atenção educacional ganha visibilidade quando é citada pela primeira vez nas Diretrizes da Educação Nacional (LDB n. 4024/61).

Esse período foi conhecido como o paradigma de serviço, chamado de Integração Social, que tinha o objetivo de intervir e reabilitar as pessoas com deficiência para integrá-las ou reintegrá-las na sociedade. Houve a exaltação das ações terapêuticas da equipe multiprofissional aliadas a medicalização. A principal crítica foi a falta de subsídios e investimento público para efetivar essa integração de fato, o que configurou uma realidade contraditória entre a democratização da escola e o refinamento da exclusão dentro das instituições (PARANÁ, 2006).

Seguindo para a segunda metade do século XX, houve um aumento quantitativo das Escolas Especiais. Essa realidade pode ser observada tanto em outros países, como os Estados Unidos da América, como em território nacional (BRASIL, 2015). Por um lado, as teorias sobre a educação enfatizavam uma importante relação entre a inteligência, habilidades sociais

e experiências socioambientais. Por outro lado, as práticas ainda estavam enraizadas do paradigma clínico e não foram suficientes para romper com o estigma social do aluno da educação especial.

A década de 90, foi marcada pelo aparecimento de novos paradigmas educacionais, principalmente de cunho social. Este é o paradigma de suporte, em que objetiva tornar disponível suportes, recursos e oportunidades igualitárias entre todos os cidadãos, incluindo na educação. As discussões e movimentos sociais em favor da diversidade favoreceram a elaboração de documentos jurídicos e legais (ver tabela 1) que, num primeiro momento enaltecem o respeito e valorização do ser humano, e um segundo momento, juntamente com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) e a Conferência de Salamanca (ESPANHA, 2004), iniciar um processo gradual de transformação mais pontuais no campo da educação, especialmente o acesso da pessoa com deficiência a aprendizagem e métodos para favorecê-la.

Tabela 1. Marcos históricos da Educação Especial

Data	Denominação
1988	Constituição da República Federativa do Brasil
1990	Plano Nacional Educação para Todos
1994	Política Nacional de Educação Especial
1996	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
1998	Parâmetros Curriculares Nacionais
1999	Convenção de Guatemala
1999	Política Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - atuação complementar educação especial ao ensino regular - Decreto nº 3.298
2001	Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica Resolução CNE/CEB
2002	Publicação de oito módulos do programa "Adaptação Curriculares em Ação"
2004	O Acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular de ensino.
2004	Declaração de Salamanca
2006	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
2007	Plano de Desenvolvimento da Educação
2007	Diretrizes do Compromisso Todos pela Educação Decreto nº 6.094
2009	Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite
2012	Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
2015	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência também chamada de Estatuto da Pessoa com Deficiência
2017	Base Nacional Comum Curricular
2020	Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida

Fonte: A pesquisa.

Por volta dos anos 2000, subsidiadas pelo contexto social e político que vinha se desenrolando, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) estabelece a inclusão total dos alunos com deficiência nos espaços educacionais comuns a todos os cidadãos. A matrícula seria incondicional independente da natureza ou grau do comprometimento da deficiência. A existência de salas de recurso, classes especiais e a possibilidade do atendimento especializado concomitante com a educação ofertada nas escolas regulares, faziam parte deste contexto também de acordo com a Resolução nº 02/01 publicado pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2001).

### 3.4. ESCOLAS ESPECIAIS

O Paraná foi o único estado que permaneceu com a presença de escolas regulares e escolas destinadas especificamente a educação das pessoas com deficiência. A integração da equipe de Educação Especial na administração da Secretária de Educação e Esporte (SEED) foi responsável pela criação de equipes de Educação Especial nos Núcleos Regionais de Educação e esta, por sua vez, possibilitou a interiorização dessa modalidade de ensino. O estado do Paraná foi vanguarda nos atendimentos especializados às pessoas com deficiência no país, o primeiro a oferecer a modalidade de Educação Especial a nível governamental em 1939, o primeiro Instituto para Cegos, nesse mesmo ano e, o primeiro a ofertar a classe especial na Escola Estadual Guaíra, em 1958 (BRASIL, 2015).

Essa realidade foi contemporânea a intensa luta de grupos comunitários pelo direito ao atendimento especializado, um dos mais conhecidos, o “Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais” (APAE) que em pouco tempo disseminou-se por todo o estado. Esse movimento, buscou e difundiu metodologias, materiais específicos para dar suporte à criação de programas de formação e capacitação de professores. Os dados da SEED, em 2002, indicam que só em 2002, das 399 cidades paranaenses, 384 ofereciam o serviço de educação especializada. A postura de pais e profissionais que não aceitam que inclusão das pessoas com deficiência nas escolas regulares substitua ou vigore sem a presença das escolas especializadas fortalece a política da institucionalização (BRASIL, 2015; PARANÁ, 2006), uma questão polêmica que provoca diálogos e debates entre políticos, educadores, cientistas, familiares e as próprias pessoas com deficiência, que está longe de se encerrar.

Atualmente, essas instituições são denominadas como Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial, uma clara referência a necessidade de estabelecer uma organização curricular e institucional baseadas na Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996). Na Tabela 2 é possível observar os documentos, emitidos e

elaborados, que dão subsídios ao funcionamento das escolas e, pontuam as mudanças em relação a política-pedagógica ao longo do tempo.

Tabela 2. Marcos do Funcionamento das Escolas Especiais

Data	Denominação
2003	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica, no Sistema de Ensino do Paraná (Deliberação CEE 02)
2006	Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de Currículos Inclusivos
2010	Alteração para Escolas de Educação Básica, na modalidade da Educação Especial (Parecer CEE/CEB 108)
2014	Ajuste na organização das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (Parecer CEE 07)
2018	Ajuste na organização curricular das Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial (Parecer CEE/Bicameral nº 128)

Fonte: A pesquisa.

Um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos. Significa que requer o compromisso com alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular. A organização do contexto escolar e do currículo torna-se a base para estruturar situações de inclusão e de exclusão que começam na sala de aula (MINETTO, 2021).

### 3.5. ORGANIZAÇÃO POLÍTICA-PEDAGÓGICA

As Escolas de Educação Básica, na modalidade de Educação Especial têm como público-alvo pessoas com deficiência intelectual associado ou não a outras deficiências e transtornos, com déficits significativos, tanto no funcionamento intelectual, nas relações sociais e de saúde. A escolarização é oferecida nas etapas da Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, com professores especializados, métodos específicos e tempo ampliado (BATISTA et al., 2018).

A organização curricular tem como referência a Base Comum Curricular e tem como objetivo ser um documento flexível a realidade e necessidade do estudante e comunidade escolar e pode ser ressignificado a qualquer momento. Está prescrito que o projeto político-pedagógico seja uma experiência vivenciada por todos os envolvidos no processo de aprendizagem. A organização curricular - Referências Pedagógicas para as Escolas Especiais do Paraná (BUENO et al., 2018) - é um material enviado as escolas pela Secretaria de Educação e do Esporte. As escolas, por sua vez, elaboram outro documento tendo como base o anterior - o currículo próprio da instituição. Com este documento, os docentes são

responsáveis pela construção do Plano de Trabalho Docente (PTD), na qual, são elencados os objetivos que se desejam alcançar com a turma, respeitando a faixa etária e o conteúdo indicado a ela. Este, deve ser elaborado semestralmente. A partir deste, os docentes produzem o Plano de Acompanhamento Individual (PAI) que refere as ações detalhadas do docente e os objetivos específicos a cada estudante que compõe a turma. Está previsto, que esse documento permita tanto a escola, quanto a família, acompanhar o percurso do estudante. Para fazê-lo é necessário: 1. Conhecer as habilidades/dificuldades dos estudantes; 2. Estabelecer metas a curto e longo prazo de acordo com a Proposta Pedagógica da escola; 3. Planejar as ações pedagógicas e 4. Avaliar e registro dos avanços para replanejar o PAI, quando necessário (BATISTA et al, 2018).

A avaliação é qualitativa e processual. Permeia a trajetória do ensino ao longo do tempo. É diagnóstica porque permite ao professor identificar as facilidades e dificuldades do estudante no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, tanto em relação as habilidades adaptativas quanto aos conteúdos acadêmicos. Permite que o planejamento realizado a cada estudante seja ajustado as suas necessidades. Essa avaliação fornece informações para a equipe pedagógica, a outros professores que atendem o estudante, a equipe técnica e a família (BATISTA et al, 2018).

A educação infantil inclui crianças de 0 a 3 anos (denominado como estimulação essencial ou estimulação precoce) e crianças de 4 a 5 anos (denominado como pré-escolar). O serviço destinado a eles, é caracterizado por um trabalho sistemático realizado ao lado das famílias. O primeiro grupo, tem como conteúdo os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a saber: 1. conviver; 2. brincar; 3. participar; 4. explorar; 5. expressar e 6. conhecer-se. O segundo grupo, tem como conteúdo os mesmos utilizados nos Centros de Educação Infantil municipais e/ou privados, a saber: 1. O eu, o outro e o nós 2. Corpo, gestos e movimentos 3. Traços, sons, cores e formas 4. Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação (Oralidade e escrita) e 5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações (BATISTA et al., 2018).

O ensino fundamental inclui crianças a partir de 6 anos de idade. É dividido em dois ciclos, dos quais correspondem aos dois primeiros anos do ensino fundamental da escola regular. O primeiro ciclo possui 4 etapas e o segundo ciclo 6 etapas. A proposta pedagógica curricular é centrada na alfabetização, de acordo com os conteúdos propostos na Base Nacional Comum Curricular na estimulação das áreas do desenvolvimento (cognitiva, psicomotora e socioafetiva). O conteúdo é dividido em 1. Linguagens; 2. Matemática; 3.

Ciências da Natureza; 4. Ciências Humanas, além de 5. Educação Física e 6. Arte (BATISTA et al., 2018).

O ensino de Jovens e Adultos fase I, inclui pessoas a partir de 15 anos de idade. É equivalente ao primeiro ao quinto anos do ensino fundamental na escola regular. Envolve a estrutura curricular semelhante ao citado no parágrafo anterior, com atenção especial ao ensino de práticas coerentes com as necessidades cotidianas deles. O ensino dessas práticas é dividido em: Unidade Ocupacional de Formação Inicial e Produção para estudantes que o comprometimento cognitivo permite a realização dessas atividades; ou a elaboração do Currículo Funcional: destinado aos estudantes cuja, deficiência intelectual e/ou comorbidades não apresentem condições cognitivas para a aprendizagem de conteúdos acadêmicos formais, no entanto, precisam de atividades funcionais que os auxiliem a serem mais independentes do dia a dia. É importante, esclarecer, porém, que o planejamento de atividades funcionais ou também chamadas de atividades de vida diária e a construção cognitiva voltada para funcionalidade humana é indicada desde a educação infantil (BATISTA et al., 2018).

### 3.6. CURRÍCULO FUNCIONAL E TENDÊNCIAS

A indicação e orientação ao uso do Currículo Funcional como consta no documento “Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas Especializadas do Paraná” (BATISTA et al., 2018) parece derivado do cenário histórico que pertence a própria compreensão da deficiência intelectual ao longo do tempo e as necessidades que a pessoa com deficiência possui para sua autonomia e independência. A construção ecológica e social contribuiu com a transformação da definição da deficiência intelectual, e estabeleceu parâmetros para as propostas educacionais que se pretende explicar (ALMEIDA, 2004).

Segundo Cerqueira (2008) o Currículo Funcional é um amplo empreendimento que propõe atividades práticas para o ensino de habilidades que sejam úteis em diversas áreas da vida do estudante. O objetivo é que o seu ensino traga mais qualidade de vida e autonomia a pessoa com deficiência intelectual.

Cerqueira (2008), aponta que o planejamento do Currículo Funcional deve levar em conta três contextos: 1. Atividades em sala para o desenvolvimento das habilidades; 2. Planejamento de oportunidades para colocar em prática essas habilidades nas diferentes áreas curriculares e 3. Planejamento de oportunidades dentro e fora da escola.

No documento “Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas Especializadas do Paraná (BATISTA et al., 2018)” e de acordo com Suplino (2018), as características mais contundentes em relação ao Currículo Funcional é o conhecimento atual do aluno, para

planejar o que precisa ser aprendido no momento presente e no futuro e que esses (conhecimentos) devem ter função na vida dessas pessoas.

Outra proposta, que está sendo estudada no Brasil, é caracterizada mais especificamente pelo perfil padronizado, que pretende avaliar qual é a intensidade de apoio que a pessoa com deficiência precisa e em qual área é mais necessária e, dessa forma, fornecer informações para o planejamento de um currículo ou intervenção com a finalidade de desenvolver autonomia e independência. Esse instrumento é denominado como *Scale Intensity Support*, ou Escala de Intensidade de Apoio - SIS (THOMPSON et al., 2004).

A SIS foi elaborada durante cinco anos, e apresentada, no ano de 2004 por Thompson e colaboradores, como resposta a todas as mudanças que o campo da deficiência intelectual vinha e vem apresentando, e assim oferecer uma proposta de trabalho coerente com as necessidades da pessoa com deficiência intelectual enquanto estudante. Essa escala tem origem no Estados Unidos e, no Brasil, a versão adulta da SIS foi adaptada e traduzida para a realidade brasileira por Almeida, Boueri e Postalli (2016).

O trabalho de adaptação e tradução da SIS, no Brasil, foi justificada pela carência de materiais nacionais com a proposta da avaliação do comportamento adaptativo citado por Luckasson et al., (1992). De acordo com Almeida, Boueri e Postalli (2016), existem dois instrumentos que avaliam algumas áreas das dez citadas pelo autor, a saber: *Vineland Social Maturity Scale* (DOLL, 1935; DOLL, 1965) e *Progress Assessment Chart* (PAC) (GUNZBURG, 1974) que foi adaptado em 1978 por Olívia Pereira.

Seguindo essa mesma tendência, o estudo de Baril (2019) apresentou ao contexto brasileiro o uso da Escala de Intensidade de Apoio para Crianças (SIS-C). Assim como a SIS-A, a SIS-C também permite avaliar a intensidade de apoio em áreas específicas da vida do sujeito e fornece subsídios para o planejamento individual de apoio que é necessário dispor a criança num contexto específico. No estudo realizado por Baril et al., (2021) o objetivo foi desenvolver estratégias para a elaboração de plano de apoio centrado no aluno com desenvolvimento atípico, e para tanto, foi utilizada a SIS-C como instrumento de avaliação e rastreio das áreas da vida do aluno que necessitam receber maior apoio. O uso da SIS-C se revelou indispensável para a construção de planos individuais que de fato pudessem contribuir com o desenvolvimento de maior autonomia e qualidade de vida do aluno com deficiência. O estudo finaliza sugerindo que outras pesquisas podem fazer uso da SIS-C como ferramenta para subsidiar estratégias para o desenvolvimento de comportamentos adaptativos.

Do mesmo modo, o estudo realizado por Alles, et al., (2019) também corroborou com o benefício do uso da SIS-C. Nesse estudo, o objetivo foi problematizar o processo de avaliação

do sujeito com deficiência intelectual em termos de classificações, definições e diagnósticos. O estudo questionou a compreensão que se tem da deficiência intelectual a partir dos indicadores de QI, responsáveis pela delimitação da deficiência a nível de severidade. Tal compreensão restringe as possibilidades de desenvolvimento a um diagnóstico clínico, nesse sentido, quando se desloca a ênfase do diagnóstico da deficiência intelectual para os sistemas de apoio, outras possibilidades de compreensão também se tornam disponíveis. O aluno com deficiência passa a ser percebido como um sujeito participante da construção social e cultural cujo desenvolvimento e aprendizagem não é refém da sua condição biológica, mas, principalmente pelas interações sociais que se estabelece em seu desenvolvimento.

A elaboração do Currículo Funcional, as recomendações dispostas nos documentos oficiais que regem o funcionamento das Escolas de modalidade especial e o uso da Escala de Intensidade de Apoio (versão adulto e criança) são unânimes ao reiterar a importância do intercâmbio de informações entre a escola e a família para a elaboração e o sucesso de um planejamento de um currículo acadêmico coerente com a realidade e as reais necessidades do aluno com deficiência intelectual. O estudo de Baril et al., (2021) enfatiza que o uso da SIS-C pode ser utilizado como guia para direcionar as reuniões entre a família e a escola. No estudo, os pesquisadores não conseguiram realizar mais de um encontro com a equipe de planejamento, contudo, esse fato não impediu a elaboração de um plano individual ao aluno, logo outras reuniões podem ser realizadas pelos benefícios alcançados apesar das limitações. A principal contribuição do estudo foi reforçar a necessidade de se realizar encontros presenciais entre a escola e a família a fim de compartilhar conquistas alcançadas pelo aluno e o compartilhamento de experiências.

Não obstante, o estudo de Alles et al., (2019) foi mais adiante e apontou que a compreensão da deficiência a partir dos níveis de apoio, representados pelo uso da SIS-C, pode provocar duas importantes mudanças nas práticas realizadas pela educação especial no contexto de escolarização do sujeito: a mudança na ação do professor de educação especial que deve estar voltada as interações sociais que são estabelecidas com o aluno com deficiência intelectual; e mudanças no processo formativo desse profissional que vai levar para sua prática de trabalho cotidiana o entendimento de que o sujeito é um produto indissociável de aspectos orgânicos e sociais nos processos de desenvolvimento e aprendizagem e que portanto, envolve inserir o contexto familiar desse aluno.

Nesse sentido, como apresentado no início dessa revisão teórica, se faz necessário compreender como se dá a relação entre o contexto educacional e familiar, pois ambos estão

envolvidos no desenvolvimento do ser humano, e em especial nesse estudo, da pessoa com deficiência intelectual.

### 3.7. CONTEXTO FAMILIAR

Os princípios norteadores da Teoria Ecológica do Desenvolvimento Humano (BRONFENBRENER, 1998), afirmam que o desenvolvimento é influenciado pela interação entre fatores de risco e proteção identificadas nos contextos emergentes (níveis proximais) aos mais distantes ou intermitentes (distais). Esses níveis são definidos como: microsistema, mesossistema, exossistema e macrosistema. Os microsistemas são os espaços em que a pessoa vive experiências pessoais diretas (Exemplo: família e escola); o mesossistema inclui todas as inter-relações e influências recíprocas entre dois ou mais espaços que a pessoa participa ativamente; o exossistema inclui elementos do sistema que não envolvem a pessoa como um participante ativo, mas nos quais ocorrem eventos que afetam aquilo que acontece em um dos microsistemas; e o macrosistema é formado pelo padrão global de ideologias, crenças, valores e formas de organização e governo presente no cotidiano das pessoas. A família é o primeiro e mais importante entre os sistemas. Em primeiro lugar, por ser o contexto mais próximo ao desenvolvimento humano e em segundo lugar, porque a qualidade das relações que se estabelece neste ambiente potencializa consequências, vantajosas ou não, ao desenvolvimento de seus membros (BRONFENBRENER, 1998; GURALNICK, 1999).

Uma dessas relações se inicia no nascimento de uma criança ou até são anteriores a ela. Durante a gestação, a maioria das famílias idealiza seus bebês e estabelece laços de afeto antes do seu nascimento (FRANCO, 2009). Com o nascimento, ocorrem transformações estruturais no funcionamento do sistema familiar, também denominado como crise. A crise está presente durante as fases de transição vivenciadas na família (início da escolarização, passagem para a adolescência e vida adulta) e o nascimento é uma delas. A crise em si é neutra, o que vem a seguir depende do tato com a mudança nos papéis sociais, na identidade dos seus membros, nos vínculos externos, além da mudança na rotina, com o encargo de novas responsabilidades e atividades. Mais do que exercer funções esperadas a pais, essas pessoas devem assumir sua parentalidade. Apenas então, será possível estabelecer uma relação saudável com esse novo membro, incluí-lo como parte da família, para então, tecer boas relações com os sistemas em sequência, como a escola e a sociedade (FRANCO, 2009; MATURANA; CIA, 2015).

O processo de estruturação e reorganização é experimentado, em menor ou maior grau, por todos os sistemas, inclusive a família. Contudo a família, mais do que outras, experimenta

durante seu curso uma experiência emocional muito importante ligada a qualidade das relações e dos papéis que cada membro assume. Logo, o nascimento é um evento que inaugura mais uma relação e carrega consigo papéis a espera de serem desempenhados. Não obstante, o nascimento de uma criança com deficiência, potencializa as mudanças típicas que já são vivenciadas pela família em situação semelhante e promove uma crise com fortíssimo impacto emocional (SILVA; DESSEN, 2004; DESSEN; POLONIA, 2007; FRANCO, 2009).

Na revisão sistemática realizada por Gointein e Cia (2011), a respeito das interações familiares de crianças público alvo da educação especial, é apontado que, no aspecto prático, as famílias deverão lidar com demandas externas relacionados à exigência dos cuidados com a criança, como: dedicação de tempo extra - que pode significar abrir mão parcial ou totalmente da profissão por parte de um dos pais/cuidadores, do convívio social e de momentos de lazer - investimento financeiro - em aparelhos e objetos com a finalidade de adaptação e aspectos ligados a saúde, como medicamentos - investimento de energia - ao buscar informações sobre a condição e sobre o cuidado que se deve ter com a criança e/ou ao deslocar-se de um lugar a outro em decorrência das necessidades da criança.

Vitor Franco (2009) afirma que diante do nascimento e convivência com uma criança com deficiência a família também experimenta um impacto no curso do seu desenvolvimento. Trata-se de um processo emocional e de desenvolvimento e deve ser respeitada sob esta ótica. O autor também compartilha que existem modelos que buscam explicar e definir etapas vividas pela família às novas condições frente a existência de uma criança com deficiência. Existe um dinamismo de comportamento emocional e de conflituosidade que impede que seja um movimento linear. Essas etapas seriam: revolta, negação, culpabilização e a presença de sentimentos depressivos. Em sua contribuição para um modelo conceitual sobre a temática, o autor aponta o luto como o nome do processo que, de um modo geral, envolve essa experiência emocional enfrentado pela família durante a elaboração da perda do filho idealizado. Segundo o autor, deixar de passar por esta etapa ou ficar preso a ela, impede que a família exerça a sua parentalidade e papéis que cabe a cada membro.

Outros autores também apontam a experimentação pela família de outros sentimentos como altas taxas de estresse e depressão, insegurança, preocupação e vergonha (PANIAGUA, 2004; SILVA; DESSEN, 2004; DESSEN; POLONIA, 2007). Tais sentimentos não se resumem a realidade do nascimento e da condição da deficiência, mas têm relação ao menor ou ausência de rede de apoio social (DESSSEN; POLONIA, 2007; CIA; GOINTEN, 2011), também denominado como fatores contextuais. Estes, ao lado dos fatores internos - repertório de enfrentamento de problemas, resiliência e regulação emocional do sujeito - são variáveis

que contribuem para que a família dê prosseguimento ao seu processo de desenvolvimento (FRANCO, 2009).

É particular o modo como a família da criança com deficiência vivencia o seu processo de desenvolvimento e está sob controle das condições do contexto ecológico a que pertence (BRONFENBRENNER, 1998). Pode-se dividir em condições inerentes a criança e a família - características pessoais, grau do diagnóstico, grau de dependência e suporte - mas também de condições independentes - realidade sociocultural e socioeconômica, participação das políticas públicas na vida familiar - e, algumas, anteriores ao nascimento da criança - família monoparental, baixa escolaridade dos pais, pouco ou ausência de suporte social, histórico familiar para problemas com a saúde mental, pobreza, mais de três crianças na família e outros eventos estressores. Esse conjunto de características, compõe o que muitos autores definem como fatores de risco, não apenas para um saudável funcionamento familiar, mas na busca de ajuda e envolvimento com programas educacionais (DESSEN; POLONIA, 2007; DESSEN; SILVA, 2002; DESSEN; SILVA, 2001; MONTEIRO; MATOS; COELHO, 2002; PANIAGUA, 2004).

A presença da rede social e a oferta de apoio a família é mencionada como importante em diferentes aspectos da vida familiar. Os mesmos autores afirmam que o ambiente educacional é um dos principais contextos que pode oferecê-lo (PANIAGUA, 2004; DESSEN; POLONIA, 2007; CIA; GOITEN, 2011). É necessário expor as relações e as influências históricas que construíram os padrões de comunicação, colaboração e conflito entre essas duas instituições.

### 3.8 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Estudos na área da Educação Especial e do desenvolvimento humano têm apontado relevância em estudar a família (AZEVEDO; CIA; SPINALOZA; MENDES, 2015). Tanto a família quanto a escola emergem como dois sistemas fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social (DESSEN; POLONIA, 2007). É importante que relações apropriadas entre ambos seja estabelecida porque, tanto a família, quanto a escola são e devem ser espaços efetivos para a aprendizagem e desenvolvimento humano.

O sucesso na relação família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores do ensino-aprendizagem (GLAT, 1996; DESSEN; POLONIA, 2005 e 2007). Entretanto, segundo a revisão de literatura de Maturana e Cia (2015), sobre a Educação Especial e a Relação Família-Escola, o envolvimento da família com o contexto educacional é

permeado por diversos fatores que merecem a atenção dos pesquisadores: a percepção dos pais ou responsáveis sobre o papel da escola no desenvolvimento do aluno, tipo de apoio ou suporte prestado pela escola, a concepção que a escola segue sobre o aluno com deficiência, as políticas educacionais nacionais, estaduais e municipais vigentes. Apesar disso, o envolvimento de pesquisas voltadas a interseção que se estabelece entre a família e escola ainda é baixo.

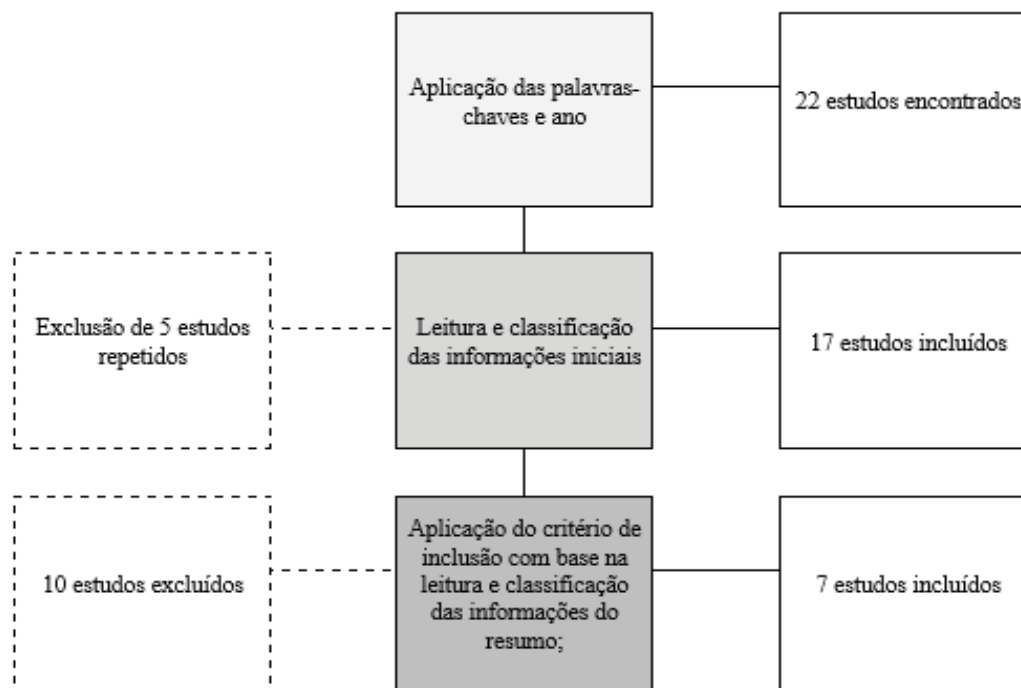
Diante dessas afirmações, a presente pesquisa realizou um estado arte afim de atualizar informações a respeito da relação família-escola a partir do universo da educação especial. Foi realizado um levantamento de dissertações publicadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) com base na temática da educação especial e relação família escola.

Para a pesquisa foram utilizados os descritores “educação especial” e “relação família escola” entre os anos de 2016 e 2022. Após a utilização desses filtros, 22 estudos foram indicados pelo sistema. Foi realizada uma classificação de informações disponíveis na BDTD a respeito de cada pesquisa, tais como: Nome da pesquisa, autor(es), ano, instituição de ensino que fora a origem da pesquisa, o programa de pós-graduação responsável pela orientação da pesquisa e tema – palavras mais comuns presentes em casa estudo. A partir dessa classificação pode-se observar uma redução do número de 22 para 17 estudos que seriam incluídos para a leitura integral porque 5 estudos são repetições de outros já incluídos. Também fora realizado a leitura do resumo desses estudos e uma classificação conforme as informações presentes na maioria deles, tais como: Tipo de pesquisa, objetivo da pesquisa, participantes da pesquisa, local da pesquisa, instrumentos utilizados na pesquisa, dados a respeito do procedimento e análise adotados na pesquisa e os resultados da pesquisa. A partir dessa classificação foi realizado mais uma seleção com base no critério adotado para inclusão dos estudos na leitura integral, tais como: estudos empíricos, público participante do estudo pertencente a educação especial ou similar e a discussão sobre a relação da família/pais e escola/profissionais da escola como tema presentes no título ou no resumo, como por exemplo: nos objetivos ou resultados.

Dessa seleção, ocorreu mais uma redução de 17 para 7 estudos considerados aptos para o tema que se pretende discutir, dos quais: 2 são teóricos, 3 envolvem a participação de um público diverso do estabelecido, 2 não abordam a relação da família/pais e escola/profissionais da escola como tema presentes no título ou no resumo e 3 foram excluídos pelos dois últimos critérios citados, totalizando juntamente com os estudos repetidos, 14 estudos excluídos.

A Figura 1 apresenta o caminho percorrido para a seleção dos estudos:

Figura1: Procedimento adotado para seleção dos estudos:



Fonte: A pesquisa.

Na Tabela 3 apresentam-se as referências dos estudos selecionados organizados por ano:

Tabela 3: Lista de estudos selecionados.

Estudo	Referência
1	BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de et al. <b>Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo.</b> 2021.
2	SOARES, Mariane de Araújo. <b>O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental.</b> 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil.
3	BORGES, Laura. <b>Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial.</b> 2018.
4	MARINS, Danielli Gualda. <b>Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico.</b> 2018.
5	MATURANA, APPM. <b>Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas.</b> 2016. 208f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial) -Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
6	RECH, Andréia Jaqueline Devalle. <b>Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação.</b> 2016. 335 f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.
7	NUNES, Isabel Matos. <b>Política de escolarização de sujeitos com diagnóstico de deficiência múltipla: tensões e desafios.</b> 2016.

Fonte: A pesquisa.

Na Tabela 4, é apresentada a classificação das informações básicas a partir dos dados encontrados na BDTD:

Tabela 4: Classificação das informações iniciais dos estudos selecionados.

Estudo	Informações do Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações				
	Título	Ano	Instituição de ensino	PPG	Tema
1	Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo	2021	UF Santa Maria	Educação	Autismo Família Escola
2	O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental	2019	UF Rio Grande do Norte	Educação	Inclusão escolar Família Escola Estudantes cegos
3	Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial	2018	UF São Carlos	Educação Especial	Educacao especial Relação família-escola Educacao infantil Formação de professores
4	Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico	2018	UF São Carlos	Educação Especial	Educacao especial Autismo Transferência escolar Deficiência intelectual
5	Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas	2016	UF São Carlos	Educação Especial	Educacao especial Autismo Transferência escolar Deficiência intelectual
6	Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação	2016	UF Santa Maria	Educação	Família Altas habilidades – superdotação Inclusão escolar Programa de incentivo ao talento
7	POLÍTICA de Escolarização de Sujeitos Com Diagnóstico de Deficiência Múltipla: Tensões e Desafios	2016	UF Espírito Santo	Educação	Deficiência múltipla Educação especial  Políticas da educação

Fonte: A pesquisa.

Com relação aos estudos incluídos, todos foram publicados ao menos uma vez entre os anos de 2016 e 2021, com exceção do ano de 2017 e 2020, e 2022, em que não há estudos publicados por enquanto. Um número a mais pode ser observado no ano de 2016 que detém 3 estudos e 2018 com 2 estudos. Esses estudos têm a sua origem concentrada nas Universidades Federais de São Carlos (n=3) e Santa Maria (n=2). Do mesmo modo, os estudos selecionados, fazem parte de programas de pós-graduação da área de educação, com 4, e educação especial, com 3. Ao todo, 18 palavras diferentes foram identificadas como representativas dos estudos

selecionados, das quais, 5 detiveram a predominância entre os estudos, essas foram: família, com 4; educação especial, com 4; escola, com 2; autismo, com 2 e inclusão escolar com 2. Estas 5 palavras elencadas foram utilizadas por pelo menos uma vez nos 7 estudos selecionados.

As informações adquiridas por meio da leitura dos resumos foram utilizadas para compor uma tabela X e Y com os dados básicos da pesquisa, contudo, foi necessário em alguns casos buscar a informação desejada no estudo, pois enquanto num resumo havia uma determinada informação, no outro não havia. Logo, pode-se constatar que não há uma constância na escrita dos resumos e disposição de informações. As informações foram organizadas em duas tabelas, a fim de organização:

Tabela 5: Classificação das informações do estudo – Parte I

Estudo	Informações do Estudo		
	Tipo	Objetivo	Participantes
1	Estudo de caso	Desenvolver um questionário para avaliar indicadores de Parceria Colaborativa entre família e escola e investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa nestes contextos, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista	Oito professoras e cinco pais de crianças com Trés escolas Municipais
2	Estudo de caso Qualitativa Descritiva	Analisar a percepção de pais e professores sobre o papel de cada um e de si mesmos no processo de inclusão escolar de estudantes com cegueira.	Duas mães de estudantes cegos matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental e com seis de seus professores
3	Quase experimental	Planejar, aplicar e avaliar um curso de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares do público-alvo da educação especial.	15 familiares e 15 professoras pré-escolares de Escolas públicas, particulares e especiais.
4	Qualitativa Quantitativa Correlacional <i>Ex-post-facto</i>	Explorar os possíveis fatores de risco e proteção de famílias de crianças com deficiências, indicativos de dificuldades escolares e desenvolvimento típico e; examinar as relações entre as variáveis parentais.	15 professoras da Educação Infantil; 87 familiares Sete pré-escolas (mãe, pai ou responsável), dos quais 27 tinham filhos com deficiência, 30 tinham filhos com indicativo de dificuldades escolares e 30 tinham filhos com desenvolvimento típico.
5	Múltiplos casos Descritiva	Investigar esses processos de transferência de alunos das instituições especializadas para escolas comuns e vice-versa, considerando as diferentes perspectivas de todos os envolvidos no processo de escolarização do aluno com DI. Os objetivos gerais do presente trabalho foram: identificar, descrever e analisar possíveis fatores que interferem na transferência de alunos com DI da escola especial para a escola comum ou vice-versa, nas concepções de pais, alunos, professores e gestores.	21 pessoas, sendo: cinco alunos com DI, seis familiares e/ou responsáveis e dez profissionais da escola, entre professores, coordenador pedagógico, diretores e supervisor de ensino.
6	Estudo de caso Qualitativa	Compreender a articulação entre família e escola, verificando as barreiras que dificultam essa parceria, além de visualizar possíveis influências da família no processo de inclusão escolar do filho/aluno com AH/SD.	12 famílias com filhos identificados com AH/SD (...), sete educadores especiais, seis professores dos anos iniciais e cinco professoras conselheiras.
7	Estudo de caso Etnográfica	Analisa o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com diagnóstico de deficiência múltipla, na região norte do Estado do Espírito Santo	6 alunos com diagnóstico de deficiência e 22 profissionais envolvidos no contexto educacional

Fonte: A pesquisa.

O primeiro dado refere-se ao tipo da pesquisa, nos quais a maior parte dos estudos se define a partir da abordagem qualitativa ou envolvidos com algum tipo de pesquisa comumente utilizado nessa abordagem, tais como: Etnográfica (n=1), estudo de caso/múltiplos casos (n=5) e *ex-post-facto* (n=1), enquanto que um número menor se define a partir da abordagem mista, ou seja, quantitativa e qualitativa, envolvidos também com algum tipo de pesquisa pertencente a abordagem quantitativa, tais como: quase experimental (n=1) e correlacional (n=1).

O segundo dado refere-se ao objetivo das pesquisas, em que dos 7 estudos selecionados, 3 citaram ou apontaram a relação (parceria/articulação) da família-escola no objetivo. Os outros estudos foram selecionados porque citaram a relação família-escola nos resultados e/ou discussão presente no resumo. Desses 3 estudos, os objetivos se concentram em: Desenvolver um instrumento de avaliação e utilizá-lo para avaliar a relação/parceria entre a família e escola; Planejar, aplicar e avaliar um curso de formação para professores sobre a relação entre a família e escola e avaliar a relação/parceria entre a família e escola antes e após o curso; compreender a articulação entre a família e escola num processo de inclusão. Os outros 5 estudos se propõe a investigar aspectos relacionados do universo da educação especial, se comprometendo em discutir sobre a relação família escola em no decorrer do estudo: Investigar a percepção dos pais e professores no processo de inclusão; Investigar fatores de risco e proteção em famílias de crianças sem deficiência e com deficiência e dificuldades escolares; Investigar a percepção da família e escola sobre os fatores envolvidos na transferência de alunos com deficiência de uma escola especializada para um escola regular; Analisar o processo de implementação da Política de Educação Especial para alunos com deficiência. A partir dessa descrição pode-se observar que mesmo que o tema da relação família-escola seja relevante a ponto de ser discutido no decorrer da dissertação ou imprescindível diante dos dados observados, investigá-lo não parece ser uma prioridade entre a maioria dos objetivos dos estudos selecionados.

Com relação ao terceiro dado, no que se refere aos participantes dos estudos, percebe-se uma semelhança entre eles, pois em todos há a participação de familiares de filhos com deficiência e seus professores. Os grupos foram divididos respectivamente em: Pais/família de filhos com deficiência e professores (n=3); Pais/família de filhos com e sem deficiência e professores (n=1); Pais/família, filhos com deficiência e professores (n=1); e Pais/família, filhos com deficiência (n=1), professores e outros profissionais da escola (n=1). Na maioria dos estudos a amostra de participantes envolveu um número de 5 a 15 famílias e 6 a 15 professores, exceto por um estudo que envolveu uma amostra maior de famílias,

contabilizando 87 familiares. Esses dados vão de encontro ao número de estudos caracterizados pelo estudo de caso/múltiplos casos, já descritos acima.

Com relação ao quarto dado, local do estudo, pode-se averiguar que todos os estudos foram realizados em contexto escolar, com a diferença de que alguns foram realizados em escolas municipais (n=6) e um outro, tanto em escolas municipais, quanto privadas e especializadas (n=1). Na Tabela X abaixo são apresentadas as informações referentes aos instrumentos utilizados nos estudos e análise adotada:

Tabela 6: Classificação das informações do estudo – Parte II

Estudo	Informações do Estudo	
	Instrumento	Análise
1	Questionário para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa* Questionário perfil familiar (EdEA, 2019) Ficha de caracterização das escolas (EdEA, 2012) Ficha de Caracterização das Professoras (EdEA, 2019) Questionário Critério Brasil	Revisão conceitual Análise de conteúdo Construção de categorias Triangulação dos dados
2	Entrevista semiestruturada	Revisão conceitual Análise de conteúdo Construção de categorias Triangulação dos dados
3	Questionários pré e pós teste* Formulário inicial de seleção* Dados de identificação professores* Dados de identificação familiares* Questionário sobre a relação família escola - versão família* Questionário sobre a relação família escola - versão escola* Avaliação dos encontros* Avaliação do curso de formação* Escala do envolvimento parental - prática do professor Escala do envolvimento parental - percepção do professor Escala do envolvimento parental - prática das famílias Diário de campo	Análise de conteúdo Construção de categorias
4	Escala do envolvimento parental - percepção do professor Escala do envolvimento parental - prática das famílias Questionário de Capacidades e Dificuldades (SDQ) parte acadêmica do Social Skills Rating System (SSRS) Inventário de Recursos do Ambiente Familiar (RAF) Questionário sobre as Necessidades das Famílias (QNF) Questionário de Suporte Social (QSS) Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo Construção de categorias Métodos descritivos Teste Anova Chi quadrado Teste correlação de Pearson
5	Ficha para caracterização dos participantes* Procedimento desenho estória Entrevista semiestruturada	Análise de conteúdo Análise do instrumento
6	Checklist de Rotina Compartilhada - versão professores Checklist de Rotina Compartilhada - versão família Questionário de caracterização do sistema familiar versão - pais ou responsável Entrevista narrativa	Construção de categorias Análise de frequência Métodos descritivos Fundamentação teórica
7	Observação participante Análise de documentos	Fundamentação teórica

Fonte: A pesquisa

Legenda: Instrumentos que foram elaborados para o estudo\*.

O quinto dado refere-se aos tipos de instrumentos utilizados nos estudos. Foram identificados 25 diferentes instrumentos e materiais utilizados, dos quais: 14 são padronizados, 6 foram elaborados para o estudo e 5 foram outros procedimentos de coletar dados. Destes, 12 envolvem aplicação de instrumentos padronizados (questionários, inventários, escalas e checklist), dos quais 5 são questionários e os outros 7 são outros tipos de instrumentos; 6 envolvem materiais elaborados no estudo (questionário, formulário e avaliação), dos quais 1 deles é um questionário e os outros 5 são formulários e avaliações; 2 entrevistas (semiestruturada e narrativa); 1 observação participante; 1 análise documental e 1 diário de campo. Apesar do número de instrumentos utilizados, ele não reflete uma distribuição homogênea entre os estudos. O instrumento e/ou procedimento mais utilizado entre os estudos foi a Entrevista (narrativa/semiestruturada) (n=5). Outra forma de classificar o uso dos instrumentos e/ou procedimentos entre os estudos e dividi-los em categorias, que são: Uso de entrevistas (n=5); Uso de instrumentos padronizados (n=3); Uso de instrumentos/material elaborado no estudo (n=2); Uso de análise documental (n=1); Uso de diário de campo (n=1); Uso de observação participante (n=1). Isso significa que entre os 7 estudos selecionados, o uso da entrevista foi a mais recorrente. Outra observação é que o uso de instrumentos padronizados foi a segundo procedimento escolhido entre os estudos.

O sexto dado, refere-se ao tipo de procedimento de análise de dados adotado nos estudos selecionados. Foram identificados 11 procedimentos adotados na análise dos dados entre os estudos. Alguns estudos utilizaram mais de um tipo e outros apenas um, são eles: Análise de conteúdo (n=5); Construção de categorias (n=5); Fundamentação teórica (n=2); Métodos descritivos (n=2); Revisão conceitual (n=1); Triangulação dos dados (n=1); Análise do instrumento (n=1); Análise da frequência (n=1); Teste Anova (n=1); Teste correlação de Pearson (n=1) e Chi quadrado (n=1). Assim como observado entre os instrumentos, também pode-se verificar que o número de procedimentos identificados não reflete a distribuição homogênea entre os estudos, exceto por dois procedimentos que aparecem repetidamente, comum em estudos de caráter qualitativo.

O sétimo dado, foi separado para os resultados alcançados pelos estudos. Na Tabela 7 abaixo, os resultados dos estudos foram apresentados por extenso, seguindo o modelo pertencente a cada estudo:

Tabela 7. Classificação das informações do estudo – Parte III

Estudo	Resultado e Conclusão
1	<p>Quanto a relação de Parceria Colaborativa e as intervenções pedagógicas foi possível destacar a importância em considerar os interesses e preferências educacionais dos filhos/alunos para que as intervenções pedagógicas implementadas possam ser adaptadas, auxiliando, assim, o trabalho docente e promovendo práticas colaborativas que tendem a impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem do filho/aluno. Além disso, o contato frequente entre pais e professoras também se destaca como um fator determinante para a efetiva relação de Parceria Colaborativa. Para este indicativo, o estudo demonstrou que a utilização de mídias sociais vem se revelando um importante aliado a parceria.</p>
2	<p>Os resultados do estudo mostram que a relação entre pais e professores teoricamente precisa ser articulada entre si para que possa haver um bom desenvolvimento de aprendizagem dos estudantes cegos envolvidos no processo escolar. Porém, na escola, campo de pesquisa, o contato entre as mães de tais estudantes e os professores ainda é muito fragilizado. Faz-se indispensável que toda a equipe escolar estreite os laços com as famílias, através de formações, conversas individuais, oficinas, feiras culturais para que o elo entre família e escola seja consolidado e praticado no cotidiano escolar.</p>
3	<p>Os resultados do pré e pós-teste das professoras indicaram haver discreto aumento na frequência e duração dos encontros com os familiares. Quanto ao pré e pós-teste dos familiares, constatou-se aumento na frequência e duração dos encontros com as professoras, variação nos assuntos tratados e maior iniciativa por parte das professoras para o contato. De forma geral, as avaliações das posturas e da produtividade dos encontros variavam em decorrência de acontecimentos na relação, contudo, as positivas permaneceram com maior frequência. Notou-se que a família possuía uma percepção mais positiva das professoras, do que estas possuíam dos familiares. Em diversas situações percebeu-se maior satisfação da família para com a relação família e escola, se comparada às professoras. Em relação ao acompanhamento da relação das díades por meio dos diários de campo, verificou-se acentuada individualidade e especificidade nos casos, impedindo generalizações. A análise das professoras quanto à postura do familiar e ao contato estabelecido variava de acordo com o assunto tratado e o familiar/responsável envolvido. Verificou-se que as avaliações se tornaram mais positivas e favoráveis ao longo do período, havendo casos específicos em que a avaliação diminuiu devido a acontecimentos na família. Por meio dos pontuais modificações identificadas no pós-teste e na relação prática estabelecida, e pela avaliação realizada pelas professoras, considera-se que o modelo de curso de formação aplicado constitui uma estratégia interessante e viável no intuito de formar e informar professores sobre a relação com os familiares de seus alunos.</p>
4	<p>Os resultados demonstraram diferenças estatisticamente significativas entre os grupos. Os pais/responsáveis do grupo das crianças com desenvolvimento típico (GDT) apresentaram melhor organização e supervisão de rotina, bem como melhores relações com a escola, especificamente, nas díades pais-professores e pais-alunos. Os aspectos sociodemográficos dos pais/responsáveis do grupo das crianças com indicativo de baixo desempenho acadêmico e problema comportamental (GDA/PC), juntamente à atividade remunerada exercida fora de casa pela maioria de seus participantes, possivelmente impactou na dificuldade que eles apresentaram para se reunirem em casa, acompanharem as tarefas escolares dos filhos e se envolverem diretamente com a instituição escolar. No caso do grupo das crianças com deficiência (GD), mesmo sendo averiguada a menor frequência que as crianças desse grupo realizavam atividades em casa, estabeleciam rotinas para as atividades de vida diária e realizavam passeios, constatou-se que ele estabelecia melhores relações com a escola do que o GDA/PC. As discussões e as hipóteses</p>

levantadas sugeriram que as instituições escolares nas quais as crianças do GD, GDA/PC e GDT frequentavam se relacionavam de maneira diferenciada com cada uma de suas famílias, supondo que as melhores interações eram com os que tinham filhos com desenvolvimento típico. Diante dos achados, a presente pesquisa confirmou os questionamentos iniciais, de que havia particularidades entre as famílias dos três grupos, considerando que as crianças com desenvolvimento típico possuíam aspectos protetivos desde seu contexto imediato até as relações que, indiretamente, afetavam seu desempenho acadêmico e comportamental. As famílias cujos filhos apresentaram indicativos de dificuldades escolares foi o grupo que evidenciou condições mais desfavoráveis em todos os níveis ambientais averiguados, bem como na identificação de uma relação com a escola mais precária, seja por conta de suas próprias condições culturais e socioeconômicas ou pela postura da instituição. Nas famílias em que as crianças apresentavam deficiência, constatou-se a presença de mecanismos de risco e de proteção agindo simultaneamente, pois várias condições eram favoráveis ao seu desenvolvimento, mas a falta de suporte prático e instrumental pode ter acarretado alguns tipos de demandas.

5 A análise das entrevistas permitiu identificar: (1) a falta de planejamento para a transição entre as escolas, decorrente da falta de suportes da escola, de um preparo prévio com aluno, pais e professores e o encaminhamento tardio dos alunos; (2) dificuldades no relacionamento família-escola que acabam por trazer empecilhos à transferência e escolarização dos alunos; (3) expectativas quanto ao comportamento e aprendizagem do aluno com DI revelando uma supervalorização das habilidades cognitivas e (4) os pressupostos dos participantes sobre inclusão e sua influência nas práticas com o aluno com DI. Em relação a participação dos alunos, estes atribuíram à escola especial o papel de acolhimento e cuidado e para a escola comum um local de aprendizagem e conhecimento. Os resultados obtidos ratificam os autores apresentados na revisão de literatura sobre a implementação da educação especial em ambientes inclusivos, sinalizando que as concepções dos professores, gestores e familiares frente à inclusão vai depender da severidade da deficiência do aluno, das habilidades e atitudes dos profissionais e só pode ser percebida através de comparação de todos os atores que fazem parte do processo. A análise dos resultados obtidos evidência que o estudo alcançou seus objetivos e trouxe implicações práticas, políticas e científicas relacionadas à escolarização do aluno com DI.

6 As considerações finais apontam para uma relação entre família e escola ainda incipiente, pois algumas barreiras/entraves foram identificadas, tendo prevalecido uma relação acusativa, o que pode estar dificultando a construção de uma relação de parceria. Foram pontuais os casos em que houve uma articulação entre ambas as instituições e que tenham como resultado maior influência/participação da família na vida escolar do filho com AH/SD. Portanto, sinaliza-se a necessidade de ofertar uma formação continuada tanto para a escola quanto para a família, visando ampliar o debate para a importância de ambas formarem uma rede de apoio para que juntas articulem ações em prol da inclusão escolar do filho que também é aluno com AH/SD.

7 Concluiu-se que: não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional/alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão da e na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema e não provocados pela presença dos alunos com deficiência na escola; a organização dos sistemas potencializa e dicotomiza a Educação Especial como uma área de conhecimento específica, à parte do ensino comum; a implementação da Política de Educação em São Mateus, embora com algumas lacunas, apresenta avanços e potências na Educação Especial, e ao assumir o compromisso ético e político com essa área, o município como numa rede de interdependências, provoca, induz e institui outras ações possíveis para além de seu território.

Fonte: A pesquisa.

Devido aos objetivos diferentes dos estudos selecionados, os achados e conclusões também se diferenciaram, sem, contudo, se contradizerem, e sim, complementarem. Abordar a relação família-escola foi comum em todos os estudos, mesmo que em alguns estudos, esse tópico tenha recebido mais destaque que em outros. Foram identificados outros tópicos concernentes a esse: A relação família-escola é fragilizada na prática e ainda apresenta dificuldades e barreiras, e essas por sua vez dificultam a inclusão escolar dos alunos com deficiência (n=5); Promover o contato frequente entre os familiares e professores por meio de atividades realizadas pela instituição escolar podem auxiliar na relação família-escola (n=3), e uma delas trata-se da formação de professores e pais que é uma estratégia eficaz para formar e informar ambos sobre a importância da relação família-escola (n=2) e podem auxiliar também na preparação dos familiares e profissionais da escola no processo de inclusão (n=1). Outras formas de promover uma boa relação entre a família-escola são por meio da consideração por parte da equipe pedagógica sobre as preferências educacionais dos alunos com deficiência (n=1) e o uso das mídias sociais (n=1).

Ainda foram discutidas outras facetas da relação família-escola e aluno-escola, tais como: As avaliações positivas com respeito a relação família-escola foram mais frequentes entre as percepções dos familiares em detrimento dos professores (n=1); os familiares de alunos sem deficiência parecem apresentar uma relação com a escola mais positiva que familiares de alunos com deficiência e os familiares dos alunos com deficiência tem uma relação mais positiva com a escola que os familiares dos alunos que tem dificuldade acadêmica (n=1), isso porque, os familiares dos alunos sem deficiência detém fatores protetivos presentes em todos os contextos de relacionamento e sobre os familiares dos alunos com deficiência atuam fatores tanto protetivos quanto de risco concomitante, enquanto que o grupo de familiares de alunos com dificuldade de aprendizagem apresentou condições desfavoráveis em todos os níveis de relacionamento, incluindo o contexto educacional (n=1). A explicação para esses últimos achados pode ser porque as escolas relacionam-se de maneiras diferentes com os grupos de familiares identificados e consideram mais fácil manter esse contato com alunos com desenvolvimento neuro típico (n=1). Essa diferença de tratamento pode estar relacionada com uma supervalorização das habilidades acadêmicas (n=1). Contudo, vale a pena enfatizar que esses fenômenos são mais bem explicados quando se compreende a partir de uma perspectiva sistêmica os seja, quais são os pressupostos teóricos arraigados no sistema educacional (n=1), como se caracteriza a organização desse

sistema educacional (n=1), assim como se as políticas de educação e inclusão foram devidamente implementadas.

Verificar o que se tem de novo a respeito da relação entre a família e a escola é relevante porque tem ligação com as mudanças históricas e sociais experimentadas por ambos os contextos e que ao longo do tempo culminaram no entendimento de que há uma relação de interdependência entre elas para o sucesso no desenvolvimento do ser humano.

### 3. 9. RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA – MODELO CENTRADO NA FAMÍLIA

A substituição gradual do paradigma tradicional para o novo paradigma trouxe mudanças para o campo da deficiência intelectual, mas também para a atenção dedicada as outras pessoas que participam da vida da pessoa com deficiência. A família, durante muito tempo ocupou uma posição secundária na educação, passa a ser discutida a nível de unidade de intervenção. Porém, a visão focada na patologia, de origem organicista e medicalizante ainda persiste nas propostas de tratamento, colocando profissionais como peritos e detentores do conhecimento enquanto a família e a pessoa com deficiência assumem a função de receber passivamente o cuidado oferecido. A proposta do novo paradigma prevê a valorização a promoção das competências da família, por meio do uso dos recursos a sua disposição e alcance enquanto os profissionais tornam-se agentes da família (CANDIDO, 2017; DUNST, 2000; DUNST, 2012).

Durante a transição paradigmática, quatro modelos com propostas de atenção a família são citados na literatura. São eles: modelo centrado no profissional; modelo aliado a família; modelo focado na família e modelo centrado na família (CANDIDO, 2017; DUNST, 2012). Do primeiro ao último modelo, a família transita da posição marginal do cuidado e atuação ofertada pelos serviços oferecidos as pessoas com deficiência e/ou outros transtornos, ao cerne desta, ou seja, centrada na unidade familiar. Estas mudanças foram amparadas pelos princípios das teorias ecológicas do desenvolvimento (BRONFENBRENNER, 1998; PIMENTEL, 2005).

Atualmente, a discussão sobre o modelo centrado na família são frequentes nas propostas dos autores que trabalham com a intervenção precoce (CRUZ; FRANCO, 2019, FRANCO; APOLONIO, 2008, BAILEY; WALERY, 2002; BAIRRÃO; ALMEIDA, 2002). A intervenção precoce é definida como um conjunto de serviços de apoio e recursos específicos para responder as necessidades das crianças com deficiência associado ou não a outros transtornos e/ou situação de vulnerabilidade social e suas famílias. Inclui o planejamento de atividades e oportunidades que visam incentivar o desenvolvimento da

criança, aliados também a serviços de apoio e elaboração de oportunidade a família com a finalidade de que esta promova o desenvolvimento dos seus filhos e assumam um papel ativo durante o processo (ALMEIDA, 2004).

O estudo de Franco (2009) com a intervenção precoce realizadas sob os critérios apontados acima, apresentam resultados favoráveis para a pessoa com deficiência e sua família. Franco e Apolônio (2008) analisaram o impacto do funcionamento da rede de intervenção precoce em Portugal nas áreas da saúde, educação e social, no desenvolvimento de crianças e suas famílias. Constataram que a rede de intervenção precoce impactou positivamente a família a nível de informação sobre a condição clínica, desenvolvimento, aprendizagem, potencialidades e limitações dos filhos diagnosticados com deficiência. Verificaram a necessidade maior ainda de suprir a ausência de suporte social e das redes sociais que as famílias carecem. Do mesmo modo, o estudo de Cruz e Franco (2019) descreveu o funcionamento das famílias, segundo o modelo conceitual de desenvolvimento do mesmo autor, das pessoas com deficiências atendidas também em programas de intervenção precoce. Observaram que as dificuldades enfrentadas pelas famílias a nível dos aspectos práticos e emocionais estão relacionadas com a ausência de suporte, apoio social e participação em comunidade. A intervenção precoce nesse contexto assume mais uma vez uma posição estratégica para esse fim.

No Brasil, as “Diretrizes Educacionais de Estimulação Precoce” e “A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva”, adotam a expressão “estimulação precoce” para o conjunto dinâmico de atividades e recursos humanos estabelecidos em ambientes incentivadores, destinados a proporcionar à criança, nos seus primeiros anos de vida, experiências significativas para alcançar seu pleno desenvolvimento (BRASIL 1995, BRASIL, 2007). Candido (2017) em sua revisão sistemática dos programas de intervenção precoce no Brasil, relata que o serviço deve organizado com base em alguns princípios em relação a pessoa com deficiência e a sua família: ser uma unidade de prestação de serviço; valorização do bem estar de todos; valorização, potencialização e reconhecimento dos pontos fortes da pessoa com deficiência e também da sua família; prestação de serviço elaborado de modo individual para atender as prioridades da família; flexibilidade diante das prioridades da família; apoio aos valores e modo de vida das famílias.

Neste tipo de serviço, o ponto de vista e interesse dos pais se sobrepõem ao dos profissionais, devendo a estes, a adoção de novas posturas. Na análise teórica realizada por Almeida (2004) a respeito das práticas centradas na família e na comunidade, destaca-se que os profissionais devem passar de especialistas a parceiros da família e de uma prática

tradicional, monodisciplinar e centrado na criança para um modelo de prestação de serviço transdisciplinar. Franco (2007) explica que esse modelo de atuação transdisciplinar traz o conceito de equipe mais forte, estruturado e dinâmico em função de uma corresponsabilidade dos membros nas tomadas de decisões, nas avaliações dos resultados, no suporte mútuo, na partilha de informações e na capacitação deles.

A caracterização e análise sobre os serviços desta natureza no contexto brasileiro, realizada por Candido (2017) em sua revisão sistemática, afirma que ainda é escassa, assim como também, a presença de outros grupos de apoio oferecidos a família das pessoas com deficiência, como aponta a revisão sistemática sobre interações familiares dos alunos público-alvo da Educação Especial (CIA; GOINTEN, 2011). A iniciativa surge de instituições filantrópicas e organizações não governamentais, contudo, não existe sistematização e avaliação sobre a sua efetividade.

Ainda sobre a realidade desses serviços, Almeida (2004) na análise realizada com dois trabalhos importantes em Portugal (BAIRRÃO; ALMEIDA, 2002) e no Estados Unidos (BAYLEY; WOLERY, 2002) constata a predominância de práticas monodisciplinares, centradas no profissional e inexperiência dos profissionais, diferente do esperado aos profissionais de um programa de intervenção precoce. Ainda não é possível generalizar modelos de intervenção pluridisciplinar para a comunidade (FERREIRA, et al, 2020), o que seria muito vantajoso para a implementação de programas com essa natureza pelas políticas públicas (PENNY; BEILE, 2005).

O ponto alto desses programas é que apesar de serem caracterizados por uma estrutura física e profissional que permite o exercício das práticas realizadas num determinado espaço e para um determinado fim, o que os habilita como uma prática centrada na família é a experiência de assumir uma postura derivada da compreensão ecológica e social do desenvolvimento, que visa favorecer uma relação positiva com a pessoa com deficiência e sua família (ALMEIDA, 2004). Essa relação por sua vez, aumenta o envolvimento, a procura e participação por parte da família, como os autores já citados afirmam ser importante na relação família-escola. O que faz desses programas uma realidade que não está distante de serem instituídas pelas organizações educacionais como as escolas de Educação Especializadas.

Logo, estender os princípios que regem a organização desses programas na realidade da Educação Especial fortalecem e vão de encontro ao que já preveem os documentos oficiais que regem o funcionamento dessas instituições (MILEO et al., 2018), sobre o direito e dever

da família de envolver-se e torná-la parceira junto aos profissionais na busca de uma proposta de trabalho que vão de encontro às reais necessidades das pessoas com deficiência.

#### **4. MÉTODO**

O presente estudo nomeado de Avaliação da Intensidade de Apoio a partir das implicações ao contexto familiar e educacional, e foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná, com parecer número 129616/2021 (estudo B), e tem participação em um estudo maior que trata da Adaptação e Tradução da Escala de Intensidade de Apoio para Crianças (SIS-C), aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria com parecer sob número 4.266.468 (estudo A). A Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD) detém os direitos autorais sobre a Escala de Intensidade de Apoio para crianças (SIS-C) e autoriza o uso do material para fins de pesquisa.

##### **4.1. PARTICIPANTES:**

Para este estudo, foram selecionados 9 estudantes com deficiência intelectual e/ou associado ou não a outras deficiências e transtornos, com idade entre 5 e 16 anos, e seus familiares, professores e/ou profissionais da equipe técnica que convivem e/ou atendem esses mesmos alunos, matriculados em uma Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial (APAE) em uma cidade no Litoral do Paraná. Totalizando um número de 29 participantes, sendo que 9 foi o número referente aos estudantes e 20 foi o número referente aos familiares (n=9) e profissionais (n=11) integrantes da equipe pedagógica e técnica. O número final dos participantes foi dependente da quantidade de pessoas que aceitaram participar do estudo e realizaram as etapas propostas até o momento. Além disso, fez-se necessário para a inclusão do participante ao estudo a presença de no mínimo um integrante da família e de 1 dos profissionais que atuam junto a esses alunos.

Foram convidados os pais, responsáveis e/ou cuidadores, de um total de 10 alunos com deficiência intelectual e/ou associado ou não a outras deficiências e transtornos, matriculados na Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial (APAE). Também foram convidados os profissionais da equipe pedagógica e/ou profissionais da equipe técnica atuam a esses alunos na Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial (APAE). Profissional da equipe pedagógica corresponde à coordenadora pedagógica e/ou professores.

Os profissionais da equipe técnica, correspondem aos profissionais da Psicologia, Fonoaudiologia e Fisioterapia, especificamente.

Os profissionais que foram convidados a participar da pesquisa tinham contato e conheciam os alunos por pelo menos três meses.

### 3.1.1. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO:

Estudantes com idade entre 5 e 16 anos, com deficiência intelectual;

Pais ou responsáveis/cuidadores que residem com o aluno;

Profissionais da equipe pedagógica e equipe técnica que conhecem e convivem com o aluno, há três meses ou mais, no formato presencial e ou online, nas seguintes situações:

Profissionais da equipe pedagógica que durante o período pandêmico tiveram a oportunidade de observar a participação do aluno nas atividades propostas pelo ambiente online, assistir aos vídeos e de conhecer os relatos compartilhados pelos pais ou responsáveis/cuidadores;

Profissionais da equipe técnica que durante o período pandêmico atenderam e/ou acompanharam o aluno semanal e presencialmente.

### 3.2. LOCAL:

A pesquisa foi realizada de forma híbrida:

1. Dependências da instituição de ensino - Escola de Educação Básica na modalidade da Educação Especial que tem como mantenedora a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE).

2. Espaço online para videoconferência, a saber, a Plataforma Google Meetings. A opção foi levantada, devido ao período pandêmico enfrentado pelo país no momento presente. Os encontros que foram realizados pessoalmente, respeitaram as regras de convivência e higienização decretadas pelo município e pelo estado do Paraná.

### 4.3. INSTRUMENTOS:

1. Escala de Intensidade de Apoio para Crianças (Supports Intensity Scale-Children's Version - SIS-C) (THOMPSON et al., 2016): Escala que avalia a intensidade de apoio em crianças e adolescentes com diagnóstico de deficiência intelectual associado ou não a outras deficiências ou transtornos. Aplicado por pesquisador treinado e licenciado. A idade de aplicação é de 5 a 16 anos de idade. A Escala é composta por 2 seções.

1) A primeira seção possui duas subescalas:

A) necessidade específicas de apoio médico: Conta com 18 itens referentes a cuidados respiratórios, assistência alimentar, cuidados com a pele e outros cuidados médicos específicos.

B) Necessidade específicas de apoio comportamental: Conta com 13 itens referentes a agressividade dirigida o exterior, agressividade autodirigida, comportamentos sexuais e outros cuidados comportamentais.

2) A segunda seção é referente a escalas de necessidade de apoio, dividida em 7 subescalas e conta com 61 ítems:

A) Atividades de vida doméstica: Atividades referente a completar tarefas domésticas, comer, lavar-se e manter-se limpo, utilizar o banheiro, dormir ou cochilar, cuidar dos pertences pessoais em casa, manter-se ocupado durante o tempo livre em casa e a operação de dispositivos eletrônicos.

B) Atividades de vida em comunidade: Atividades referente a deslocar-se no bairro e na comunidade, participar em atividades de lazer que exijam esforço físico, participar em atividades de lazer que não requerem esforço físico, utilizar os serviços públicos na comunidade ou no bairro, participar de atividades comunitárias e ou religiosas, comprar e adquirir bens, cumprir padrões, regras e ou leis básicas da comunidade e participar de eventos especiais na comunidade ou no bairro.

C) Atividades de participação escolar: Atividades referente a ser incluído em salas de aula em ensino regular, participar em atividades em áreas escolares comuns, participar em atividades extracurriculares, chegar à escola, mover-se dentro da escola e fazer transição entre atividades, participar de testes em larga escala exigidas pelos sistemas educacionais, seguir regras da sala de aula e da escola, cuidar dos pertences pessoais na escola e acompanhar a rotina escolar.

D) Atividades de aprendizagem escolar: Atividades referente a acompanhar o conteúdo curricular, aprender habilidades acadêmicas, aprender a utilizar estratégias metacognitivas, completar tarefas acadêmicas, aprender a usar materiais, tecnologias e ferramentas educacionais, aprender a usar estratégias de resolução de problemas e autocontrole em sala, participar de avaliações, acompanhar conteúdos de cuidado com a saúde e educação física e realizar a lição de casa.

E) Atividades de saúde e segurança: Atividades referente a comunicar problemas de saúde, manter a forma física, manter o bem estar emocional, manter a saúde e o bem estar físico, realizar os primeiros socorros diante de lesões menores, responder a

situações de emergência, proteger-se do abuso físico, verbal e ou sexual e evitar riscos para a saúde e segurança.

F) Atividades sociais: Atividades referente a manter relacionamentos positivos, respeitar o direito dos outros, manter uma conversa, responder e fornecer críticas construtivas, lidar com a mudança na rotina, fazer e manter amigos, comunicar-se com outros em situações sociais, respeitar os espaços e propriedades das outras pessoas e proteger-se da exploração e do *bullying*.

G) Atividades de proteção e defesa: Atividades referente a expressar preferências, definir metas pessoais, ter iniciativa e atingir metas, fazer escolhas e tomar decisões, defender e ajudar os outros, aprender a usar habilidades de autodefesa, comunicar necessidades pessoais, participar da tomada de decisões educacionais e utilizar estratégias de resolução de problemas e autocontrole em casa e na comunidade.

A aplicação da SIS-C é administrada por profissionais com experiência em campos de serviços humanos e com treinamento na aplicação da SIS-C por meio de uma entrevista semiestruturada. Os entrevistados são familiares e/ou responsáveis/cuidadores, e profissionais que conhecem a criança ou adolescente por no mínimo 3 meses. Pode-se incluir a criança e/ou adolescente durante a entrevista. A pontuação da SIS-C se dá pela avaliação do tipo de apoio (monitoramento; pistas verbais ou gestuais; ajuda física parcial ou ajuda física total); avaliação da frequência do apoio (1 = raramente; 2 = frequentemente; 3 = muito frequentemente e 4 = sempre) e avaliação do tempo diário do apoio (1 = menos de 30 minutos; 2 = entre 30 minutos e 2 horas; 3 = entre 2 horas e 4 horas e 4 = entre 4 horas ou mais).

2. Questionário sociodemográfico (Versão Família): dados a serem coletados a respeito do perfil dos pais e/ou responsáveis ou cuidadores dos alunos com deficiência intelectual. (Anexo 1)
3. Questionário de Percepção durante a Participação na Avaliação da Intensidade de Apoio (Versão Família): Dados a serem coletados junto pais e/ou responsáveis ou cuidadores sobre a percepção deles durante a avaliação do comportamento funcional do dos alunos com deficiência intelectual (Anexo 2)
4. Questionário de Percepção durante a Participação na Avaliação da Intensidade de Apoio (Versão Escola): Dados a serem coletados junto aos profissionais sobre a percepção deles durante a avaliação do comportamento funcional do dos alunos com deficiência intelectual (Anexo 3)

#### 4.4. PROCEDIMENTOS

##### 4.4.1. SELEÇÃO DE PARTICIPANTES

A pesquisadora entrou em contato com a Instituição de ensino para combinar um determinado dia para apresentar a proposta do estudo e obter a permissão para realizá-lo por meio da assinatura do Termo de Consentimento. A apresentação foi realizada por meio de uma videoconferência na Plataforma Google Meeting diretamente da Instituição de ensino e participaram de lá a diretora, a coordenadora pedagógica e a pesquisadora, e do outro lado a orientadora (pesquisadora principal) e duas representantes do estudo A, a saber, uma professora e uma doutoranda da linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação presente.

A segunda etapa ocorreu após o encontro, a diretora juntamente com a coordenadora pedagógica da Instituição, apresentaram, no decorrer da semana, uma lista de alunos que correspondiam aos critérios de inclusão e exclusão estabelecidos na pesquisa. A partir da lista e do auxílio da coordenadora pedagógica, a próxima etapa foi obter acesso a outras informações, tais como: identificação dos familiares dos alunos e dos profissionais atuantes junto a esses alunos, na instituição; os dias e o período que o aluno e, conseqüentemente, algum membro da sua família frequentava a Instituição; e os dias que os profissionais estavam presentes na mesma.

A quarta etapa consistiu em entrar em contato com os possíveis participantes, os quais foram convidados pessoalmente para participar da pesquisa, ou seja, os familiares dos alunos indicados pela instituição, assim como os profissionais que atuam junto aos alunos, nessa ordem respectivamente. Nesse mesmo dia, foram anotadas as informações básicas de contato e combinado sobre as próximas etapas da pesquisa.

##### 4.4.2. ORGANIZAÇÃO

A primeira etapa consistiu na elaboração de um calendário organizado pela equipe de pesquisa – os mesmos participantes na reunião online realizada com a equipe pedagógica - e posteriormente analisado e aprovado pela equipe pedagógica a respeito dos dias selecionados para a realização da avaliação funcional do comportamento e da observação dela. A escolha do dia e o horário da avaliação levou em conta a rotina de frequência já experimentada pelos participantes na Instituição. A segunda etapa foi realizada de forma individual com todos os participantes. Eles foram avisados com antecedência sobre o dia e horário da aplicação, assim como foi realizada uma investigação a respeito da disponibilidade de se fazerem presentes nesse mesmo dia e horário.

A terceira etapa consistiu na realização da observação da aplicação do Instrumento 1 (SIS-C). A reunião contou com a presença da família (pais e/ou responsáveis/cuidadores) do aluno com deficiência intelectual, do professor e/ou técnico que atua junto ao aluno, da pesquisadora, da aplicadora e quando foi possível, com a presença do aluno. A justificativa da presença ou ausência do aluno, se deu pela vontade dele em estar presente ou de atividades que estavam acontecendo paralelamente na instituição.

Foram nove reuniões relativas aos nove alunos, com duração de 1h00 a 2h00, no período da manhã ou tarde. As reuniões foram realizadas nas dependências da instituição, em sala de aula, ampla e arejada, autorizada e concedida por ela. Recorreu-se ao uso do espaço online para videoconferência, a saber, a Plataforma Google Meetings. No espaço físico se fizeram presentes: os participantes (o membro familiar, o profissional e em alguns casos, o aluno) e a pesquisadora, e no ambiente virtual, se fez presente a aplicadora\*. A pesquisadora assumiu a função de observadora e, quando necessário, facilitava a adaptação de todos no local (verificação do volume, clareza, disposição das cadeiras, altura e distância entre monitor/computador os participantes e repetição de falas dos participantes para a aplicadora ou vice-versa, sem contudo, interferir na compreensão do conteúdo discutido entre os presentes ou assumir a postura de investigação.

O critério adotado em relação ao procedimento na avaliação funcional do comportamento esteve sob controle dos apontamentos realizados pela literatura a respeito, e do manual da Avaliação da Intensidade de Apoio para Crianças (SIS-C), sendo que a presença do familiar e do profissional no momento da avaliação é uma das exigências apresentadas por esse estudo a despeito do formato da avaliação funcional do comportamento a ser realizada.

A quarta etapa foi realizada após o término da observação da avaliação funcional do comportamento. Foram realizadas perguntas sobre a percepção da avaliação junto aos familiares participantes. As suas respostas foram gravadas e redigidas posteriormente. Foi entregue para o profissional participante as mesmas perguntas, que foram respondidas e entregues por eles, respeitando a sua disponibilidade.

A quinta etapa consistiu na aplicação do questionário sociodemográfico, versão família aos participantes familiares do aluno com deficiência. A aplicação do questionário sociodemográfico teve a duração de aproximadamente 15 a 20 minutos. A escolha do dia e do horário da aplicação também foi de encontro a rotina de frequência já experimentada pelos participantes na Instituição. A aplicação ocorreu em sala, ampla e arejada concedida e autorizada pela Instituição.

#### 4.4.3. ANÁLISE DE DADOS

Após a coleta dos dados por meio do uso dos instrumentos, as informações foram organizadas e redigidas na íntegra, exatamente como os participantes responderam (verbal ou escrita) em planilhas do Microsoft Excel. Uma planilha foi realizada para a organização das informações extraídas de cada instrumento. Foi realizado uma leitura flutuante do conteúdo e uma análise individual das perguntas e respostas dos participantes. A análise, contou com a construção de categorias aleatórias conforme semelhanças identificadas nas respostas dos participantes a fim de comparar com o conteúdo presente na literatura. As perguntas e respostas dos participantes, assim como a elaboração das categorias, estarão apresentadas na seção seguinte.

### 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As tabelas abaixo referem-se aos dados coletados, onde inicialmente será apresentada uma caracterização resumida dos participantes da pesquisa, nos quais os alunos com deficiência intelectual participantes serão codificados (Cód.) com a legenda “A0”, os familiares dos alunos com deficiência intelectual participantes, serão codificados com a legenda “F” mais o código do aluno que se refere, e do mesmo modo, foi estabelecido o código dos profissionais participante, designado como “P1” ou “P2” mais o código do aluno que se refere. “P1” refere-se a um ou único profissional e o “P2” refere-se a um segundo profissional participante na mesma reunião. Em seguida, nas próximas tabelas, estarão apresentados os dados coletados dos instrumentos 3 e 4 (Ver anexo 2 e 3) e em conjunto a elas também uma análise teórica.

Tabela 8: Caracterização da amostra

Estudante					Familiar		Profissional	
Cod.	Gênero	Data de Nasc.	Idade (anos)	Diagnóstico	Cód.	Parentesco	Cód.	Função
A01	Masc.	02.12.2010	10	DI	FA01	Mãe	P1A01	Professora
							P2A01	Coordenadora
A02	Masc.	30.05.2011	10	TEA	FA02	Mãe	P1A02	Psicóloga
A03	Masc.	04.07.2015	5	Paralisia Cerebral	FA03	Mãe	P1A03	Fisioterapeuta
A04	Masc.	01.06.2005	16	TEA	FA04	Mãe	P1A04	Professora

A05	Masc.	04.11.2012	8	TEA e Síndrome Alcoólica Fetal	FA05	Mãe	P1A05	Fisioterapeuta
A06	Fem.	11.12.2008	12	TEA	FA06	Pai	P1A06	Fisioterapeuta
A07	Masc.	14.03.2013	8	DI	FA07	Vó	P1A07	Professora
							P2A07	Fonoaudióloga
A08	Fem.	18.10.2008	12	TEA e Paralisia Cerebral	FA08	Mãe	P1A08	Fisioterapeuta
A09	Masc.	22.02.2012	9	TEA	FA09	Pai	P1A09	Professora

Fonte: A pesquisa.

Pode-se observar na tabela 8 que os alunos selecionados, foram em sua maioria do gênero masculino (n=6) em comparação a presença das meninas (n=3). A idade dos alunos com deficiência intelectual participantes do estudo condiz com a faixa etária que permite a aplicação da Escala de Intensidade de Apoio para crianças e adolescentes (SIS-C), a saber, de 5 a 16 anos. Pode-se afirmar que o estudo conseguiu abraçar as diferentes idades que o instrumento alcança (5, 8, 9, 10, 12 e 16 anos) em detrimento do número limitado da amostra. Na coluna reservada para o diagnóstico dos alunos, optou-se em descrever o diagnóstico principal, visto que o laudo de deficiência intelectual é uma das condições para que esses alunos estejam matriculados em uma escola de modalidade especial. Com exceção do diagnóstico do Transtorno da Deficiência Intelectual, nota-se que o diagnóstico que mais aparece entre os alunos participantes é o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) (N=6), seguido pela Paralisia Cerebral (N=2) e Síndrome Alcoólica Fetal (N=1). Essa prevalência do diagnóstico do TEA em comparação a outros diagnósticos, corrobora com os dados apresentados no DSM-5 (APA, 2014) que aponta um número significativo de pessoas com autismo e deficiência intelectual.

Com relação aos participantes familiares e profissionais, pode-se observar que a presença da mãe (N=6) foi mais comum em comparação a outros familiares, dos quais, o pai (N=2) e a avó (N=1). Esses dados são discutidos por Cia e Gointen (2011) em sua revisão de literatura nacional a respeito das Interações dos Familiares de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais, os quais, trazem informações de que a mãe assume a responsabilidade pelos cuidados ao filho e passa mais tempo em sua companhia, enquanto o pai pode apresentar menor envolvimento que ela. Afirmam também que esse fato explica o porquê as mães estão sobrecarregadas e podem experimentar quadros depressivos com mais frequência que os pais. De acordo com o estudo de Costa e Medina (2022) os pais estão

conscientes de que a participação materna na maioria dos casos precisa compensar as ausências deles. Esses pais nem sempre conseguem conciliar o horário das suas atividades ocupacionais com a rotina do cuidado com seus filhos, porém, não são menos preocupados com a sua família. No presente estudo, percebe-se que apesar do número da amostra nesse estudo ser limitado, os dados parecem concordar com o que já é relatado na literatura.

Em relação aos profissionais participantes o estudo contou com 5 membros da equipe pedagógica e 6 membros da equipe técnica. Contudo, apenas duas reuniões contaram com a presença de um integrante de cada equipe. Isso porque duas professoras tiveram imprevistos decorrentes de saúde e não puderam estar presentes mesmo após a confirmação. Apesar das ausências e da impossibilidade de unir um integrante de cada equipe em todas as reuniões realizadas, tal intento foi necessário porque vai de encontro ao que a literatura aponta sobre a caracterização de uma prestação de serviço centrada na família, que deve contar com o envolvimento, colaboração e corresponsabilidade entre todos os membros que atuam junto ao aluno com deficiência intelectual, com devida atenção a sua família, denominada de trabalho transdisciplinar (FRANCO, 2007).

Com o intuito de verificar a experiência da família e/ou cuidadores em participar de uma avaliação sobre a intensidade de apoio que o filho ou aluno com deficiência intelectual carece para desenvolver um comportamento funcional e identificar como essa avaliação pode contribuir com a relação entre a escola e a família foi aplicado um questionário com perguntas abertas aos familiares e equipe técnica participante da aplicação da SIS-C (anexos 2 e 3).

Os dados decorrentes da aplicação do questionário serão apresentados conforme as perguntas nas tabelas a seguir:

Tabela 9: Primeira pergunta

<b>1. Como você está se sentindo depois de participar deste encontro?</b>			
<b>Resposta da família</b>		<b>Resposta dos profissionais</b>	
FA01	Bastante aliviada. To me sentindo bem.	P1A01	Satisfeita, por poder contribuir com o estudo, sempre é bom poder participar de novas experiências.
		P2A01	Como eu não participei do encontro inteiro, eu acredito que é uma nova. A gente se sente esperançosa né, com uma nova perspectiva de trabalho né, pra esses alunos que, de repente, a gente não consegue saber qual é a intensidade do apoio que eles precisam e quando você responde aquelas perguntas você também é levada a ficar pensando se você tem feito tudo já pra que ele tivesse uma evolução satisfatória, então a gente sai dessas perguntas com um monte de interrogações na cabeça, mas interrogações positivas e com uma nova perspectiva que possa vir para essas crianças com deficiência intelectual né, no que se refere ao seu desenvolvimento.
FA02	Me sinto bem.	P1A02	Fiquei feliz em colaborar com a pesquisa
FA03	Pra mim foi tranquilo.	P1A03	Me senti bem.

FA04	Eu estou me sentindo muito bem porque teve um monte de explicação(.) né(.) ela ajudou bastante(.) tipo assim(.) como é que eu posso falar(.) pra gente entender mais as coisas(.) eu achei muito bom(.) deveria ter uma vez por mês isso daí se pudesse(.) foi bem explicativo(.) achei muito bom(.) precisa.	P1A04	Me senti muito bem.
FA05	Bem(.) foi bom(.) pra ver as partes positivas e negativas(.) né(.) fazer a(.) deixar essa parte dependente dele(.) melhorar em algumas coisas.	P1A05	Achei bem importante, um questionário bem completo.
FA06	To me sentindo melhor por ver que tem um interesse(.) né(.) de ajudar(.) de fazer um trabalho pra melhorar o atendimento(.) né(.) com a psicóloga aqui(.) com a psicopedagoga com o trabalho que está fazendo(.) então é muito interessante(.) eu gostei bastante.	P1A06	Me senti mais envolvida na questão familiar da minha paciente, sua rotina fora do ambiente clínico/escolar.
FA07	Bem(.) foi bom(.) uma expressão a mais pra gente ver como está o comportamento dele na escola(.) achei muito bom.	P1A07	Eu acho assim que foi de grande valia pra mim, me senti bem porque foi um aluno que eu consegui alcançar em meio a pandemia porque eu não tive muito contato com todos os alunos na pandemia, mais com os que mais precisavam e o A07 foi um dos que eu não tive e essa avaliação me ajudou bastante a ter um pouco mais de contato e a família querer mais em ajudar a ele. Eu acho assim que eu me senti super bem e bem a vontade também, que vocês duas que avaliaram deixaram a gente bem a vontade fizeram perguntas assim que não foram difíceis de entender por que as vezes em avaliações usam mais palavras técnicas e a sua avaliadora não usou tanta palavra técnica onde a gente conseguiu assimilar o que queriam e responder de acordo com vocês queriam.
		P2A07	Me senti bem em participar.
FA08	Tudo bem (.) sim.	P1A08	Achei superinteressante, principalmente para ver como a mãe enxerga a filha.
FA09	Pra mim foi gratificante(.) gostei de ter participado(.) então pra mim foi legal(.) gostei de ter participado(.) pra mim foi bom.	P1A09	Me senti valorizada como profissional, por poder participar de um atendimento com o aluno.

Fonte: a pesquisa.

De acordo com as falas dos familiares dos alunos com DI, observa-se que o sentimento predominante decorrente da participação do encontro para aplicação da SIS-C foi de satisfação. Em algumas falas se destaca que foi uma oportunidade de receberem esclarecimentos acerca do desenvolvimento do filho e perceberem a preocupação da escola na busca por compreender uma melhor forma de trabalhar com seu aluno. Essas falas são apontadas como principais fatores que permeiam o sucesso da relação entre a família e a escola: como por exemplo, a percepção da família sobre o papel da escola no

desenvolvimento do aluno e tipo de apoio prestado pela escola a família (MATURANA; CIA, 2005).

Um encontro com este formato que reúne a família e os profissionais para falar sobre o desenvolvimento do aluno/filho através de um instrumento estruturado, com perguntas que visam auxiliar na adaptação do comportamento nos diferentes contextos, diminui barreiras e aproxima os envolvidos em um objetivo comum, como foi mostrado na fala da FA06 quando diz: *“To me sentindo melhor por ver que tem um interesse(.) né(.) de ajudar(.) de fazer um trabalho pra melhorar o atendimento(.)”*. Esta postura da escola, de trazer para perto, de se abrir para a participação da família, também é apontado no estudo de Bittencourt (2021) e Soares (2019).

Sabe-se que os pais, de forma geral, sejam de filhos com deficiência ou não, se doem por seus filhos, e buscam lutar por seus direitos, uma vez que muitas vezes os filhos não conseguem comunicar suas necessidades, e os pais, ao exercerem suas funções parentais, tornam-se seus porta-vozes. Quando a escola na figura de seus profissionais, compartilha informações, se interessa, valoriza os conhecimentos da família, e se abre para pensar junto, promove um sentimento de pertencimento e inclusão, que favorece a aproximação da família no contexto escolar. No estudo de Medina e Costa (2022), que teve o intuito de ouvir as vozes dos pais homens de filhos com deficiência, foi apontado que os pais se sentem ouvidos quando percebem que os seus filhos recebem atenção por meio dos atendimentos, ou seja, que se as suas necessidades e suas demandas estão sendo acolhidas, a família se sente bem. É por esse motivo, que o sentimento de bem-estar predomina nas falas dos participantes, pois a atenção dedicada a eles é interpretada como atenção dedicada primeiramente aos seus filhos.

Em relação a participação dos profissionais, foi unânime a satisfação em ter sido incluído neste encontro que avaliou a intensidade de apoio e pensar estratégias de trabalho que promovam o desenvolvimento de comportamento adaptativo do aluno. Apenas três profissionais reconheceram explicitamente em suas respostas, a importância da presença da família no encontro, como destacado na fala de P1A08 que diz: *“Achei superinteressante, principalmente para ver como a mãe enxerga a filha”*. Tal percepção deve ser encorajada pois corrobora o que Franco (2007) aponta como parte de um trabalho transdisciplinar entre os profissionais, os quais, assumem uma postura de corresponsabilidade nas tomadas de decisões, nas avaliações dos resultados, com suporte mútuo, na partilha de informações e capacitação.

Dando continuidade a análise das falas dos profissionais uma das profissionais destacou a linguagem do aplicador do instrumento como sendo um diferencial para a

condução do encontro, pois facilitou uma maior compreensão de todos os envolvidos, e consequentemente promovendo um sentimento de igualdade, uma vez que todos conseguiam acompanhar o fluxo da reunião. Uma postura flexível, com vista a atender as necessidades do aluno e sua família, é condizente com a proposta de um atendimento centrado na família, onde o profissional sai do lugar de especialista e dono do saber, para também aprender com a experiência familiar (CANDIDO, 2017). Assim como os profissionais que também precisam ser reconhecidos e ouvidos, no seu saber técnico, quando isso acontece de forma recíproca, família-escola, o vínculo fica mais fácil de ser estabelecido, pois todos reconhecem a importância de cada um.

Para concluir os dados coletados na pergunta 1, houve tanto por parte da família quanto dos profissionais, um sentimento de satisfação, gratificação e bem-estar o que fortalece a ideia de que encontros transdisciplinares trazem benefício para o aluno, a família e a escola, como concordam estudos da área (BAYLEY; WALERY, 2002, BAIRRÃO; ALMEIDA, 2002, ALMEIDA, 2004, FRANCO, 2007, SOARES, 2019, BARIL, 2021).

Tabela 10: Segunda pergunta

<b>2. Você teve a oportunidade de falar o que pensa?</b>			
<b>Resposta da família</b>		<b>Resposta dos profissionais</b>	
FA01	Tive vontade(.) estava pensando(.) me pegou de surpresa(.) tive vontade de falar algumas coisas mas não consegui(.) não sei dizer o porquê.	P1A01	Sim, embora tenha sido pouco a contribuição, por conta de não conhecer o aluno a tanto tempo.
		P2A01	O tempo inteiro né, na verdade eu falei mais do que a boca, então assim, o tempo inteiro e esse mais do que a boca você tira, então assim, o tempo inteiro eu pude falar o que eu penso e em nenhum momento me senti limitada em estar expressando minha opinião.
FA02	Sim.	P1A02	Sim.
FA03	Sim.	P1A03	Sim, tive.
FA04	Tive(.) por isso que eu gostei(.) tipo(.) a gente falou e ela respondeu(.) né(.) tipo assim(.) a gente tem dúvidas e ela ajudou a compreender mais tirou a dúvida da cabeça da gente(.) eu gostei(.) pelo menos assim a gente vai aprendendo a lidar mais com ele(.) né(.) mas eu achei muito bom.	P1A04	Sim, conforme as perguntas eu falei tudo o que penso.
FA05	Sim.	P1A05	A mãe falou mais. Fui mais um apoio.
FA06	Sim(.) sim(.) tive oportunidade.	P1A06	Sim.
FA07	Sim(.) eu sou meio que o A07(.) eu não falo muito(.) mas eu acho que o necessário foi colocado(.) alguma coisa a gente quer(.) mas normal.	P1A07	Sim, eu acho que ela deu bastante oportunidade da gente se expressar e dizer o que achava. Acho que foi legal.
		P2A07	Sim.
FA08	Sim.	P1A08	Sim, mas creio que ao ver que a mãe reconhece as limitações da sua filha, fiquei mais tranquila em falar.
FA09	Sim(.) fiquei à vontade(.) então não tenho o que questionar nada sobre o(.) então pra mim(.) tive a liberdade de	P1A09	Sim.

	falar o que eu pensava(.) então pra mim foi tranquilo.		
--	--------------------------------------------------------	--	--

Fonte: a pesquisa.

Com relação a percepção dos participantes a respeito da oportunidade dada a eles de falar o que pensam durante a avaliação, os familiares dos alunos com DI, responderam positivamente a questão, tais como: *“Sim, tive oportunidade, por isso que eu gostei, fiquei a vontade”*. Para além da atitude em favorecer um espaço com esse objetivo, também pode-se observar nas falas que outras variáveis parecem controlar esse comportamento entre os familiares. Alguns familiares (FA01 e FA07), confessaram que não falaram tudo o que queriam ou que falaram pouco, enquanto entre outros familiares não foi observada tal constatação, *“tive vontade de falar algumas coisas, mas não consegui(.)”*. Segundo Almeida (2004) a mudança do paradigma centrado no profissional para o centrado na família, no cuidado de serviço prestado a pessoa com deficiência intelectual, atribui a família um papel ativo e isso inclui valorização por meio da escuta e do respeito de suas limitações, como também do reconhecimento de seus pontos fortes.

Os profissionais por sua vez, também responderam positivamente e de forma unânime a mesma questão, tais como: *“Sim, tive oportunidade, o tempo inteiro, conforme as perguntas falei tudo o que eu penso, eu acho que ela deu bastante oportunidade da gente se expressar e dizer o que achava”*. Em contrapartida, enquanto alguns familiares reconheceram que falaram pouco ou aquém do que gostariam, alguns profissionais (P2A01 e P1A04) falaram tudo e a mais do que desejavam, apresentando um discurso oposto ao de alguns familiares. Essas informações revelam o que Bayley e Wolery (2002) e Bairrão e Almeida (2002), afirmam sobre a fase de transição que se vive entre a mudança paradigmática, em que é possível perceber resquícios presentes na crença de que o profissional é colocado ou muitas vezes se coloca na posição do suposto saber. Essa afirmação pode ajudar a explicar o porquê os profissionais podem falar e se expressar mais que os familiares, pois é uma prática conhecida deles.

Ainda com relação a fala dos profissionais, pode-se observar que a profissional (P1A08) reconheceu a relevância das informações divididas pela família no momento da avaliação, *“a mãe reconhece as limitações da sua filha”*, assim como alguns participantes também reconheceram (FA04 e P1A05) que o apoio oferecido pelos profissionais fez diferença nas respostas dados pelos familiares, *“(.) a gente tem dúvidas e ela ajudou a compreender mais, tirou a dúvida da cabeça da gente; Fui mais um apoio.”*. De acordo com Bittencourt (2021) a contribuição da família auxilia no trabalho pedagógico realizado pelos professores. O autor

afirma que a presença da família potencializa as ações pedagógicas aos processos que envolvem o atendimento educacional dos alunos. O apoio percebido pela família e concedido pela profissional, deve ser compreendido a partir de uma perspectiva sistêmica, na qual a relação entre a família-escola deve acontecer de forma mútua, com influências recíprocas, para que os seus papéis sejam exercidos de forma interdependentes, completando a educação dos filhos ou alunos (DESSEN; POLONIA, 2007, BORGES, 2018, BITTENCOURT, 2021).

Uma das profissionais (P1A01), relatou não ter “contribuído” tanto com a avaliação do aluno com DI, por não o conhecer o quanto gostaria. A respeito dessa fala, autores concordam que um dos pontos principais para que aconteça a inclusão escolar do aluno com deficiência é a necessidade de o professor conhecer o tempo/ritmo de aprendizagem do aluno e investir/acreditar em suas capacidades e interesses. Mas não somente o conhecimento do conteúdo, e sim, o conhecimento do humano que ali está, com todas as suas capacidades e limitações, objetivando pensar em estratégias e intervenções dentro de suas possibilidades (SOARES, 2021, BITTENCOURT, 2019). De acordo com Bittencourt (2021), os educadores devem ser preparados para conhecer melhor as condições de vida de seus alunos por meio de uma aproximação da família. Nesse sentido, tendo em vista que o uso da SIS-C permite sondar as áreas da vida do aluno que carece de mais apoio, pode-se considerar que a participação dessa profissional trouxe benefícios para a postura que os autores acima apontam de uma educadora.

Nesse sentido, percebe-se que a reunião em que ocorreu a avaliação da intensidade de apoio para o ensino de comportamentos adaptativos, ofereceu um espaço para que as pessoas ali presentes pudessem falar o que pensam sobre os assuntos discutidos. Contudo se as falas pudessem ser medidas, didaticamente falando, os profissionais obteriam uma média maior que aos familiares em relação a quantidade de palavras faladas, de acordo com a percepção dos próprios participantes. Esta deve ser mais uma motivação para a instituição educacional favorecer oportunidades de diálogo, com o intuito de desenvolver sentimento de pertencimento entre a escola e a família (MOREIRA; OLIVEIRA, 2020) até o ponto da prática de falar se tornar comum.

Tabela 11: Terceira pergunta

<b>3. Você se sentiu ouvido pelos demais participantes?</b>			
Partc.		Partic.	
FA01	Sim, bastante.	P1A01	Sim
		P2A01	Também me senti ouvida pelos demais, mais do que ouvida porque todos ouviram e eu achei assim que poderia ter sido mais dinâmico o processo, mas tudo bem.

FA02	Sim.	P1A02	Sim
FA03	Sim também.	P1A03	Sim também
FA04	Sim(.) tanto pela doutora(.) né(.) não sei se é doutora(.) mas pela doutora como pela professora P1A04 e até você que está aí na frente.	P1A04	Sim, eu me senti ouvida por todos os participantes.
FA05	Aham(.) sim.	P1A05	Sim, com apoio a mãe concordava e ficava segura.
FA06	Sim.	P1A06	Sim.
FA07	Sim.	P1A07	Eu me senti porque eu achei assim que foi tão legal que as coisas elas bateram, e também assim, teve momentos que vocês puderam ouvir como trabalhar com ele e pode levar para o trabalho que vocês com ele nos atendimentos. Dai eu gostei.
		P2A07	Sim.
FA08	Sim(.) aham.	P1A08	Sim.
FA09	Sim(.) eu tive a oportunidade(.) fiquei bem a vontade(.) me senti tranquilo em participar com quem estava presente(.) então pra mim foi tranquilo.	P1A09	Sim

Fonte: a pesquisa.

Com relação a percepção dos participantes sobre serem ouvidos durante o encontro, os familiares dos alunos com DI, responderam afirmativamente e com unanimidade a essa questão. Inclusive, um dos participantes (FA04) citou o nome de todos os presentes ao responder à pergunta realizada, enfatizando que percebeu ter sido ouvido por todos, “Sim(.) tanto pela doutora(.) né(.) não sei se é doutora(.), mas pela doutora como pela professora P1A04 e até você que está aí na frente”.

Da mesma forma, os profissionais participantes, também responderam afirmativamente e com unanimidade a essa questão. Alguns participantes (P1A05 e P1A07) afirmaram que ao serem ouvidos, também perceberam e notaram que o apoio oferecido ao familiar fez a diferença durante a avaliação, “*Sim, com apoio a mãe concordava e ficava segura.*” No entanto, uma das profissionais revelou que mesmo ao ser ouvida, sentiu maior necessidade de que os encontros fossem mais “*dinâmicos*”.

De acordo com alguns autores, existem fatores inerente e fatores externos responsáveis na busca da família por ajuda, pelo engajamento dela no ambiente educacional e programas educacionais. Um dos principais fatores externos é o apoio oferecido pela escola (PANIAGUA, 2004, DESSEN; POLONIA, 2007, CIA; GOINTEN, 2011). Portanto, a percepção da participante sobre o apoio prestado por ela à família, é uma evidência do quanto o apoio deve ser considerado de fato um fator para uma boa relação entre a família e escola.

As mesmas afirmações também são apontadas em outros estudos (SOARES, 2019, BORGES, 2018), sinalizando que o estudo presente está caminhando na mesma direção que as pesquisas mais recentes. Essas autoras informam que a organização pelo contexto escolar

de oficinas, reuniões, formações e conversas individuais são estratégias que podem proporcionar um contato mais frequente entre a família e os profissionais da escola e, dessa forma, exercitar a postura de ouvir e ser ouvido.

A respeito da sugestão realizada por uma das profissionais, o estudo realizado por BARIL, et al. (2021) traz em sua discussão e conclusão a dificuldade encontrada no estudo em reunir por mais de uma vez a equipe de planejamento da pesquisa mesmo sem completar o guia (SIS-C), demonstrando que existem variáveis facilitadoras e variáveis que dificultam a realização de encontros desta natureza sem imprevistos. No estudo presente, as palavras (“mais dinâmico o processo”) escolhidas pela participante, possivelmente denotam uma crítica com relação ao tempo que levou para realizar a avaliação, a qual, deve receber atenção, assim como outras razões que podem vir a representar um impedimento para a realização dos encontros como observado no estudo citado acima.

Em resumo, a percepção dos participantes revela que além de receberem espaço para se expressar (Tabela 10), também receberam atenção durante esse momento (Tabela 11). Tal fato e mais as contribuições da literatura sugerem que a reunião com esse fim, pode contribuir para fortalecer uma comunicação mais acessível e honesta entre a família e a escola.

Com o intuito de identificar como foi ouvir o relato dos outros participantes presentes na reunião, foi realizada a quarta pergunta, a ser apresentada tabela 12, diferente do que foi observado nas tabelas anteriores, as respostas dos participantes não foram unânimes, mas variadas categorias puderam ser identificadas com base nas palavras presentes em suas respostas. Essas categorias serão usadas, inicialmente, como referência para agrupar e organizar as informações nas próximas tabelas:

Tabela 12: Quarta pergunta

4. Como foi ouvir o relato dos profissionais da escola?		4. Como foi ouvir o relato da família?	
Respostas da família		Respostas dos profissionais	
FA01	Me senti bem(.) se a P2A01 e a P1A01 não tivessem ali eu não saberia responder as coisas.	P1A01	O relato familiar é de grande valia para podermos conhecer o aluno
		P2A01	
FA02	Foi bom. A P1A02 sabe de coisas que eu não sabia, tenho até que conversar com ela.	P1A02	A família falou pouco, eu acabei falando mais a respeito da criança
FA03	Foi bom(.) o relato da aplicadora foi um pouco bem forte(.) né(.) sobre a criança(.) né(.) mas foi bom.	P1A03	Foi tranquilo, já sabia tudo o que foi falado.
FA04	Não(.) achei bom porque por mais que ela não tenha pego ele ainda(.) né(.) por causa da pandemia mas trabalhando aqui ela já viu como é o comportamento	P1A04	Ouvir o relato da família pra mim foi muito válido, eu obtive informações do A04, meu aluno que eu desconhecia, então assim, na minha profissão quanto mais informações, quanto mais

	dele(.) então ela sabe como ele é(.) e assim também né(.) sempre que eu preciso dela pra alguma tarefa ela sempre me atende pelo <i>whatsapp</i> (.) mas eu gostei muito(.) achei muito bem o que ela falou também(.) concordo com ela do que ele precisa.		eu conheço o aluno, melhor eu posso exercer a função.
FA05	A gente sabe que ele tem(.) né(.) o que ele necessita(.) mas foi bom(.) foi bom a gente tem que melhorar essa criança.	P1A05	A mãe respondia as perguntas, notava-se que uma angústia nas respostas pelo que o A05 necessitava bastante de apoio.
FA06	É(.) o que eu achei(.) eu achei que nós chegamos num ponto comum(.) num ponto determinado que a A06 precisa(.) outras pessoas aqui no caso(.) né(.) você psicóloga(.) a fisio que estava aqui(.) né(.) integrar o corpo do que eu acho que ela está pensando(.) precisando(.) e vocês e as professoras interagindo nessa mesma ideia do que ela está precisando ou o que ela mais precisa(.) né.	P1A06	Foi interessante, com o relato do pai pude observar alguns comportamentos da paciente.
FA07	Eu acho que é real(.) a realidade que acontece mesmo na vida dele(.) nada fora do que eu acompanho(.) né(.) as vezes a criança tem um comportamento bem diferente enquanto tá fora(.) né(.) mas eu acho que ele faz a mesma coisa tanto aqui tanto em casa.	P1A07	Foi importante porque ele foi um aluno novo e eu tive apenas um mês e meio de contato com ele, então, e pelo <i>whatsapp</i> foram poucas trocas e então essa troca ali naquele momento foi bem importante pra minha avaliação com ele e abrir um pouco mais a brecha pra família, é, querer fazer mais por ele, e depois desse atendimento que a gente teve aí, dessa avaliação, a avó tem participado tem participado bastante das aulas.
		P2A07	Foi bom e poder entender mais sobre o aluno.
FA08	A P1A08 sabe bem dela né(.) ela que acompanhou há 12 nos na escola(.) ela teve vários períodos com a P1A08 (.) conhece bem ela(.) sim(.) foi bom.	P1A08	Importante até em questão de cobrança na área motora a qual atuo.
FA09	Foi bom(.) ouvir situações relacionadas ao meu filho(.) né(.) então gostei do conteúdo(.) do relato dos profissionais da escola(.) pra mim foi tranquilo(.) gostei muito também.	P1A09	Foi ainda melhor do que eu esperava, pois vi que os pais estimulam a autonomia do aluno assim como na escola.

Fonte: a pesquisa.

Em relação a percepção que o participante teve sobre como foi ter contato com a fala do outro (família ou profissionais da escola), foram levantadas as seguintes categorias pela autora:

Tabela 13. Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes à quarta pergunta.

Temas:	Participante:
<b>Reconhece que ouvir a fala do outro participante foi positivo</b> <i>“Bom, tranquilo, valido, interessante, importante, melhor que”</i>	FA0 (2, 3, 4, 5, 8, 9) PA0 (1, 3, 4, 6, P1A07, P207, 8, 9)
<b>Reconhece que ouvir a fala do outro participante foi útil</b> <i>“para conhecer, ver, integrar, entender, observar, o trabalho/função”</i>	F1A0 (4, 6) e P1A0 (1, 4, 6, P1A07, P2A07, 8,

	9)
<b>Avalia a sua fala e a compara com a fala do outro participante</b> <i>“A P1A02 sabe de coisas que eu não sabia”</i>	FA0 (2, 4, 8) P1A0 (2, 3, 4, P1A07, 8)
<b>Identifica ou concorda com a fala do outro participante</b> <i>“(.) concordo com ela do que ele precisa”</i>	F1A0 (4, 5, 6, 7, 9) P1A09
<b>Experimenta ou identifica emoções o ouvir a fala do outro participante</b> <i>“(...) notava-se que uma angústia nas respostas”</i>	F1A0 (1, 3) P1A05
<b>Identifica a relação de apoio/dependência com o outro participante</b> <i>“se a P2A01 e a P1A01 não tivessem ali eu não saberia responder as coisas.”</i>	F1A0 (1, 4)
<b>Percebe ou sugere mudanças na relação família-escola após a avaliação</b> <i>“e depois (...) dessa avaliação, a avó tem participado bastante das aulas.”</i>	F1A02 P1A07

Fonte: a pesquisa

Nas falas da maioria dos participantes (n=14, 8 profissionais e 6 familiares) ficou evidenciado o quanto ouvir o relato do outro foi positivo de várias maneiras. Esses relatos confirmam mais uma vez os dados achados nos estudos sobre as vantagens e benefícios que se tem ao se promover encontros frequentes entre os membros familiares e os profissionais da escola (SOARES, 2019, BORGES, 2018). O estudo realizado por BORGES (2018) realizou um programa de formação sobre relação família e escola para professores de alunos pré-escolares do público-alvo da educação especial, e com isso buscou analisar a relação família e escola, segundo a opinião dos professores, antes e após o curso de formação, assim como a opinião dos familiares, antes e após a participação dos professores no curso de formação. Os resultados também identificaram que as avaliações dos participantes sobre os encontros entre a família e os professores foram positivas e permaneceram com mais frequência. Um dado diferente e curioso sobre o estudo dessa autora em relação ao presente estudo, é a de que as opiniões positivas foram relatadas em sua maioria pelos familiares, e de que os familiares apresentaram uma percepção mais positiva dos professores e maior satisfação com a escola do que o contrário. No estudo presente, ao observar a quantidade de participantes que mais expressaram opiniões positivas, se percebe que ocorre o contrário. Visto que não há percepções negativas entre os participantes, não é possível dizer com certeza, que a ausência da percepção positiva de alguns significa que não concordem que o encontro foi positivo, contudo, é importante descrever as informações encontradas.

Alguns participantes (n=9, 7 profissionais e 2 familiares) destacaram a função que a avaliação assumiu no encontro, ou seja, o quanto o encontro foi útil para “*conhecer, ver, integrar, entender e observar*” o trabalho/função dos demais em relação aluno/filho. É interessante o quanto destacar a utilidade é compreender que o objetivo de todos estarem ali reunidos foi atingido. No estudo realizado por Bittencourt (2021) um dos objetivos foi desenvolver um questionário para avaliar indicadores de Parceria Colaborativa entre família e escola. Os resultados apontaram que o encontro entre a família e a escola é importante para se ter conhecimento sobre as preferências e os interesses educacionais dos filhos e alunos e essas por sua vez, facilitam o trabalho docente e fortalecem práticas colaborativas entre a família e a escola. Nesse sentido, nota-se que a realização do encontro entre a escola e a família produzem consequências positivas que serão úteis para outras ações do contexto escolar.

Outro tema que também esteve presente nas falas de alguns participantes foi sobre a comparação que os participantes fizeram entre a sua fala com a fala de outro participante, ou, entre o conhecimento que possuem sobre o que foi questionado sobre o aluno ou filho com deficiência e o conhecimento que o outro possui sobre o mesmo tema. Exemplo disso é a fala de F1A02 quando diz “a P1A02 sabe de coisas que eu não sabia”, pois em algum momento a F1A02 não soube responder algo sobre o aluno DI enquanto a participante P1A02 afirmou saber, e o inverso também aconteceu, a participante P1A02 afirmou ter falado mais durante a reunião que a participante familiar. Outra concordância, foi quando a participante F1A04 afirmou que devido ao contexto pandêmico, a participante P1A04 não teve chance de conhecê-lo como poderia e o mesmo foi confirmado por P1A04, que admitiu não ter tanto conhecimento quanto gostaria do aluno com DI e a avaliação permitiu coletar informações importantes. O relato dos participantes mostra a colaboração, e que quando há reciprocidade a relação entre a família e escola fica mais leve e gratificante.

Pode ser observado também, segundo o número da amostra, que foi mais comum encontrar falas que valorizam o saber profissional, tanto realizados pelos familiares, quanto pelos próprios profissionais (FA02 e 8, P1A02 e 3). O contrário também foi verdadeiro, profissionais que admitiram não saber ou desconhecer algo sobre os alunos com DI, porém, nesses casos foram justificados pelo contexto pandêmico (P1A04 e P1A07). Esse último caso, deixa um questionamento a ser respondido, será que em outro momento social, haveria falas similares? Essas afirmações sugerem que se trata ainda de uma influência cultural atuando nas relações entre a família e a escola que advém do paradigma de serviço, na qual, há uma valorização das ações terapêuticas e da equipe multidisciplinar (PARANÁ, 2006, CANDIDO,

2017). Em situações como essas, não basta focalizar o debate exclusivamente sobre a relação sistema educacional/alunos com deficiência, uma vez que os processos de exclusão na escola estão presentes como constitutivos do próprio sistema e não exceção de poucas instituições. A organização dos sistemas potencializa e fortalece um modo retrógrado de compreender a relação com alunos e com o sistema familiar (NUNES, 2016, RECH, 2016). As transformações ocorrem sistemicamente, e por isso que importa conhecer a história para entender o presente e modificar o futuro por meio de novas investigações.

Alguns participantes (n=6, 5 familiares e 1 profissional) caminharam em outro sentido e em suas falas pode-se ver que eles se identificaram e/ou concordaram com o conteúdo presente na fala do outro participante, evidenciando um alinhamento de pensamentos. Esses dados continuam a confirmar o que Cruz e Franco (2019) encontraram em seu estudo, em que ambos, familiares e profissionais, também admitem benefícios em se expor a fala do outro. Essa prática, segundo os autores, entre muitas vantagens para o relacionamento entre a família e a escola, favorecem o estabelecimento de um modelo de cuidado e prestação de serviço centrado na família, na qual é comum a valorização e consideração pelo conhecimento que o outro oferece enquanto profissional ou familiar. Uma das falas em especial, a de P1A09, “vi que os pais estimulam a autonomia do aluno assim como na escola”, além de exemplificar o reconhecimento da profissional pela contribuição da família no desenvolvimento do aluno e filho com deficiência, também reconheceram o que os pais estão fazendo pela autonomia, primeiro e único momento em que essa palavra aparece entre as falas dos participantes. Essa citação é relevante porque está diretamente ligada as reais necessidades da pessoa com deficiência segundo a forma mais recente de compreender e classificar a deficiência intelectual (SCHALOCK, 2021, APA, 2014) e também aos objetivos da avaliação da intensidade de apoio, por meio do uso da SIS-C. Essa fala é uma evidência favorável às mudanças sociais e históricas que se espera que ocorra na Educação Especial e na Educação como um todo (NUNES, 2016), uma vez que o profissional, como representante da escola, ao dialogar com a família pode esclarecer dúvidas e diluir o preconceito de que a família não ajuda a pessoa com deficiência a se desenvolver com autonomia.

Outro tema identificado nas falas dos participantes ao ouvir a fala do outro participante, foi a presença de elementos emocionais em seus comentários, os quais foram experimentadas pelo participante ou notada em outro participante (n=3, 2 familiares e 1 profissional). Duas falas sugerem sensações mais intensas, “O relato foi (...) forte” e “Notava-se uma angústia”, e uma delas mais amena, “Eu me senti bem”. Apesar de uma das falas ter sido de uma

profissional, a fala dela referia-se à família e não às próprias emoções, sugerindo provavelmente, que a família esteve mais suscetível a experimentar sensações diante da avaliação do seu filho ou neto. Essa é uma ocorrência discutida por Franco (2009) e Silva e Dessen (2004) que compreende a família a partir de um curso emocional experimentada a partir da qualidade das suas relações, nesse caso uma criança ou adolescente com DI.

Há uma riqueza quando a profissional reconhece a dificuldade da família em nomear questões do desenvolvimento do filho, que tocam em um campo sensível emocional, que podem mobilizar dor e tristeza. Vitor Franco (2009) fala do luto do nascimento de um filho com deficiência, no qual havia uma idealização, e ao se falar do real, o luto ainda se manifesta. Contudo, ao se acolher a família, validam-se suas capacidades e lhes oferece a oportunidade de enxergarem o que os filhos têm de bom e o seu potencial, oportunizando-se desta forma a reidealização do filho real e que ele seja incluído, primeiramente, no núcleo familiar e mais tarde, em outros ambientes (FRANCO, 2009; MATURANA; CIA, 2015). As falas citadas acima, demonstram que a família FA05, representada pela fala da profissional P1A05 ao dizer: “(...) notava-se que uma angústia nas respostas”, carece de apoio e acolhimento.

Outro conteúdo relevante observado entre a fala dos participantes (n=2, 2 familiares), foi a admissão do apoio recebidos pelo outro durante a reunião ou na trajetória acadêmica. Na reunião em que estiveram presentes FA01, P1A01 e P2A01, houve um reconhecimento pela família da importância da presença das profissionais, o que demonstra a confiança já estabelecida nesta relação com a família. Do mesmo modo, a valorização do relato da família por parte da profissional comprova que a relação é alimentada pelo apoio entre as partes e, não sustentada por uma relação desproporcional de poder. Segundo dicionário Michaelis (2011) confiança é definida pelo ato de dar crédito ou conceito positivo a alguém, e mostra que a família se sente segura com estes profissionais, isto aponta um vínculo seguro previamente estabelecido. Como já mencionado, o envolvimento da família com o contexto educacional é permeado por diversos fatores, entre eles: a percepção dos pais ou responsáveis sobre o papel da escola no desenvolvimento do aluno e o tipo de apoio ou suporte prestado pela escola (MATURANA; CIA, 2015) e esse envolvimento da família com a escola fomenta a formação de uma rede de apoio entre ambas para facilitar a articulação de ações em prol de diversas causas, entre elas a inclusão escolar do aluno com deficiência, por exemplo (RECH, 2016).

Desse modo, percebe-se que o desenvolvimento da relação família-escola se faz sistemicamente em meio a combinação de ações entre ambas. Pode-se observar que as falas

fazem referências a mudanças imediatas nesta relação. A realização do encontro e da avaliação reverberam consequências para além da reunião, pois são percebidos como positivos pela família e promovem mudanças imediatas na interação entre ela e a escola (FRANCO; APOLONIO, 2008).

Com o intuito de identificar como foi a experiência de participar de um encontro que reuniu os familiares e os profissionais que atendem o filho e aluno com deficiência, foram realizadas as perguntas: Como foi participar de uma reunião junto com os profissionais da escola? Os dados podem ser acompanhados na tabela 14:

Tabela 14: Quinta pergunta

5. Como foi participar de uma reunião junto com os profissionais da escola?		5. Como foi participar de uma reunião junto com a família?	
Respostas dos familiares		Respostas dos profissionais	
FA01	Foi bom(.) me senti bem(.) as coisas que foram perguntadas eu não sabia(.) né(.) que falava de apoio.	P1A01	Foi muito bom, pude conhecer mais sobre o aluno
		P2A01	
FA02	Ah foi bom. Tem coisas que aqui eles sabem dele e eu não sei e coisas que eu sei dele e eles não sabem.	P1A02	Foi bom, pela oportunidade de ouvir a percepção da mãe sobre o filho
FA03	Pra mim é bom saber como ele está evoluindo(.) né(.) como ele está indo.	P1A03	Foi tranquila também.
FA04	Foi muito bom e se dependesse de mim teria pelo menos uma vez por mês porque precisa(.) pelo menos assim a gente tem contato com o professor(.) tem contato com os profissionais(.) a gente pode falar o que a gente tá achando assim como eles podem falar o que eles pensam(.) né(.) um vai ajudando o outro(.) então achei muito bom(.) foi muito interessante(.) gostei muito mesmo.	P1A04	Foi muito interessante ter essa reunião junto com a família né, foram trocas de informações, casa, escola(.) se todos tivessem a oportunidade de passar por essa avaliação, né, tenho certeza que ajudaria muito no desenvolvimento dos alunos.
FA05	Foi bem produtivo pra ver o lado da escola(.) no que ele é tratado(.) foi bom(.) foi a primeira vez.	P1A05	Eu não conhecia a mãe, sempre o avô que está na escola, foi bom.
FA06	Foi bem gratificante(.) é aí que a gente vê que o trabalho é sério(.) né(.) que vocês querem realmente ajudar as pessoas(.) né(.) tanto a instituição aqui da APAE(.) né(.) como a psicopedagoga lá fazendo esse trabalho pra ajudar(.) então é bem gratificante.	P1A06	Foi bom pois com certeza acrescentará nas próximas terapias, já que o ambiente familiar trabalha em conjunto com a escola.
FA07	Bom(.) eu acho muito bom(.) só tem a acrescentar(.) né.	P1A07	Eu acho superimportante essa questão de reunião com família e escola. Eu vim de uma escola onde a gente fazia muito isso e eu gosto muito de manter esse contato família-escola porque o trabalho em conjunto sai melhor que o individual e se eu souber como está em casa e eles souberem como está na escola a gente consegue, é, arranjar uma maneira, de trabalhar melhor com aquele aluno e igual, tanto em casa quanto na escola, se ele precisa de algo que seja em conjunto. Eu acho

			importante.
		P2A07	Foi bem tranquilo.
FA08	Pra mim é normal.	P1A08	Achei super prática, e quando as dúvidas surgiam logo eram esclarecidas por quem conduzia a reunião.
FA09	Excelente(.) me senti seguro(.) me senti confiante(.) então foi tranquilo(.) tinham algumas dúvidas porque a pessoa lá fazia as perguntas mais dentro da área dela(.) técnica(.) aí eu ficava meio assim na dúvida em responder(.) mas com o auxílio dos profissionais que estavam presentes(.) foi tranquilo(.) foi bom.	P1A09	Foi interessante ver como a família age com o aluno.

Fonte: a pesquisa.

Em relação a percepção que o participante teve sobre como foi ter participado de uma avaliação junto a família ou profissionais da escola, foram levantadas as seguintes categorias pela autora:

Tabela 15. Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes à quinta pergunta

Temas:	Participante:
<b>Reconhece a que a avaliação realizada com a família e escola foi positivo</b> <i>“normal, tranquila, bom, gostei, produtivo, excelente, interessante, tranquila, superimportante”</i>	FA0 (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9) PA0 (1, 2, 3, 4, 5, 6, P1A07, P2A07, 8, 9)
<b>Reconhece que a avaliação realizada com a família e escola foi útil</b> <i>“Acrescenta, conhecer/saber o lado/trabalho da escola/aluno/família, como é tratado/evolui/desenvolve”</i>	FA0 (3, 4, 5, 6, 7) P1A0 (1, 2, 4, 5, 6, P1A07,9)
<b>Avalia a sua fala e ou a compara com a fala do outro participante</b> <i>“Tem coisas que aqui eles sabem dele e eu não sei e coisas que eu sei dele e eles não sabem.”</i>	FA0 (1,2,9) P1A0 (8)
<b>Experimenta ou identifica emoções o ouvir a fala do outro participante</b> <i>“(.)me senti seguro(.) me senti confiante(.)”</i>	FA0 (1, 9)
<b>Identifica a relação de apoio/dependência com o outro participante</b> <i>“(...)o ambiente familiar trabalha em conjunto com a escola.”</i>	FA0 (4, 9) P1A0 (4, 6, 7)
<b>Percebe ou sugere mudanças na relação família-escola após a avaliação</b> <i>“se dependesse de mim teria pelo menos uma vez por mês porque precisa(.)”</i>	FA04 P1A04

Fonte: a pesquisa

Entre todos os participantes respondentes (n=19, 10 profissionais e 9 familiares), a experiência em participar de uma avaliação que contou com a presença dos familiares e dos profissionais envolvidos com a educação do filho ou aluno com deficiência, foi positiva, ou seja, de forma unânime, os participantes aprovaram o encontro realizado nesse formato. Essa reação, não é novidade entre a literatura, como foi visto até aqui (BITTENCOURT, 2021, SOARES, 2019, CRUZ; FRANCO, 2019, BORGES, 2018, MATURANA, 2016, RECH, 2016, NUNES, 2016, FRANCO; APOLONIO, 2008). De fato, a iniciativa realizada pela escola em manter contato constante com a família é vantajosa para uma boa relação entre essas duas instituições e repercute no processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência, que é a prioridade delas (CIA; GOINTEN, 2011, DESSEN; POLONIA, 2007). O modelo de prestação de serviço centrado na família, é fruto de uma renovação do entendimento, primeiramente a respeito da definição e classificação da deficiência intelectual, e também, da posição e da relevância que o ambiente social tem na vida da pessoa com deficiência, representado pela família, e dessa forma, importa deslocar o foco do cuidado da pessoa com deficiência para o seu núcleo familiar (CANDIDO, 2017; DUNST, 2012). Contudo, essa é uma prática ainda fragilizada na realidade e os estudos que buscam envolver a escola e a família também encontram desafios e dificuldades (SOARES, 2019, MARINS, 2018, RECH, 2016).

Outra forma em descrever a participação na avaliação foi justificando a sua utilidade. Os participantes, tanto dos familiares, quanto dos profissionais, relatam que a participação na avaliação, foi importante, em resumo, para conhecer as pessoas envolvidas na vida do aluno, e as práticas realizadas com o filho ou aluno, tanto pela família, como pela escola. Ter acesso ou contribuir para o processo de desenvolvimento do aluno, foi outra frase comum nas falas dos participantes. Franco e Apolônio (2008) analisaram o impacto do funcionamento da rede de intervenção precoce em Portugal a nível da saúde, da educação e social, no desenvolvimento de crianças e suas famílias. Constataram também que a rede de intervenção precoce impactou positivamente a família a nível de informação sobre a condição clínica, desenvolvimento, aprendizagem, potencialidades e limitações dos filhos diagnosticados com deficiência. Portanto, informar a família e valorizar as informações trazidas pela família também promove práticas colaborativas entre a escola e a família (BITTENCOURT, 2021). Nesse sentido, importa nesse momento não mais convencer dos resultados que as ações iniciais praticadas neste estudo alcançaram, mas o que impede de se tornarem parte do cotidiano dessa população (FERREIRA ET AL., 2020).

Os participantes (n= 4, 3 familiares e 1 profissional) também comentaram sobre os momentos em que não souberam responder sobre o que lhe foi perguntado ou quando percebiam que o outro participante apresentava dúvidas. Esse tópico aborda a percepção do participante sobre o domínio que ele tem ou o outro tem do conteúdo discutido. Por exemplo, os familiares, demonstraram dificuldade de compreender a pergunta realizada pela aplicadora (FA09 e P1A08) ou de saber responder o conteúdo da pergunta realizada (FA01 e FA02); no primeiro caso, a situação foi resolvida quando a aplicadora sanava as dúvidas do familiar (P1A08) e também, quando o familiar recebia auxílio dos profissionais presentes na avaliação (FA09); no segundo caso, os dois familiares afirmaram não ter conhecimento para responder sobre algum fato da vida do filho com deficiência, mas um deles ao afirmar tal coisa, também percebe que é uma situação que também ocorreu com a profissional presente na mesma avaliação, e que assim como ela não sabia algo o outro participante poderia saber e o contrário também. Essa é uma reflexão relevante para uma relação saudável entre a escola e a família, pois indica relação de parceria entre os familiares e os profissionais, aonde os profissionais de especialistas passam a parceiros da família (ALMEIDA, 2004), e uma parceria se faz com a contribuição de todas as partes envolvidas, logo não existe espaço para a monopolização do saber. Nesse sentido, tanto o primeiro, quanto o segundo caso, evidenciam o quanto os encontros e avaliações devem ser planejadas e coordenadas com base no perfil dos participantes. Existe uma necessidade por parte da aplicadora estar sensível constantemente para verificar se os participantes estão a par, pois tal atitude e o cuidado de sanar as dúvidas podem ser interpretadas como passos em direção a uma prestação de serviço centrado na família (CANDIDO, 2017).

Falando ainda sobre a relação de parceria ou dependência entre a família e escola, alguns participantes trouxeram esse tema novamente para as suas falas (n=5, 3 profissionais e 2 familiares). Ao serem questionados sobre como foi a experiência em participar de um encontro com as pessoas da família e da escola envolvidas na vida do filho ou aluno com deficiência, os participantes afirmaram que o trabalho realizado com o aluno com deficiência é melhor quando existe a cooperação entre a escola e família (P106 e P1A07) principalmente porque permite realizar trocas de informações que o outro participante não tem acesso, mas que fará diferença para o manejo com o filho ou aluno com deficiência (FA04, FA09 e P1A04). Franco (2007) explica que proposta de prestação de serviço centrado na família é semelhante as falas citadas acima. Esse é um modelo de atuação denominado transdisciplinar, que torna a equipe mais forte, estruturada e dinâmica, pois cada uma possui uma responsabilidade voltada ao mesmo objetivo, que se manifesta nas tomadas de decisões, nas

avaliações dos resultados, no suporte mútuo, na partilha de informações e na capacitação deles (BORGES, 2019, SOARES, 2019, MATURANA, 2016).

Em relação as emoções experimentadas, alguns participantes (n=3, familiares) relataram sentir emoções agradáveis ao falarem sobre como foi a sua participação na avaliação juntamente com os profissionais. Essa é uma evidência de que se reuniões similares a essas fossem realizadas mais vezes, se poderia contar com a presença dos familiares, pois a situação em destaque indica que, além do dever que existe em se fazer presente na vida escolar do filho com deficiência, há uma aproximação natural dos envolvidos por conta das reações agradáveis e de bem-estar que foi proporcionada a eles. Borges (2019) traz dados diferentes, ou seja, observou que os familiares têm reações emocionais contrárias quando chamados na escola unicamente para reuniões que visam informá-los sobre o baixo rendimento ou dificuldades acadêmicas e mau comportamento do seu filho, e dessa forma, são receosos e se esquivam do contato com os professores, coordenadores e diretores de uma escola. A mesma autora também percebeu que na maioria das situações em que há um repasse de informações aos pais sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, seguido por orientação e tentativas de tranquilizá-los quanto à situação do aluno, é uma estratégia que favorece o diálogo e caminha na direção oposta do exemplo anterior. De acordo com Cruz e Franco (2019) as famílias enfrentam dificuldades categorizadas em níveis práticos e emocionais e podem ser amenizadas à medida que se percebem acolhidas e apoiadas.

Dessa forma, entende-se o porquê de sugestões como *“se dependesse de mim teria pelo menos uma vez por mês porque precisa(.)”* e *“se todos tivessem a oportunidade de passar por essa avaliação, né, tenho certeza que ajudaria muito no desenvolvimento dos alunos”*, também apareceram quando os participantes falaram sobre a avaliação. Ambos os participantes (n=2, 1 familiar e 1 profissional) estavam presentes na mesma reunião, porém vale ressaltar que os participantes não estavam presentes na aplicação do instrumento 3 e 4, e não ficaram sabendo das respostas uns dos outros porque a aplicação foi realizada separadamente.

Os dados reforçam as variadas funções que o uso da Escala de Intensidade de Apoio (SIS-C) pode assumir dentro de um estudo, para os objetivos presentes na rotina da instituição escolar, como também, um mediador a ser utilizado no diálogo entre a família e a escola a partir de um encontro, pois: fornece dados sobre o nível, tipo e a área da vida em que a pessoa com deficiência carece de apoio; e essas informações por sua vez contribuem para um planejamento realizado caso a caso para o ensino de habilidades importantes para o desenvolvimento de autonomia da pessoa com deficiência; o seu uso contribui para que uma

visão multidimensional da condição da deficiência substitua a classificação e a explicação reducionista do desempenho cognitivo; fornece dados para a família e a escola sobre a pessoa com deficiência relevantes para os papéis que cada um possui; permite o contato e o diálogo entre as pessoas que pertencem a família e a escola com oportunidades para se expressarem e serem validados por isso (BARIL, et al., 2021, ALEES, 2019, PERLIN, 2017).

Para concluir a apresentação e discussão dos resultados, foi perguntado se os participantes teriam alguma crítica ou sugestão de mudanças a serem realizadas em reuniões como essa. Os dados podem ser acompanhados na tabela 16:

Tabela 16: Sexta pergunta

<b>6. Você sugere alguma mudança na forma com o que a reunião foi conduzida?</b>			
Respostas dos familiares.		Respostas dos profissionais.	
FA01	Não(.) gostei da avaliação(.) prefiro pessoalmente(.) nunca fiz isso(.)	P1A01	Não tenho nenhuma sugestão, pois a reunião foi bem conduzida.
		P2A01	E a forma como a reunião foi conduzida, na verdade não é nem a forma que a reunião foi conduzida, eu acho que até a reunião foi conduzida de forma satisfatória, de forma adequada, de forma legal, o que eu acho que nós aqui desse lado, é, nós podemos, principalmente agora que já sabemos o teor do que é abordado no questionário, nós poderíamos tratar isso de uma forma mais dinâmica, pra isso de repente tendo professores né, mais, que já conhecem a criança a mais tempo, né, pra que as perguntas sejam respondidas realmente com bastante fidelidade, né, porque as vezes, né, como pedagoga a gente não consegue responder o que realmente é real, visto que nós não estamos em sala de aula o tempo inteiro, mas no caso do A01 não teve outra solução porque, a professora é nova, trocou de professora duas vezes, então acho que foi o que tínhamos pro momento, mas nas outras oportunidades, eu acredito que nós possamos, estar abordando de uma forma mais objetiva, mais positiva, pra quem está perguntando pra quem está respondendo o questionário. Outra coisa que nós poderíamos estar mexendo e elaborando melhor é na aplicadora do questionário em alguns temas que as vezes as pessoas não entendem e já estar explicando o que é realmente a proposta, o que realmente tão pensando, né, querendo apurar com aquela pergunta, ta bom. Mas eu acho que o saldo geral foi positivo e, até realmente pra gente né, que a gente não para pra pensar neles muito minuciosamente, eu acho que até pra gente foi uma coisa que veio a acrescentar, ta bom.
FA02	Não tenho.	P1A02	Não.
FA03	Não(.) pra mim tá tranquilo.	P1A03	Não nenhuma, foi ótima.
FA04	Olhe(.) eu acho assim que já que veio a mãe o pai também devia participar(.) eu acho também que o pai tem que	P1A04	Não tenho nenhuma sugestão, quanto a forma com que a reunião foi conduzida. Ela foi bem objetiva e bem conduzida.

	interagir junto porque as vezes eu posso falar uma coisa e o pai pode achar outra coisa(.) então achava que o pai também deveria participar desse momento(.) né(.) as vezes eu tenho a minha opinião e ele tem uma opinião diferente(.) como eu falei aqui(.) né(.) o A04 é de um jeito comigo e outro jeito com eles(.) ele estando aqui poderia explicar a relação que ele sente com o A04 (.) né(.) achava que o pai poderia também participar(.) tanto o pai como a mãe(.) e como falei(.) né(.) a professora as vezes a outra(.) como é que fala(.) a pedagoga aqui da APAE que eu esqueci o nome agora(.) eu acho assim que o A04 devia ter(.) uma coisa que eu bato desde o começo que ele entrou aqui(.) eu acho que fono devido a dificuldade de fala dele só que as professoras já falaram que devido a dificuldade tem crianças que precisam mais do que ele(.) mas o A04 tá crescendo e eu acho que ele tá falando muito rápido e eu acho que ele precisa de fono(.) é isso só.		
FA05	Não(.) acho que não precisa(.) tá tudo dentro do contexto do que é necessário.	P1A05	Não, porque quem fez tem um objetivo e temos que respeitar e ver agora o resultado, mas senti que mexeu muito com a mãe.
FA06	Não(.) eu acho que a reunião tá bem propícia mesmo(.) não precisa muda nada(.) foi selecionada(.) né(.) seria bom se todas as pessoas(.) se todos os alunos fossem selecionados(.) essa oportunidade de interagir com pai(.) escola(.) professores(.) pedagoga(.) psicóloga(.) né.	P1A06	Não, pra mim a forma como foi conduzida foi excelente.
FA07	Não(.) não porque vocês estão conduzindo da forma que vocês acham mais proveitoso(.) que é melhor(.) então.	P1A07	Não, acho que foi legal, uma técnica, a família e o professor porque a gente pode ouvir os três lados e ver se estava batendo as respostas e se uma ou outra precisasse mudar algo ou pegar uma dica pra como trabalhar com eles acho bem importante, achei bem legal essa questão.
		P2A07	Não.
FA08	Acho que não(.) foi bem as perguntas.	P1A08	Não.
FA09	Não tenho sugestão alguma(.) na mudança(.) na forma que a reunião foi conduzida(.) minha duvida é só relacionada a pergunta que ela fazia(.) e(.) foram feitas(.) e a tecnicamente a linguagem dele(.) daí ficava mais difícil pra mim tá entendendo alguma coisa(.) mas não(.) assim(.) de imediato não tem como eu afirmar ou orientar ou dar um sugestão relacionada a forma que a reunião foi conduzida(.) pra mim foi tranquila(.) espero que eu tenha ajudado.	P1A09	Não. Tem algumas perguntas que não são pertinentes a esse aluno, mas como imagino que deve ser um questionário padrão, é importante que essas perguntas sejam feitas em relação a outros alunos.

Fonte: a pesquisa.

Legenda: Pedagoga=Coordenadora pedagógica.

Por meio da pergunta realizada aos participantes, mais dois temas foram identificados pois estão relacionados a ela. Dessa forma, foram levantados os seguintes temas pela autora:

Tabela 17. Categorias elaboradas a partir das respostas dos participantes à sexta pergunta

Temas:	Participante:
<p><b>Não sugere mudanças</b></p> <p>“Não”.</p> <p>“Não tenho nenhuma sugestão”</p> <p>“(.) não porque vocês estão conduzindo da forma que vocês acham mais proveitoso”</p> <p>“Não, porque quem fez tem um objetivo e temos que respeitar”</p>	<p>FA0 (2, 3, 5, 7, 8)</p> <p>P1A0 (1, 2, 3, 4, 5, 6, P1A07, P2A07, 8)</p>
<p><b>Sugere mudanças na realização da avaliação</b></p> <p>“(.) prefiro pessoalmente”</p> <p>“(.) eu acho assim que já que veio a mãe o pai também devia participar”</p> <p>“(.) seria bom se todas as pessoas(.) se todos os alunos fossem selecionados”</p> <p>“(.)minha dúvida é só relacionada a pergunta que ela fazia”</p> <p>“(.)nós poderíamos tratar isso de uma forma mais dinâmica, pra isso de repente tendo professores né, mais, que já conhecem a criança a mais tempo”</p> <p>“(.) é importante que essas perguntas sejam feitas em relação a outros alunos”</p>	<p>FA0 (1, 4, 6, 9)</p> <p>P2A01 e P1A09</p>
<p><b>Reconhece que a avaliação realizada com a família e escola foi positivo</b></p> <p>“Gostei, tranquilo, bem propício, dentro do contexto, proveitoso, bem conduzida, satisfatória, adequada, legal, ótima, objetiva”</p>	<p>FA0 (1, 3, 5, 6, 8, 9)</p> <p>PA0 (P1A01, P2A01, 3, 4, P1A07)</p>
<p><b>Reconhece que a avaliação realizada com a família e escola foi útil</b></p> <p>“Acrescenta, uma técnica (que) pode ouvir os três lados, pegar uma dica pra como trabalhar”</p>	<p>P2A01 e P1A07</p>
<p><b>Experimenta ou identifica emoções ao ouvir a fala do outro participante</b></p> <p>“senti que mexeu muito com a mãe.”</p>	<p>P1A05</p>
<p><b>Identifica a relação de apoio/dependência com o outro participante</b></p> <p>“essa oportunidade de interagir com pai(.) escola(.) professores(.) pedagoga(.) psicóloga(.) né.”</p>	<p>FA06</p> <p>P1A07</p>

Fonte: a pesquisa

Legenda: Pedagoga=Coordenadora pedagógica

A maioria dos participantes (n=14, 9 profissionais e 5 familiares) não opinou ou se reservou ao direito de não opinar ou criticar a avaliação que fora realizada. Com base em suas respostas, sugere-se que tais participantes optaram em subordinar o seu conhecimento ao dos pesquisadores, possivelmente pela crença de que os pesquisadores detêm mais domínio sobre o assunto, em comparação a eles. Um número menor de participantes (n=6, 4 familiares e 2 profissionais) expressou sua opinião sobre seus desejos e as melhorias que gostariam de ver na avaliação. Ao observar a somatória total de participante que opinaram e não opinaram, constata-se que a maioria dos profissionais não opinou em comparação com o número de profissionais que sim (n=11, 9 profissionais não opinaram e 2 opinaram), em contrapartida, observa-se que o número de familiares que não opinaram é equivalente, salvo por um, ao número de familiares que opinaram (n=9, 5 familiares não opinaram e 4 profissionais opinaram). Sinalizando que os familiares, no geral, apresentaram maior disposição e iniciativa para expor seu ponto de vista sobre quais melhorias gostariam que acontecesse. As sugestões dos participantes foram: Preferência que a reunião fosse realizada pessoalmente; Preferência que o pai do aluno com DI também estivesse presente; Disponibilidade da escola prover o profissional de fonoaudiologia para atendimento do seu filho; Crítica sobre a linguagem e o conteúdo técnico utilizado pela aplicadora durante a reunião; Preferência que a reunião fosse realizada com mais dinâmica; Preferência que os participantes da escola fossem profissionais que conheçam há mais tempo os alunos com DI; Preferência que o questionário seja aplicado em outros alunos.

Algumas sugestões realizadas conversam com os princípios da Intervenção Precoce que é uma proposta de trabalho dos mesmos autores que discutem sobre o modelo de atendimento centrado na família (CRUZ; FRANCO, 2019, FRANCO; APOLONIO, 2008, BAILEY; WALERY, 2002; BAIRRÃO; ALMEIDA, 2002). A Intervenção Precoce é uma proposta de atendimento a crianças com diagnóstico de deficiência intelectual e ou outros transtornos associados ou situação de vulnerabilidade social e suas famílias. É uma proposta de atendimento que trabalha com duas frentes de intervenção necessariamente, com a criança e a sua família, ao mesmo tempo em que elabora atividades e cria oportunidades que incentivam o desenvolvimento da criança, também possui serviços de apoio para que a família aprenda a promover o desenvolvimento dos seus filhos e seja uma participante ativa em todo esse processo (ALMEIDA, 2004). Sendo a ideia dessa proposta não apenas uma atividade isolada a ser testada ou a ser realizada vez por outra, mas uma postura de trabalho a ser acolhida pelas

instituições de Educação, torna-se viável e possível fazer essa realidade acessível a outras crianças e suas famílias, como foi a sugestão de duas participantes (FA06 e P1A09).

Para isso, é importante que o programa e o profissionais envolvidos nele, assumam posturas e práticas condizentes a esses princípios: ser uma unidade de prestação de serviço que valoriza o bem estar de todos, que valoriza e reconhece as potencialidades da pessoa com deficiência e também da sua família; que presta um serviço de modo individual para atender as necessidades específicas daquela família; que se mantém flexível frente as prioridades da família e que apoia os valores e o modo de vida das famílias (CANDIDO, 2017). Foi o que o participante (FA06) disse com sus palavras, “*(Uma) oportunidade de interagir com pai(.) escola(.) professores(.) pedagoga(.) psicóloga(.) né.*”, em síntese, uma explicação objetiva do que vem a se tratar um atendimento centrada na família. Esse é o perfil de trabalho a ser exercido entre os profissionais, denominado de transdisciplinar. É a substituição da prática profissional tradicional centrado na deficiência do aluno para o modelo de prestação de serviço que assume parceria com a família. Dessa forma, a linguagem, a oferta dessa proposta de trabalho a outros alunos e famílias e o procedimento adotado ficam sob controle dessa relação que almeja se estabelecer (ALMEIDA, 2004, FRANCO, 2007, CANDIDO, 2017).

A sugestão apresentada de que mais alunos e famílias tenham acesso a essa proposta de trabalho, como também a todos os serviços ofertados por ela, como é o desejo demonstrado pela mãe de um dos alunos de que o seu filho tivesse acesso a fonoaudiologia (FA04), “*(.) uma coisa que eu bato desde o começo que ele entrou aqui(.) eu acho que fono devido a dificuldade de fala dele só que as professoras já falaram que devido a dificuldade tem crianças que precisam mais do que ele.*”. Esse tipo de serviço é denominado como terceira fonte da parceria colaborativa entre a família e a escola, ou seja, o profissional externo assume a função de agente ativo, que pode ou não contribuir para a parceria colaborativa, especialmente na esfera das aprendizagens e bem-estar (saúde) por meio das terapêuticas complementares e atendimentos (BITTENCOURT, 2021), como afirma uma das profissionais (P1A07), “*Uma técnica (que) pode ouvir os três lados, pegar uma dica pra como trabalhar*”.

A linguagem, representada pela adequação das palavras e do conteúdo utilizado em detrimento do público em questão, como foi a preocupação e o desconforto representado pelo pai de um dos alunos (FA09), “*minha dúvida é só relacionada a pergunta que ela fazia(.) e(.) foram feitas(.) e a tecnicamente a linguagem dele(.) daí ficava mais difícil pra mim tá entendendo alguma coisa(.)*”. O estudo realizado por Rech (2016), por exemplo, buscou compreender a articulação entre família e escola do filho/aluno com altas habilidades, verificando quais são as barreiras que dificultam essa parceria e constatou que uma das

formas de minimizar essas barreiras se faz por meio da busca pelas duas instituições por um diálogo comum de modo que os objetivos traçados pela escola sejam acompanhados pela família, e a família por sua vez possa enriquecer o ambiente escolar com espaço concedido para sua voz. Os resultados desse estudo indicam que as escolas não estão conseguindo estabelecer um canal de comunicação efetivo com os familiares de seus alunos. Assim sendo, a fala do participante fortalece os resultados encontrados pelo estudo de Rech (2016) e também reforça os estudos que propõe um modelo de atendimento centrado na família.

Sobre o procedimento adotado, representado pelo formato escolhido pela escola no momento de contatar a família, aqui representado pelo familiar (FA01) que demonstrou preferência de que a reunião, e mais especificamente a avaliação, fosse realizada com todos os participantes no formato, presencial, “(.) *prefiro pessoalmente*”. Esse é um procedimento capaz de estender e ditar a qualidade da parceria entre a família e a escola, entre pais e professoras, como por exemplo, através a comunicação informal, (conversa na hora da entrada dos alunos, enquanto eles estão na fila; na hora da saída, ou até mesmo na porta da sala de aula) a comunicação formal (reunião de pais e mestres, reuniões individuais com responsável pelo aluno e o professor, reunião com o professor os pais e monitor responsável e um membro da equipe diretiva da escola) e a comunicação impressa (utilizando a agenda ou caderno do aluno/filho, informando sobre eventos ou situações específicas do interesse da família) (BITTENCOURT, 2021, SANTOMAURO, 2012, RECH, 2016). Visto as diferente e variadas formas de se manter contato entre essas duas instituições, parece importante pensar que não basta realizar tentativas de manter o contato com a família, mas também o modo como se faz com cada família, a, sendo uma reunião presencial mais significativa para ambos.

A sugestão dada por uma das mães (FA04) sobre a participação paterna na avaliação, “(.) *então achava que o pai também deveria participar desse momento(.) né(.) as vezes eu tenho a minha opinião e ele tem uma opinião diferente(.) como eu falei aqui(.) né(.) o A04 é de um jeito comigo e outro jeito com eles(.) ele estando aqui poderia explicar a relação que ele sente com o A04 (.)*”, também é um tema discutido em outros estudos. Numa revisão de literatura nacional que investiga sobre as interações familiares de alunos com necessidades educacionais especiais, pode-se constatar que de fato, participação materna é predominante à participação paterna, contudo, esse envolvimento com a vida educacional dos filhos, não é uma exceção apenas do ambiente educacional, mas uma consequência de uma sobrecarga de responsabilidades e tarefas que essas mães, na sua maioria, têm em comparação aos pais (CIA, GOITEN, 2011). Logo, a crítica e sugestão realizada pela mãe do presente estudo, vai de encontro a uma realidade que as famílias de filhos com deficiência vivem. A explicação

localizada na continuidade da sua fala, esclarece que a participação paterna importa, não porque a mãe sente a necessidade de dividir as demandas geradas pela educação do filho (o que poderia ser verdadeiro, mas iremos tratar apenas com a fala dita pela participante), mas como a própria mãe falou, a participação do pai permite que se tenha acesso a informações e dados que apenas uma outra pessoa que convive com o filho com deficiência é capaz de contribuir quando fala por ela mesma. A essa possibilidade de contribuir pode ser muito bem-vinda entre os pais e, a dificuldade em se fazer mais inteiros nas questões familiares e educacionais, lamentada em primeiro lugar por eles mesmos (COSTA, MEDINA, 2022). Desse modo, incluir a família significa incluir todos aqueles que fazem parte dela, e então, refletir sobre estratégias de como envolvê-los respeitando as limitações ditadas pelo contexto social.

Uma outra sugestão foi comentada por uma das profissionais (P2A01), coordenadora da escola, que percebeu a necessidade que os profissionais, convidados para a avaliação da intensidade de apoio dos alunos, conheçam mais a fundo tais alunos e estejam aptos para informar dados mais fiéis a vida desse aluno, *“tendo professores né, mais, que já conhecem a criança a mais tempo, né, pra que as perguntas sejam respondidas realmente com bastante fidelidade”*. De fato, essa é uma condição para a aplicação do instrumento que foi usado para esse fim no presente estudo, a saber, a SIS-C (THOMPSON, et al., 2006). De acordo com as orientações contidas em seu manual, os respondentes devem conhecer a criança ou adolescente com deficiência por no mínimo três meses, e assim foi realizado. Porém, uma das limitações impostas na avaliação foi e é o atual estado pandêmico que atingiu a população mundial e modificou o formato tradicional de ensino presencial pelo ensino a distância como estratégia de frear o contágio da doença. Por isso, algumas professoras que iniciaram o contato presencialmente, deram continuidade no formato *online*, totalizando um período superior a três meses, contudo, assim como a coordenadora afirmou, esse tempo e esse formato não se comparam ao contato periódico e pessoal no que tange conhecer o aluno. Se tratando desse tema, conhecer o aluno de fato é um requisito para alcançar objetivos importantes no processo de ensino-aprendizagem do aluno. Ter acesso ao conhecimento e as informações sobre o aluno facilita o processo de escolarização e o planejamento de práticas pedagógicas as necessidades do aluno em questão (BITTENCOURT, 2021, MATURANA, 2016). Além disso, o conhecimento compartilhado entre o professor especializado em Educação Especial com o professor do ensino comum, lhe propicia mais conhecimentos teóricos e práticos e está na base do sucesso da inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual como afirma a revisão de literatura sobre esse assunto (CAMPOS, 2012).

A despeito das sugestões realizadas por alguns participantes, no geral, os participantes apresentaram uma opinião favorável sobre avaliação, tais como: “*gostei, tranquilo, bem propício, dentro do contexto, proveitoso, bem conduzida, satisfatória, adequada, legal, ótima, objetiva*”. Tal reconhecimento foi observado entre os participantes que sugeriram e não sugeriram mudanças (n=11, 6 familiares e 5 profissionais). Um reconhecimento já comentado pelos participantes nas tabelas anteriores e semelhante também ao encontrado nos resultados do estudo já comentado por Borges (2019). Ao final do programa de formação para professores, foi realizada a roda de conversa nas quais as professoras relatavam sobre como havia sido o relacionamento com o familiar com o qual estabelecia a díade do estudo, havendo compartilhamento de dicas e orientações entre a pesquisadora e professoras, sinalizando que essa também havia sido uma experiência positiva. Do mesmo modo, o estudo realizado por Marins (2018) explorou os possíveis fatores de risco e proteção de famílias de crianças com deficiências, indicativos de dificuldades escolares e desenvolvimento neurotípico e examinou as relações entre as variáveis parentais. O estudo verificou que as escolas têm o hábito de se relacionar de modo diferente com os familiares dependendo do diagnóstico do aluno, e os alunos com dificuldade de aprendizagem e com transtornos de aprendizagem, tiveram menos envolvimento com o contexto escolar e apresentam mais fatores de risco que os alunos com desenvolvimento típico.

Entre esses fatores de risco, presentes na vida das famílias com filhos com deficiência intelectual ou indicativos de dificuldades de aprendizagem, encontra-se também a ausência de suporte social e emocional advindos de contextos formais, a saber a escola. Pelo contrário, a presença de provisão emocional é representada, na sua maioria pelo sistema familiar, que é onde encontra-se uma das carências desses públicos quando comparados a famílias de filhos com desenvolvimento neurotípico. Concluindo que as famílias de filhos com deficiência apresentam uma lacuna no que tange ao suporte emocional (MARINS, 2018). De acordo com Bronfenbrenner (1998), a presença de suporte social influencia de forma significativa a saúde física e emocional das pessoas. Desta forma, quando os laços entre elas se tornam duradouros é provável que ocorra maior ajuda em momentos de necessidades/crises, especialmente, nas transições ecológicas ou por motivos de saúde. Sabendo que o sistema familiar vivencia um curso emocional que influencia de maneira direta a qualidade do desenvolvimento individual de seus membros, percebe-se que não é possível discutir tais aspectos separadamente, pois estão inseridas dentro de um sistema (FRANCO, 2008). Nesse ponto, quando a participante (P1A05) informa que a avaliação eliciou emoções em uma das mães participantes (FA05), “*senti que mexeu muito com a mãe*”, reforça que a família vivencia, de fato, um curso

emocional que não deve ser desprezado e nem separado das agendas escolares, porque quando esse suporte emocional não é suprido, impacta de maneira desfavorável no desenvolvimento comportamental e emocional da pessoa com deficiência enquanto filho e aluno (MARINS, 2016).

Visto os resultados vantajosos demonstrados no presente estudo, assim como em outros citados até aqui, aliados a necessidade que ainda há em se fazer algo para mudar a realidade da relação família-escola, é adequado insistir que encontros dessa natureza continuem ocorrendo de uma forma mais consistente e menos casual dentro das escolas.

## 6. CONCLUSÃO

Muito se fala da relação família-escola, mas entre a teorização do quanto esta relação é necessária para o desenvolvimento do aluno, e à prática, há ainda pontes a serem construídas, de forma a efetivar uma relação franca, clara, e interdependente, reconhecendo o quanto a família necessita da escola e dos profissionais, e vice-versa. Com vista a favorecer essa relação entre ambas, o objetivo do presente estudo foi identificar se o uso de um instrumento de avaliação construído e pensado para o público da Educação Especial, além de prover as informações que são previamente esperadas dele, poderia também assumir a função de mediador entre a família e a escola, quanto a sua aplicação.

Por meio da coleta dos relatos dos participantes envolvidos no estudo, os familiares e os profissionais da escola participantes na vida do aluno com deficiência intelectual, foi possível observar que a experiência para os participantes foi positiva, útil e possibilitou o início de mudanças a favor do relacionamento entre a família e a escola, mesmo em curto prazo. Em resumo, o uso da escala de intensidade de apoio, mostrou-se ser uma das estratégias que pode ser utilizada com o objetivo de promover uma aproximação inicial entre a família e a escola e exercitar o diálogo entre elas.

Discutir a escolha da Escala de Intensidade de apoio pra crianças e adolescentes é importante porque as teorias que estão por de trás da sua composição colaboram com a novo entendimento da deficiência intelectual, que deixou de ser classificada estritamente com base nas competências intelectuais ou compreendida como uma condição estática e sem evolução, que marcam a mudança paradigmática e prevê novas ações nesse cenário. Uma delas, seria fazer uso de um instrumento que objetiva avaliar qual é a intensidade de apoio que crianças e adolescentes com diagnóstico de deficiência intelectual carecem para viver suas vidas com qualidade e bem-estar, e não mais escalas e instrumentos que enaltecem a dificuldade,

repetindo o que já se fala do diagnóstico. Pelo contrário, o instrumento busca identificar o tipo, a frequência e o tempo diário de apoio e localizar em qual área da vida esse apoio é mais necessário, para que seja elaborado um conjunto de ações, junto a escola e a família, almejando diminuir as necessidades por meio do desenvolvimento de mais autonomia, mas também identificando as competências para fortalecê-las.

Sendo a escola um reflexo da sociedade, percebe-se que quando a sociedade se modifica, sistemicamente a escola é afetada, precisando corresponder e se adaptar, dessa forma, optar pelo uso da SIS-C foi ao encontro a visão bioecológica e multidimensional atual da deficiência intelectual, que a avalia de forma integral e a vê como a manifestação de uma relação que a pessoa com deficiência mantém com as situações da sua vida cotidiana. Sendo a maior necessidade da pessoa com deficiência o desenvolvimento de um comportamento funcional frente ao contexto na qual está inserida, importa que seja colocado em prática o que já prevê teoricamente nos documentos legais que gerenciam a construção de currículos funcionais na Educação Especial e seguir a orientação de fazê-la em cooperação com a família, e aproximar a família da escola, foi o que o presente estudo realizou.

Ao proporcionar um espaço para a participação da família, a SIS-C atende todas as prioridades: reforça a nova conceituação da deficiência intelectual sob a perspectiva funcional e adaptativa do comportamento e reposiciona a família de acordo com o que defende essa nova conceituação paradigmática; e provê informações para a construção de currículos funcionais e a faz com a contribuição da família, que é teoricamente o que as normas e diretrizes orientam. Os resultados alcançados neste estudo, amparam a afirmação acima.

Os resultados do estudo também demonstram que o desenvolvimento da pessoa ocorre em ambos os contextos, familiar e escolar, conforme a teoria bioecológica do desenvolvimento humano. Os familiares e profissionais participantes relataram ter se beneficiado das informações compartilhadas no momento da avaliação, e ao expressarem o porquê justificaram a importância de ter acesso as informações sobre o desenvolvimento do filho ou aluno, e do seu processo de ensino-aprendizagem. Logo, se os dois contextos fazem parte do microsistema de uma pessoa e ditam a qualidade do seu desenvolvimento, por isso não há mais espaço para pensar em estratégias ou estudos sem envolver ambos.

Em relação ao desenvolvimento da pessoa com deficiência, Vitor Franco (2009) apresenta em seus estudos, o processo de desenvolvimento experimentado pela família como um todo e a experiência emocional vivenciada desde o nascimento do filho com deficiência. Os resultados do estudo sinalizam como o estado emocional dos familiares merece mais

atenção, e que também é necessário investir em formas de investigar o quadro emocional dessas famílias, para se ter acesso a qual estágio de desenvolvimento se encontram e saber por onde começar a ajudá-los, pois o desenvolvimento do filho ou aluno com deficiência não é dissociado do desenvolvimento que a família experimenta, e o apoio que a pessoa com deficiência intelectual carece, pode estar representando um apoio que a família necessita, antes de tudo.

Os participantes demonstraram, mais de uma vez, por meio das suas falas, que a participação na avaliação nesse formato foi uma experiência positiva, os quais são evidências que comprovam que, por menor que sejam os passos dados em direção a uma prática de atenção e cuidado voltados a família da pessoa com deficiência, todos ganham, ou seja, as necessidades de cada grupo de participantes da pesquisa, familiares e profissionais, parecem ser sanadas em suas particularidades. Para os familiares, a participação lhes proporcionou um sentimento de valorização e pertencimento pelo espaço concedido a falar e ouvir sobre o seu filho ou neto, o que gerou inclusive o desejo de que encontros dessa natureza ocorressem outras vezes e que fossem acessíveis a outros alunos e famílias. Para os profissionais, o convite para a participação no encontro, lhes gerou um sentimento de gratidão pela oportunidade concedida em contribuir com informações sobre o aluno avaliado a partir da sua função. Os profissionais também afirmaram que ouvir sobre o aluno sob a perspectiva da família é uma possibilidade de conhecê-lo mais profundamente.

O objetivo do modelo de atendimento centrado na família é reposicionar a família no lugar de relevância que ela ocupa na vida da pessoa com deficiência a partir da perspectiva da escola, pois o nível e a qualidade da interação social que a família estabelece com seus membros repercute no desenvolvimento deles e na disponibilidade de apoio, seja físico, emocional ou financeiro, os quais são fenômenos de interesse para a escola. Porém, a tentativa de alcançar tal objetivo, parece também reposicionar a escola a partir da perspectiva da família, que por estar afastada e alheia do que ocorre na escola, independente da razão que for, desconhece a função e seriedade do trabalho realizado pela instituição. É por esse motivo, que mesmo apesar de a presente pesquisa ser desenvolvida em pequena escala, quando os participantes enfatizam a importância da interação, das trocas e do apoio prestado entre a família e os profissionais, mostra um forte indício de que o modelo de atendimento centrado na família extrapola a teoria e mostra evidências do seu real potencial. É sobre isso que significa falar da equipe transdisciplinar.

Promover uma equipe transdisciplinar implica no compromisso da escola e seus profissionais, de assumirem uma parceria voluntária para com a família, e ao fazerem isso,

concordam que o conhecimento técnico não é suficiente para dar conta de todas as demandas e que é necessário estar aberto ao diálogo frequente com a família, que vá além do cumprimento de uma agenda escolar. Ao observar o conteúdo da fala dos participantes, percebe-se que ainda é necessário dar passos nesse sentido, seja porque os familiares comparam o seu nível de conhecimento com o dos profissionais e o julgam menos qualificado para falar de seus filhos, ou quando alguns profissionais por sua vez, monopolizam o conhecimento em si e sem perceber que isso pode intimidar a família a se expressar. Do mesmo modo, a presença de palavras técnicas durante a comunicação entre os presentes e solicitação de demandas distantes da realidade das famílias, também são práticas que precisam de adequação e monitoramento para que de fato, seja construído um espaço de diálogo com base numa relação de igualdade e uma atitude de humildade de todos os envolvidos.

Como implantar um modelo centrado na família se os profissionais não sabem do que se trata e muito menos que há necessidade para isso? Os dados coletados no Estado da Arte confirmam que um trabalho psicoeducativo realizado com os profissionais que trabalham com os alunos, público da Educação Especial, com foco na relação família-escola, é uma estratégia que gera resultados favoráveis já a curto prazo. Do mesmo modo, o Estado da Arte aponta que o caminho para uma boa relação entre a família e a escola se faz por meio do contato frequente entre elas e, esse por sua vez, se faz por meio de encontros, reuniões, formações ou treinamentos, conversas individuais entre a escola e a família, além de alimentar a interação entre elas através do contato informal que acontece na rotina da escola, como por exemplo, na entrada, saída e agenda. Nesse sentido, pode-se afirmar que realizar a avaliação da intensidade de apoio com a presença da família e profissionais da escola, se adequa às recomendações relatados pelos últimos estudos da área e, mesmo não possuindo a natureza de um treinamento, a avaliação provocou um impacto nas relações entre a família e a escola dos participantes deste estudo.

Em resumo, o que todos esses estudos afirmam, é o que se conclui no presente estudo, a parceria entre a família e a escola reverbera consequências positivas para o trabalho docente, para família enquanto apoio que lhe falta e como propulsora do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. Porém, a despeito dos resultados positivos, essa é uma realidade ainda frágil no dia a dia das instituições e é necessário investigações de como fazê-la ser adotada como parte do procedimento das instituições de ensino e, essas por sua vez, são dependentes sistemicamente da organização política do sistema e da sua efetiva implantação.

O presente estudo foi realizado em meio a uma pandemia de escala internacional e trouxe mudanças para o formato tradicional de ensino no país, sendo necessário recorrer ao uso do ensino a distância e ferramentas e plataformas *on-line* com forma de suprir a necessidade de se fazer encontros presenciais. Essa foi uma das intercorrências e uma das soluções encontradas nesse estudo. Intercorrência, porque esse formato não foi do agrado unânime de todos os participantes, e porque verificar a conexão, o volume e assegurar o estabelecimento de vínculo foram preocupações, que não haveria ou seriam diminutas no encontro presencial. Contudo, se fez uma solução porque, independente da pandemia, o uso das mídias sociais, é atualmente uma das estratégias que estão sendo utilizadas entre a escola e a família e tem auxiliado na aproximação e comunicação entre elas, como corrobora os dados atuais do Estado da Arte. Dessa forma, as escolhas que foram tomadas na condução da avaliação na nesta pesquisa, seguem os formatos atuais que estão funcionando na interação entre a família a escola e são, uma previsão do percurso que os procedimentos daqui por diante podem assumir.

No mais, esta pesquisa não foi capaz de incluir no Estado da Arte a identificação e a análise de estudos internacionais sobre o que se tem a respeito da SIS-C ou, mais especificamente fazer uso dessa metodologia para agrupar dados sobre o que está sendo feito e os resultados alcançados sob a temática da relação família-escola. Assim como sugere-se também que assim como foi realizado a aplicação da SIS-C no contexto de uma escola especializada, seria válido coletar informações de uma aplicação no contexto das escolas regulares e comparar os dados sobre o impacto na relação família-escola entre esses contextos. Essas informações ajudariam a reforçar o uso da SIS-C em território nacional, pois há uma carência de instrumentos semelhantes, e ampliar o que se sabe sobre as implicações para a relação família-escola.

## 7. REFERÊNCIAS

- ALLES, Elisiane Perufo; BOUERI, Iasmin Zanchi; DE CASTRO, Sabrina Fernandes. Educação Especial, Deficiência Intelectual e Necessidade de Apoio: conceitos e possibilidades. Educação Especial, Deficiência Intelectual e Necessidade de Apoio: conceitos e possibilidades, p. 1-388-416, 2019.
- ALONSO, Miguel Ángel Verdugo; SCHALOCK, Robert L. últimos avances en el enfoque y concepción de las personas con dis capacidad intelectual. **Revista española sobre discapacidad intelectual**, v. 41, n. 4, p. 7-21, 2010.

- ALMEIDA, Maria Amelia; BOUERI, Iasmin Zanchi; POSTALLI, Lidia Maria M. A Escala de Intensidade de Suporte–SIS no Brasil. **Journal of Research in Special Educational Needs**, v. 16, p. 60-64, 2016.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-5: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**. Artmed Editora, 2014.
- ANGONESE, Larissa Schikovski; BOUERI, Iasmin Zanchi; SCHMIDT, Andréia. O adulto com deficiência intelectual: concepção de deficiência e trajetória de carreira. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, v. 16, n. 1, p. 23-34, 2015.
- AZEVEDO, Tássia Lopes de et al. Avaliação das Mães de Crianças Pequenas Público-Alvo da Educação Especial sobre um Programa de Intervenção. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 377-394, 2015.
- ALMEIDA, Isabel Chaves de. Intervenção precoce: Focada na criança ou centrada na família e na comunidade. **Análise Psicológica**, v. 22, n. 1, p. 65-72, 2004.
- ALMEIDA, Isabel Chaves de. A intervenção centrada na família e na comunidade: O hiato entre as evidências e as práticas. **Análise Psicológica**, v. 29, n. 1, p. 5-25, 2011.
- BAIRRÃO, Joaquim; DE ALMEIDA, Isabel Chaves. **Contributos para o estudo das práticas de intervenção precoce em Portugal**. 2002.
- .BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de et al. **Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo**. 2021
- BORGES, Laura. **Família-escola: curso de formação para professores pré-escolares de alunos do público-alvo da educação especial**. 2018.
- BRASIL, A. P. A. E. Um Pouco da História do Movimento das Apaes. 2015.
- BRASIL, LED. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, 1961.
- BRASIL, Constituição. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, n. 163, 2009.
- BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. **Diretrizes educacionais sobre estimulação precoce: enfoque, o portador de necessidades educativas especiais**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Especial, 1995.
- BARIL, Nathalie. Avaliação de intensidade de apoio de comportamentos adaptativos e elaboração de plano centrado no aluno com desenvolvimento atípico. 2019.
- BRONFENBRENNER, Urie et al. The ecology of developmental processes. **Handbook of child psychology**, v. 1, n. 5, p. 993-1028, 1998.
- SANTOS, T. C. C. Educação inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual. 2012. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- CANDIDO, Ana Regina Lucato Sigolo et al. Programas de intervenção precoce: caracterização e análise das pesquisas no contexto brasileiro. 2017.

- CARVALHO, Leonor et al. Práticas recomendadas em Intervenção Precoce na infância: Um guia para profissionais. 2016.
- CERQUEIRA, Maria Teresa Almeida. Currículo funcional na educação especial para o desenvolvimento do aluno com deficiência intelectual de 12 a 18 anos. **Portal da Educação do Estado do Paraná. Publicado em**, p. 12-27, 2008.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB 2/2001. Diário Oficial da União, Brasília, 14 de setembro de 2001. Seção 1E, p. 39/40. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001.
- CRUZ, Inês Isabel Cebola. **Processos de adaptação parental face a diferentes diagnósticos de deficiência**. 2019. Dissertação de Mestrado. Universidade de Évora.
- DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.
- DE SALAMANCA, Declaração. Princípios, políticas e prática em educação especial. Espanha:[Sn], 1994.
- DOLL, Edgar A. Notes on the concept of mental deficiency. **The American Journal of Psychology**, v. 54, n. 1, p. 116-124, 1941.
- DUNST, Carl J. et al. Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. **Journal of Early Intervention**, v. 23, n. 3, p. 151-164, 2000.
- DUNST, Carl J. Strengthening Family Capacity in Part C Early Intervention Programs. **Orelena Hawks Puckett Institute. Disponível em: www.puckett.org**, 2012.
- FEDERAL, Brasil Supremo Tribunal et al. **Constituição da república federativa do Brasil**. Supremo Tribunal Federal, 1988.
- FERREIRA, Rachel de Carvalho et al. Efeitos da intervenção precoce com foco na família no desenvolvimento de crianças nascidas prematuras e/ou em risco social: metanálise. **Jornal de Pediatria**, v. 96, n. 1, p. 20-38, 2020.
- FRANCO, Vitor. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educar em Revista**, n. 59, p. 35-48, 2016.
- FRANCO, Vítor. A adaptação das famílias de crianças com perturbações graves do desenvolvimento-contribuição para um modelo conceptual. **Infad-International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 21, n. 2, p. 1, 2009.
- FRANCO, Vitor; APOLÓNIO, Ana Maria. Impacto da intervenção precoce na informação, inclusão social e funcionamento das famílias de crianças com e sem perturbações de desenvolvimento. **International Journal of Developmental and Educational Psychology**, v. 4, n. 1, p. 593-603, 2008.
- FREITAS, Hilda Rosa Moraes de; SILVA, Simone; PONTES, Fernando. Práticas de intervenção precoce com família: uma revisão sistemática. In: ANAIS DO CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2014, São Carlos. **Anais eletrônicos...** Campinas, Galoá, 2014. Disponível em: <https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/praticas-de-intervencao-precoce-com-familia-uma-revisao-sistematica>>. Acesso em: 07 ago. 2020.
- GLAT, Rosana. O papel da família na integração do portador de deficiência. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 2, n. 4, p. 111-118, 1996.

- GOITEIN, Paula Cruz; CIA, Fabiana. Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão da literatura nacional. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 15, n. 1, p. 43-51, 2011.
- GURALNICK, Michael J. Family and child influences on the peer-related social competence of young children with developmental delays. **Mental retardation and developmental disabilities research reviews**, v. 5, n. 1, p. 21-29, 1999.
- LUCKASSON, Ruth et al. **Mental retardation: Definition, classification, and systems of supports**. American Association on Mental Retardation, 2002.
- MARINS, Danielli Gualda. **Estudo comparativo sobre famílias de pré-escolares com deficiências, dificuldades escolares e desenvolvimento típico**. 2018.
- MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes. **Transferência de alunos com deficiência intelectual das escolas especiais às escolas comuns sob diferentes perspectivas**. 2016. 208f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação Especial)-Universidade Federal de São Carlos. São Carlos.
- MATURANA, Ana Paula Pacheco Moraes; CIA, Fabiana. Educação Especial e a Relação Família-Escola: Análise da produção científica de teses e dissertações. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 19, n. 2, p. 349-358, 2015.
- MICHAELIS, Dicionário da Língua Portuguesa. Dicionário online Uol. São Paulo, SP: **Melhoramentos**. Recuperado de <http://michaelis.uol.com.br>, 2011.
- MINETTO, Maria de Fátima. **Currículo na educação inclusiva: entendendo esse desafio**. 2 ed. rev. atual. ampliada. Curitiba: InterSaberes, 2021.
- MONTEIRO, Manuela; MATOS, Ana Paula; COELHO, Rui. A adaptação psicológica de mães cujos filhos apresentam Paralisia Cerebral: Revisão da literatura. **Revista Portuguesa de Psicossomática**, v. 4, n. 2, p. 149-178, 2002.
- PALÁCIO DO PLANALTO. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.
- PARANÁ, DCEs. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos. **Secretaria de Estado da Educação–SEED**, Curitiba, 2006.
- PARANÁ. SEED/SUED/DEEIN. **Projeto político pedagógico das escolas especializadas do Estado do Paraná**. Curitiba, 2018
- PARANÁ. SEED/SUED/DEEIN. **Organização Administrativa e Pedagógica das Escolas de Educação Básica na Modalidade educação Especial, para a oferta da Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Fase I da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional**. Curitiba, 2018
- PARANÁ. SEED/SUED/DEEIN. **Referências pedagógicas para as escolas especializadas do Estado do Paraná**. Curitiba, 2018
- PÉREZ-RAMOS, Aidyl M. Queiroz; PÉREZ-RAMOS, Juan. Estimulação precoce: serviços, programas e currículos. In: **Estimulação precoce: serviços, programas e currículos**. 1996. p. 255-255.
- RECH, Andréia Jaqueline Devalle. **Relação família-escola: uma parceria para a inclusão de alunos com altas habilidades/superdotação**. 2016. 335 f. 2016. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria.

- SCHALOCK, Robert L. et al. **Intellectual disability: Definition, classification, and systems of supports**. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001, 2010.
- SCHALOCK, Robert L.; LUCKASSON, Ruth; TASSÉ, Marc J. **Intellectual disability: Definition, diagnosis, classification, and systems of supports**. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. 444 North Capitol Street NW Suite 846, Washington, DC 20001, 2021.
- SIGOLO, Ana Regina Lucato; CIA, Fabiana. Intervenção precoce: uma análise preliminar das pesquisas. In: **Congresso Brasileiro multidisciplinar de Educação Especial**. Londrina de 05 a 07 novembro de 2013 - ISSN 2175-960X
- SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. O que significa ter uma criança com deficiência mental na família ?. **Educar em Revista**, n. 23, p. 161-183, 2004.
- SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Síndrome de Down: etiologia, caracterização e impacto na família. **Interação em psicologia**, v. 6, n. 2, 2002.
- SILVA, Nara Liana Pereira; DESSEN, Maria Auxiliadora. Deficiência mental e família: implicações para o desenvolvimento da criança. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 17, p. 133-141, 2001.
- SOARES, Mariane de Araújo. **O espelho em duas faces: reflexo do papel de pais e professores na escolarização de crianças com deficiência visual nos anos finais do ensino fundamental**. 2019. Dissertação de Mestrado. Brasil.
- SUPLINO, Maryse. Currículo Funcional Natural: guia prático para a educação na área de autismo e deficiência mental – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência; Maceió: ASSISTA, 2005. P.: 21 cm. (Coleção de Estudos e Pesquisa na Área da Deficiência; v. 11, p.73). Disponível em: <[http://feapaesp.org.br/material\\_download/566\\_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf](http://feapaesp.org.br/material_download/566_Livro%20Maryse%20Suplyno%20-%20Curriculo%20Funcional%20Natural.pdf)>.
- PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth D. **Desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed editora, 2013.
- TASSÉ, Marc J; MEHLING, Margaret H. Mental Retardation [Intellectual Disability]. Historical Changes the Terminology. To Appear in: Braaten, E., (Editor). **The SAGE Encyclopedia of Intellectual and Developmental Disorders**. Sage Publications.2015
- TREDGOLD, Alfred Frank. **Mental deficiency (amentia)**. W. Wood, 1916.
- THOMPSON, James R.; BRYANT. Brian R.; CAMPBELL. Edward M.; CRAIG. Ellis M.(Pat); HIGHER. Carolyn M.; ROTHOLZ. David A.; SCHALOCK. Robert L.; SIVERMAN. Wayne P.; TASSÉ. Marc J.; WEHMEYER Michael L. Autores da Escala de Intensidade de Suporte SIS, Manual do Usuário
- WEHMEYER, Michael. Strengths-based approaches to disability, the supports paradigm, and the importance of the supports intensity scales. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 70-1-14, 2020.
- WOLERY, Mark; BAILEY JR, Donald B. Early childhood special education research. **Journal of early intervention**, v. 25, n. 2, p. 88-99, 2002.

## 8. ANEXOS

### ANEXO 1

#### Questionário Sociodemográfico (Versão Família)

##### 1. Identificação

Questionário respondido por: ( ) Mãe ( ) Pai ( ) Responsável (grau de parentesco) \_\_\_\_\_

Nome: \_\_\_\_\_

Endereço Residencial: \_\_\_\_\_

Bairro \_\_\_\_\_ cidade: \_\_\_\_\_ UF \_\_\_\_\_

Telefone Celular: \_\_\_\_\_ Fone recado: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

1.1. Nome da criança em avaliação: \_\_\_\_\_

1.2. Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

1.3. Sexo: ( ) Feminino ( ) Masculino

1.4. Diagnóstico principal:

( ) Autismo (TEA)

( ) Síndrome de down

( ) TDAH

( ) outros: \_\_\_\_\_

##### 2. Dados da Mãe

2.1. Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

2.2. Idade (anos, meses): \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_.

2.3. Idioma utilizado em casa:

( ) a. Português ( ) b. Outro. Qual? \_\_\_\_\_

2.4. Raça/etnia: ( ) branco ( ) afrodescendente ( ) indígena ( ) outro: \_\_\_\_\_

2.5. Escolaridade:

( ) a. Ensino Fundamental Incompleto

( ) b. Ensino Fundamental Completo

( ) c. Ensino Médio Incompleto

( ) d. Ensino Médio Completo ou Técnico

( ) e. Superior Incompleto

( ) f. Superior Completo

( ) g. Pós-graduação

2.6. Ocupação: \_\_\_\_\_

2.7. Está empregada?

( ) a. Sim.

( ) b. Não

2.8. Faz algum tipo de tratamento de saúde?

( ) a. Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) b. Não

2.9. Faz uso de algum tipo de medicação?

( ) a. Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) b. Não

2.10. Possui alguma deficiência?

( ) a. Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) b. Não

2.11. É usuária de álcool ou drogas?

( ) a. Sim

( ) b. Não

### 3. Dados do Pai

3.1. Nome da Mãe: \_\_\_\_\_

3.2. Idade (anos, meses): \_\_\_\_\_ Data de Nascimento: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_.

3.3. Idioma utilizado em casa:

( ) a. Português ( ) b. Outro. Qual? \_\_\_\_\_

3.4. Raça/ etnia: ( ) branco ( ) afrodescendente ( ) indígena ( ) outro: \_\_\_\_\_

3.5. Escolaridade:

( ) a. Ensino Fundamental Incompleto

( ) b. Ensino Fundamental Completo

( ) c. Ensino Médio Incompleto

( ) d. Ensino Médio Completo ou Técnico

( ) e. Superior Incompleto

( ) f. Superior Completo

( ) g. Pós-graduação

3.6. Ocupação: \_\_\_\_\_

3.7. Está empregado?

( ) a. Sim.

( ) b. Não

3.8. Faz algum tipo de tratamento de saúde?

( ) a. Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) b. Não

3.9. Faz uso de algum tipo de medicação?

( ) a. Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) b. Não

3.10. Possui alguma deficiência?

( ) a. Sim. Qual? \_\_\_\_\_

( ) b. Não

3.11. É usuário de álcool ou drogas?

( ) a. Sim

( ) b. Não

### 4. Características familiares

4.1. A criança mora com:

( ) a. pais biológicos

( ) b. pais adotivos

( ) c. somente o pai biológico

( ) d. somente o pai adotivo

( ) e. somente a mãe biológica

( ) f. somente a mãe adotiva

( ) g. mora em alguma instituição residencial.

( ) h. outro responsável (qual?) \_\_\_\_\_

4.2. Estado Civil dos pais:

( ) a. Casados e vivem juntos

( ) b. Casados e não vivem juntos

( ) c. Separados/divorciados

( ) d. Viúva/o

4.3. Se casados, há quanto tempo estão casados (vivem juntos?) (anos e meses) \_\_\_\_\_

4.4. Se separados, a mãe casou-se novamente?

( ) a. Sim

( ) b. Não

4.5. E o pai, casou-se novamente?

( ) a. Sim

( ) b. Não

4.6. Se casou, há quanto tempo vive com seu/sua companheiro(a) atual? (anos e meses) \_

Se os pais são separados:

4.7. A guarda da criança é:

( ) a. compartilhada

( ) b. unilateral

4.8. Quantos filhos a mãe teve com cada companheiro?

1º \_\_\_\_ 2º \_\_\_\_ 3º \_\_\_\_ 4º companheiro ou + \_\_\_\_

4.9. Quantos filhos o pai teve com cada companheira?

1º \_\_\_\_ 2º \_\_\_\_ 3º \_\_\_\_ 4º companheira ou + \_\_\_\_

4.10. Com quem a criança mora junto além dos pais/cuidadores?

	Parentesco (ex.: avó, irmão, amigo, etc.)	Nome	Idade	Escolaridade
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				

4.11. Características dos irmãos:

	Nome	Idade	Sexo (F ou M)	Escolaridade	Possui alguma deficiência (qual?)
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					

4.12. Possui Animais Domésticos? (que tipo e quantos?): \_\_\_\_\_

## 5. Renda

5.1. Renda total da família = R\$: \_\_\_\_\_

CLASS	SALÁRIOS MÍNIMOS (SM)	RENDA FAMILIAR (R\$)
E		
A	Acima 20 SM	R\$ 15.760,01 ou mais
B	10 a 20 SM	De R\$ 7.880,01 a R\$ 15.760,00
C	4 a 10 SM	De R\$ 3.152,01 a R\$ 7.880,00
D	2 a 4 SM	De R\$ 1.576,01 a R\$ 3.152,00
E	Até 2 SM	Até R\$ 1.576,00

5.2. Fonte de renda:

- a. Trabalho ou aposentadoria dos pais
- b. Bolsa família
- c. Pensão
- d. BPC – Benefício de Prestação Continuada
- e. Auxílio de outros familiares
- f. Outros \_\_\_\_\_

## 6. Moradia

6.1. Localização da residência:

- a. Urbana
- b. Rural

6.2. Moradia

- a. Própria
- b. Alugada
- c. Cedida

6.3. Tipo da moradia

- a. Casa
  - b. Apartamento
- Número de cômodos ( \_\_\_\_\_ )

6.4. Se casa:

- a. Alvenaria
- b. Madeira
- c. Mista

6.5. Possui luz elétrica?

- a. Sim
- b. Não

6.6. Abastecimento de água

- a. Água encanada (abastecimento de água pela Sanepar)
- b. Água de Poço
- c. Rabicho

## 7. Transporte

7.1. Meio de transporte utilizam frequentemente:

- a. bicicleta

- b. apenas ônibus
- c. ônibus e carro
- d. apenas carro

6.8. Possui isenção tarifária?

- a. Sim
- b. Não

**8. Condições da região onde mora:**

8.1. Possui ponto de ônibus próximo?

- a. Bem próximo, até 3 quadras de distância.
- b. Sim, porém tem que andar mais de 1km para pegar o ônibus
- c. Longe, vários quilômetros para pegar o ônibus.

8.2. Esgoto da rua:

- a. Encanado
- b. Fossa a céu aberto

8.3. O bairro possui:

- a. Praça a menos de 5 quadras (há 500 metros)
- b. Parque a menos de 15 quadras (há 1500 metros)
- c. Mercado a menos de 5 quadras (há 500 metros)
- d. Farmácia a menos de 5 quadras (há 500 metros)
- e. Posto de saúde a menos de 10 quadras (há 1000 metros)

**9. Religião predominante:**

- a. Católica
- b. Evangélica
- c. Espirita
- d. Outra:
- e. Não praticante
- f. Não tem religião/Ateu

**10. Sobre a escola:**

10.1. Qual escola a criança frequenta:

- a. escola regular em classe comum
- b. classe especial em escola regular
- c. escola especial

10.2. Tempo que está na instituição? \_\_\_\_\_

10.3. Série:

- a. 1º ano
- b. 2º ano
- c. 3º ano
- d. 4º ano
- e. outra série. Qual: \_\_\_\_\_

10.4. Possui tutor/profissional de apoio?

- a. Sim
- b. Não

10.5. Se sim, quantas vezes por semana? \_\_\_\_\_

10.6. A criança frequenta algum serviço especializado?

- a. Sim
- b. Não

10.7. Se a resposta for SIM, assinale quais:

- |                                                               |                                                                    |
|---------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> a1. Psicologia (particular)          | <input type="checkbox"/> a2. Psicologia (serviço público)          |
| <input type="checkbox"/> b2. Terapia Ocupacional (particular) | <input type="checkbox"/> b2. Terapia Ocupacional (serviço público) |
| <input type="checkbox"/> c3. Fonoaudiologia (particular)      | <input type="checkbox"/> c3. Fonoaudiologia (serviço público)      |
| <input type="checkbox"/> d4. Fisioterapia (particular)        | <input type="checkbox"/> d4. Fisioterapia (serviço público)        |
| <input type="checkbox"/> e5. Psicopedagogia (particular)      | <input type="checkbox"/> e5. Psicopedagogia (serviço público)      |
| <input type="checkbox"/> f6. Neurologista (particular)        | <input type="checkbox"/> f6. Neurologista (serviço público)        |

Outros: \_\_\_\_\_

11. Se este questionário foi aplicado por um entrevistador, preencha os dados abaixo:

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ entrevistador:

12. Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_\_\_. Cidade/ estado: \_\_\_\_\_

## ANEXO 2

Questionário de Percepção durante a Participação na Avaliação de Intensidade de Apoio  
(Versão Família)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

1. Como você está se sentindo depois de participar deste encontro?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
2. Você teve a oportunidade de falar o que pensa?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
3. Você se sentiu ouvido pelos demais participantes?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
4. Como foi ouvir o relato dos profissionais da escola?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
5. Como foi participar de uma reunião junto com os profissionais da escola?
  
  
  
  
  
  
  
  
  
  
6. Você sugere alguma mudança na forma com que a reunião foi conduzida?

### ANEXO 3

Questionário de Percepção durante a Participação na Avaliação de Intensidade de Apoio  
(Versão Escola)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

1. Como você está se sentindo depois de participar deste encontro?
2. Você teve a oportunidade de falar o que pensa?
3. Você se sentiu ouvido pelos demais participantes?
4. Como foi ouvir o relato da família?
5. Como foi participar de uma reunião junto com a família?
6. Você sugere alguma mudança na forma com que a reunião foi conduzida?