



IV CINTEDI

EDIÇÃO DIGITAL

10, 11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2359-2915

O INGRESSO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA/TRANSTORNO NA ESCOLA: OS DESAFIOS DA FAMÍLIA-ESCOLA

Shirley Elias de Figueirêdo ¹
Mirtes Ribeiro de Lira ²

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar os desafios encontrados pela família na inclusão escolar da criança com deficiência/transtorno pela primeira vez na escola. Muito se tem discutido sobre o papel da família no processo educativo de seus/suas filhos/as com deficiência/transtorno como também tem se questionado o papel da escola no que tange a escolarização dos mesmos. Nesse contexto, é necessário evidenciarmos a relação família-escola como um dos determinantes para o sucesso da inclusão escolar dessas crianças e os desafios que ambas instituições enfrentam para que a inclusão seja acolhedora e efetiva ao ambiente escolar. Este estudo trata-se de uma pesquisa qualitativa de abordagem descritiva, tendo como participantes 22 pais/responsáveis pelas crianças com deficiência/transtorno pertencentes a escola da rede pública e privada. Como resultados evidenciamos os sentimentos descritos pelos pais/responsáveis ao inserir pela primeira vez sua criança na Educação Infantil, tais como: insegurança e alegria ao deixar seu/sua filho/a na escola, falta de preparo dos profissionais da escola, ausência de boa acolhida da escola e do atendimento educacional especializado, bem como a preocupação da aceitação e o bem estar do/a seu/sua filho/a com deficiência/transtorno e a importância da parceria escola-família. Concluímos que são significativos os avanços das crianças com deficiência/transtorno a partir da convivência escolar, sendo assim, ratificamos a necessidade da inclusão escolar, desde a Educação Infantil, tendo como aliada a parceria escola-família.

Palavras-chave: Educação Infantil, Inclusão escolar, Escola-família.

INTRODUÇÃO

O interesse de investigar como a família se sente quando leva seu/sua filho/a com deficiência/transtorno pela primeira vez à escola se deve à compreensão de que essa inserção no novo ambiente social, para muitas famílias, pode despertar muitas expectativas e ansiedades. Nesse momento, inúmeros questionamentos podem vir à tona: será que meu filho ou filha será bem recebido/a? Será discriminado/a? Será que ficará bem na escola e terá amigos? Diante dos inúmeros questionamentos, torna-se importante que a família seja bem recebida e acolhida pela escola e que a parceria escola-família seja fortalecida, contribuindo, assim, para o processo de inclusão da criança com deficiência/transtorno no ambiente escolar, o qual possibilitará seu desenvolvimento, construção de novos conhecimentos e a interação social.

¹ Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Universidade de Pernambuco - UPE, shirleyfigueiredo18@hotmail.com;

² Pós-doutora em Educação, Universidade de Pernambuco campus Mata Norte - PE, mirtes.lira@upe.br.



Diante da perspectiva inclusiva, é importante que a escola esteja adequadamente equipada e que os profissionais da escola estejam preparados para incentivar o protagonismo do estudante com deficiência/transtorno. Pois, a partir do conhecimento acerca da deficiência/transtorno e das possibilidades apresentadas pelas crianças, a comunidade escolar (professor, o atendimento educacional especializado, a gestão e a equipe pedagógica) poderá, ou melhor, deverá apresentar estratégias e novas situações de aprendizagem, favorecendo o seu desenvolvimento e, conseqüentemente, o bem-estar da família, a fim de possibilitar a equidade no ambiente escolar.

Vale destacar, ainda, que a inquietação e a busca de estratégias para conduzir uma prática pedagógica inclusiva, a partir de uma problemática real vivenciada nas escolas, referente às experiências escolares das crianças com deficiência/transtorno, é algo que contribuirá de forma significativa para a aprendizagem da criança. Uma vez que o ambiente escolar vem sendo favorável à inclusão, possibilitará à criança com deficiência/transtorno interagir socialmente, superar os desafios, encarar seus medos e desenvolver sua autonomia.

Sendo assim, este estudo apresenta uma relevância social significativa, relacionada à promoção da inclusão da criança com deficiência/transtorno na sociedade. Tem a escola como um parâmetro social norteador para novas experiências sociais, uma vez que apresenta a seguinte questão basilar: quais os desafios que as famílias enfrentam em relação à inclusão do/a seu/sua filho/a com deficiência/transtorno ao levá-lo/a pela primeira vez à escola?

METODOLOGIA

Com o intuito de investigar as expectativas e os sentimentos dos pais/responsáveis em relação à ida de seu/sua filho/a com deficiência/transtorno pela primeira vez na escola realizamos este estudo, no qual, metodologicamente, nos pautamos nos pressupostos da pesquisa do tipo qualitativa, através da coleta de dados e análise das questões propostas, contemplando o conjunto das respostas de cada participante, buscando “compreender a realidade humana vivida socialmente” (MINAYO, 1994, p.23).

Participaram da pesquisa 11 responsáveis por crianças com deficiência/transtorno pertencentes a escola da rede pública municipal de ensino e 11 responsáveis da rede privada dos municípios de Recife e Jaboatão dos Guararapes, respectivamente.

Os dados obtidos foram analisados a partir dos referenciais teóricos do estudo em diálogo com a análise de conteúdo, o que é defendido por Bardin (1977, p. 38) como sendo



“[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Para facilitar as nossas análises quanto aos participantes e seus respectivos filhos/as, foram adotadas as seguintes denominações: M – para mães, uma vez que todas as responsáveis foram mulheres (21 mães e uma avó); e C – para crianças. Assim, caracterizamos os participantes: M₁C₁, M₂C₂, M₃C₃... M₂₂C₂₂.

REFERENCIAL TEÓRICO

Direito à educação para “todos”? Quem seriam esses “todos”? Será apenas uma parcela de “todos os privilegiados” e ditos “normais”? Conforme Barros *et al* (2015, p.15), o movimento mundial pela inclusão educacional, como uma ação política, cultural, social e histórica, “desencadeou a defesa do direito de todas as pessoas pertencerem a um mesmo sistema educacional, aprendendo, participando e compartilhando saberes sem nenhum tipo de discriminação/exclusão”.

De acordo com Mazzota (2000), a concretização do direito de todos/as à educação implica as diversas manifestações de exclusão, o qual considera que a perspectiva de inclusão já pressupõe o ato de exclusão. Logo, é preciso garantir a equidade de oportunidades e incentivar a quebra de barreiras atitudinais, porque não garantir o direito a todos/as à educação é corromper princípios fundamentais governamentais e não governamentais.

Levando em consideração, o contexto escolar para a inclusão de criança com deficiência/transtorno, a partir da relação família-escola, é oportuno evidenciar a escola como instituição de saberes está constituída por um contexto diversificado de desenvolvimento e aprendizagem, isto é, um espaço que agrega uma diversidade de conhecimentos, valores, significados, atitudes, atividades e regras que é permeado por conflitos, problemas e diferenças. Ou seja, é um ambiente propício à troca de experiências, à construção de laços afetivos e propulsor do protagonismo do estudante. E não podendo deixar de afirmar que também é um ambiente de inclusão. Entretanto, será que as crianças com deficiência/transtorno estão sendo incluídas de forma efetiva e acolhedora ou apenas integradas ao ambiente escolar? Será que a escola está preparada para receber e proporcionar, de fato, a inclusão escolar para essa criança com deficiência/transtorno?

Segundo Ramos (2010), é importante destacar que nos anos 80, muito se falava sobre a integração nas escolas convencionais, ou seja, os alunos com deficiência a frequentavam; no entanto, existiam salas especiais para as pessoas com deficiência. Nesse caso, havia uma ação



excludente, pois os alunos eram rotulados pela comunidade escolar como os “diferentes”, “especiais” e, muitas vezes, eram vingados por palavras ofensoras e preconceituosas. Tratava-se de uma sala exclusiva para pessoas com deficiência e, até mesmo, para aqueles estudantes sem deficiência, mas que não atendiam aos padrões disciplinares e apresentavam dificuldades de aprendizagem.

Já nos anos 90 surgiu um novo conceito, denominado inclusão, baseando-se na teoria sociointeracionista, que enfatiza a interação do sujeito com o seu meio. Para Stainback e Stainback (1999 apud RAMOS, 2010, p. 27), “[...] isso quer dizer que, em contato com o meio normal, de modo irrestrito, o indivíduo com deficiência desenvolve mais amplamente suas capacidades, ainda que com determinadas limitações”. Sendo assim, Ramos (2010) ressalta que é fundamental entender que o desenvolvimento social, mental e físico da criança com deficiência será potencializado através da inclusão na escola e, conseqüentemente, na sociedade.

Sabe-se que, para a inclusão escolar ser bem-sucedida, é fundamental a parceria família-escola, considerando o que é ressaltado por Dessen e Polonia (2007, p. 22) a família e a escola surgem como “duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das pessoas, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social”. Ainda é necessário destacar que, segundo Paula (2007), a construção da sociedade inclusiva começa nas famílias, porque, a partir do momento em que a família aceita a deficiência e está disposta a enfrentar os desafios e as possibilidades de inclusão, com certeza, o maior passo para inclusão já foi dado e o fortalecimento da parceria família-escola, através de suas ações entrelaçadas, potencializará ainda mais a conquista de novos objetivos educacionais e sociais.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Inicialmente, apresentaremos o perfil das participantes da pesquisa. A faixa etária das participantes compreendeu mulheres entre 22 e 56 anos. Em relação à escolaridade, variou entre Educação Básica e pós-graduação. Quanto à ocupação profissional, 15 participantes exercem profissões nas funções de: educadora social, auxiliar administrativa, professora, contadora, gastrônoma, administradora, cabelereira, cuidadora, pedagoga, editora de vídeo, artista, divulgadora. As demais se enquadraram como desempregadas (três delas) e quatro nomearam-se como “do lar”.



Quanto ao perfil das crianças com deficiência/transtorno, a idade variou entre 2 a 6 anos, faixa etária que contempla a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, vale destacar que, no caso dos estudantes de seis anos, foi levado em consideração sua trajetória escolar até a Educação Infantil, uma vez que, com o início da pandemia, e consequente fechamento das escolas, a experiência do Ensino Fundamental foi pouco vivenciada. Das 22 crianças, 5 são do sexo feminino e 17 do sexo masculino. Das deficiências/transtorno apresentados pelas crianças, 17 apresentam o Transtorno do Espectro Autista (TEA); duas, com síndrome congênita do zica vírus (microcefalia); uma, paralisia cerebral; uma, seqüela de acidente cerebral vascular (AVC); e uma mielomeningocele e hidrocefalia.

Antes de passarmos para análises, ressaltamos que optamos por preservar as escritas das participantes, ou seja, não foi realizada nenhuma revisão ortográfica.

Em análise da primeira questão, que tinha como finalidade identificar a idade que a criança começou a frequentar a escola, das 22 crianças: três entraram na escola/creche com um ano de idade; oito começaram a frequentar com dois anos; seis crianças, com três anos; e cinco crianças foram inseridas ao ambiente escolar aos quatro anos de idade. Sendo assim, todas as crianças vivenciaram sua inserção na escola na primeira etapa da educação básica – educação infantil, oferecida em creches para crianças de até três anos e, na pré-escola, para crianças de quatro a cinco anos. Esses dados demonstraram que as responsáveis têm a compreensão da importância da convivência escolar de seus/suas filhos/as.

Diante dessa perspectiva, Rau (2012) evidencia que a criança evolui conforme interage com o meio, explorando objetos, vivenciando experiências sociais, afetivas e motoras, o que possibilita o seu desenvolvimento global. É esse o tipo de vivência que, nos ambientes da educação infantil, é planejado e proposto.

A segunda questão trata dos motivos que levaram os responsáveis a matricular seus filhos/suas filhas na escola. Para essa questão, dentre as sete alternativas apresentadas, quatro se destacaram, seguem por ordem de frequência: (1) para aprender a conviver com outras crianças; (2) para desenvolver melhor a aprendizagem; (3) toda criança deve frequentar a escola; e (4) para ele/ela ser independente e autônomo/a.

Diante das principais motivações apresentadas, é possível observar que as participantes estão cientes da importância e necessidade de estimular, através do convívio escolar, a interação social, o desenvolvimento da aprendizagem, a garantia do direito à educação escolar e o incentivo à independência e autonomia da criança. A partir dessas motivações, que favorecem o processo de socialização, Carvalho (2004) destaca que, nesse processo, ocorre a individualização do ser humano, favorecendo, através das suas diversas características, a



compreensão das representações do eu e do outro, a partir das semelhanças e diferenças. Logo, a inclusão escolar irá proporcionar relações entre si e o meio social, cultural e histórico, contemplando tanto a formação da identidade quanto a aprendizagem.

Outro motivo, não menos importante que os demais, ressaltado por uma das mães foi: “Para desenvolver melhor a linguagem e comunicação com crianças” (M₁₈). Esse motivo é relevante, pois se refere a uma das dificuldades vivenciadas pelas crianças autistas e que podem e devem ser estimuladas durante a convivência escolar. Vale destacar ainda que a alternativa “ter mais tempo para me dedicar a outras atividades” obteve apenas duas marcações, sendo a menos assinalada pelas participantes. Isso revela que, embora essa alternativa, muitas vezes, seja repetida internamente por membros da comunidade escolar, não tem validade para a maioria das mães participantes.

A terceira questão abordou os sentimentos vivenciados pelos responsáveis ao deixar seu/sua filho/a com deficiência/transtorno na escola pela primeira vez, pois se sabe que é uma experiência capaz de aflorar diversas emoções. Nessa questão, as participantes poderiam assinalar mais de uma alternativa e justificar a/s escolha/s. Das dez alternativas apresentadas, destacaremos aquelas que foram mais escolhidas, por ordem de frequência, seguidas de algumas justificativas, como forma de ilustração dos dados obtidos:

(1) Insegurança (podemos perceber que tal sentimento acontece por ser uma situação nova na experiência vivenciada pela família).

M₈: Por ser novidade, me senti um pouco insegura, mas era algo necessário.

M₂₀: Insegurança do meu filho não se adaptar ou ser maltratado por outras pessoas, que ele não conseguisse se socializar ou verbalizar o que estava sentindo.

(2) Ansiedade; alegria; misto de sentimentos positivos e negativos (ambas alternativas obtiveram a mesma quantidade de marcações, sendo possível compreender que a existência dessas emoções está atrelada à vivência do momento significativo, que transmite alegria, mas, ao mesmo tempo, também provoca ansiedade, uma vez que o comportamento da criança e do outro é desconhecido). Algumas mães relataram o seguinte:

M₁₆: Muita ansiedade como ela iria se comportar, quando vi ela adaptada me senti muito alegre, fiquei muito satisfeita e animada. Ao decorrer do tempo me senti muito segura em deixar ela sozinha no colégio e as vezes com o medo também, querendo ou não é uma criança especial e precisa muito de atenção.

M₂₁: A preocupação de como ele iria ficar sem meu apoio já que era bastante dependente até na questão de se alimentar e ir ao banheiro.



(3) Satisfação; medo.

M₁: Porque zelo pela educação dele!

M₁₂: Medo dela não se adaptar porque foi muito difícil pra ela.

(4) Animação; segurança.

M₇: Como educadora, não tive nenhum receio de deixá-lo na escola, pois foi a melhor coisa para o pequeno. Ter convivência com outras crianças e outras pessoas foi maravilhoso.

M₁₈: Confio na escola que matriculamos nosso filho. Apesar dos desafios, estávamos seguros quanto à decisão.

No conjunto dos sentimentos destacados pelas participantes, o que prevaleceu foi a insegurança. Podemos inferir que essa insegurança se deva ao fato de a criança estar, até então, acostumada com o contexto familiar, com nível de atenção peculiar, e que, ao ser inserida na escola, estará exposta a inúmeras situações novas. Nesse sentido, estabelecer uma relação harmoniosa entre família-escola constitui fonte importante na inclusão escolar da criança.

Dando sequência às análises, sabe-se que a escola, ao receber o estudante com deficiência/transtorno, precisa apresentar adaptações necessárias, baseando-se na demanda apresentada pelo estudante, assegurando sua inclusão, proporcionando sua autonomia de vivenciar e ter acesso aos variados lugares e recursos ofertados pela escola. Nessa perspectiva, a quarta questão enfatizou se foi preciso realizar alguma adaptação na escola, seja referente ao mobiliário, às atividades, à rotina e/ou à estrutura, para assegurar a inclusão da criança. A partir das respostas apresentadas, 15 participantes alegaram que não foi preciso realizar nenhuma adaptação. Já sete participantes informaram que foi preciso realizar algumas adaptações, dentre elas:

M₁₆: Cadeira, lápis e alguém para ficar com ela.

M₁₉: Apenas as atividades! E claro diferente das outras crianças, ela tem uma AT só pra ela.

Vale ressaltar que, das 15 participantes que alegaram que não foi necessária nenhuma adaptação, todas se referiam às crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Apenas duas mães, cujo seus filhos têm TEA, afirmaram que foi preciso alguma adaptação.

Diante das respostas, nota-se que, para muitas famílias, a necessidade de adaptação está diretamente relacionada apenas aos aspectos estruturais e físicos do ambiente. Contudo, sabe-



se que, dependendo do grau do Transtorno do Espectro Autista, muitas vezes, é necessário realizar adaptações de atividades. Em alguns casos, essa adaptação aparece de maneira sutil e pode ser que passe despercebida pela família. Porém, por mais “simples” que sejam tais adaptações, elas são bastante significativas para o processo de aprendizagem. A partir dessa perspectiva, ratifica-se, mais uma vez, a importância da parceria escola-família, no sentido de juntas, dialogar sobre as possibilidades de adaptação a partir da necessidade da criança.

Na quinta questão, que se refere aos desafios encontrados pela família para incluir seu/sua filho/a na escola, foram elencadas nove alternativas e as participantes poderiam assinalar mais de uma, se assim quisessem. Dentre as alternativas, aquela que foi mais assinalada tratava da “segurança em deixá-lo/a na escola”. Um total de 68% das participantes destacou essa alternativa, a qual retrata a própria insegurança das mães em deixarem seu/sua filho/a na escola.

Isso retrata, mais uma vez, a questão da inclusão da criança com necessidades educativas especiais na escola, porque vai requerer um total acolhimento de todos os que fazem a escola. Além de as demais alternativas assinaladas pelas participantes também revelarem o desejo de encontrar um contexto inclusivo na escola, como se pode observar a seguir, por ordem de frequência: (1) professores qualificados; (2) acolhimento da escola; (3) encontrar um atendimento educacional especializado na escola; e (4) aceitação pelos colegas da turma.

A sexta questão observou se as mães e seus/suas filhos/as se sentiram bem acolhidos/as no ambiente escolar. Do total de participantes, 20 participantes sinalizaram terem sido bem acolhidas e justificaram seu posicionamento, destacando:

M₄: A escola recebeu meu filho e eu com maior carinho.

M₁₉: A escola está sempre disposta a ajudar e sempre pensando no aluno e família.

Entretanto, duas participantes destacaram que não tiveram o acolhimento desejado. Porém, apenas uma participante apresentou a seguinte justificativa:

M₅: Em alguns momentos sim, outros não, cada cobrança que fazia a escola era como se estivessem me fazendo já um favor.

Tais resultados ratificam a necessidade de as famílias serem bem acolhidas, favorecendo o fortalecimento da parceria, objetivando contribuir com o desenvolvimento da criança. Caso contrário, a falta de acolhimento dificultará a parceria tão necessária.

A sétima questão aborda o atendimento educacional especializado na escola, se as crianças têm esse atendimento e quantas vezes por semana. Os resultados obtidos revelaram que, entre as 22 crianças que se encontram nas escolas, apenas dez recebem esse atendimento



de um a cinco dias por semana. Mais de 50% das crianças, ou seja, 12 crianças, não recebem esse atendimento porque a escola não oferece.

No entanto, é importante ressaltar que, de acordo com Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, Art. 2º, 2º parágrafo: “O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes [...]” (BRASIL, 2011). É preciso, portanto, garantir o atendimento às necessidades específicas dos estudantes da educação especial, através do conjunto de atividades e dos recursos de acessibilidade e pedagógicos, eliminando, assim, as barreiras físicas e atitudinais que possam interromper o processo de aprendizagem.

A questão seguinte busca saber se as mães conseguem perceber se houve avanço no desenvolvimento da criança a partir da convivência escolar. De acordo com os dados, todas as mães foram unânimes ao responderem que “sim”. Conforme as justificativas dadas pelas participantes, os avanços foram observados a partir da interação, comunicação, autonomia, compreensão e bom desempenho das atividades e aquisição de novos aprendizados. Segue, abaixo, os extratos de algumas justificativas (com o intuito de facilitar o entendimento sobre os avanços, ao lado das respostas, será informado o tipo de deficiência/transtorno da criança):

M₆: Ele era apático, não participava das atividades. E após alguns meses ele mudou completamente. (C₆ - Transtorno do Espectro Autista).

M₇: Percebemos um grande avanço. O contato com os coleguinhas de sala, o cuidado que eles tem, os profissionais ofertam um suporte e tem a auxiliar de sala que ajuda também. (C₇ – Síndrome congênita do zica vírus - microcefalia).

Diante dos avanços apresentados, é importante lembrar a Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008) que aponta que a inclusão escolar tem início na educação infantil, evidenciando que nessa modalidade:

[...] o lúdico, o acesso às formas diferenciadas de comunicação, a riqueza de estímulos nos aspectos físicos, emocionais, cognitivos, psicomotores e sociais e a convivência com as diferenças favorecem as relações interpessoais, o respeito e a valorização da criança (BRASIL, 2008, p. 16).

Na última questão, é solicitado a cada participante que descreva como percebe a importância da parceria escola-família para inclusão de crianças com deficiência/transtorno na escola. As respostas dadas pelas participantes demonstraram opiniões bastante positivas, ratificando a estima e necessidade da existência e do fortalecimento dessa parceria, como é possível observar nos extratos abaixo:



M₃: É de extrema importância que os dois lados sigam lado a lado.

M₂₁: É imprescindível. Afinal o alinhamento, a conversa entre as partes pode facilitar na melhor adaptação do mesmo e no seu bem estar em sala de aula, o que melhora seu rendimento escolar e também na questão comportamental, a conversa entre todos os profissionais e os pais contribui no trabalho da intervenção dos comportamentos inadequados e na conquista de mais potencialidades.

Diante desses significativos relatos da pesquisa, Maturana e Cia (2015, p.350) destacam que: “[...] o sucesso na relação entre família-escola tem sido apontado na literatura como um dos principais fatores facilitadores da inclusão escolar.” Entretanto, dentre os depoimentos das participantes, ressalto o de M₅, por enfatizar, sobremaneira, a parceria escola-família, ao considerá-la como sinônimo de compreensão da realidade vivenciada por ambas as partes, como segue no extrato abaixo:

M₅: A escola tem que entender a realidade da criança e a família entender a realidade da escola. Já fui criticada por ir pegar minha filha mais cedo para poder chegar a tempo para as terapias, pois alegaram que atrapalhava os outros alunos. Acredito que se pode chegar a um denominador comum. No primeiro ano ela pegou uma professora psicopedagoga com experiência, com autistas, já no segundo ano, antes da pandemia, ela não estava produzindo nada pois a professora não tinha experiência. Tive dificuldades pedi a PDI e nunca recebi.

De acordo com Maturana e Cia (2015, p. 356), “[...] é importante ressaltar que o bom relacionamento família-escola depende de esforços bilaterais que envolvam comunicação e proporcionem espaços comuns de discussão”. Sendo assim, é preciso aliar os esforços para que juntos, família e escola, possam vibrar com as conquistas e possibilitar novos desafios, tendo como objetivo a inclusão escolar, o bem-estar da criança com deficiência/transtorno e equidade no processo de aprendizagem. Também destacamos na resposta dada pela participante M₅, a importância das mães responsáveis terem em mãos o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI) para fins de acompanhamento do desenvolvimento seu/sua filho/a. Neste caso, torna-se obrigatório a escola não só apresentar as mães, como também discutir o PDI para os possíveis encaminhamentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da problemática central da pesquisa, referindo-se aos desafios encontrados pelas famílias em relação à inclusão do/a seu/sua filho/a com deficiência/transtorno ao ir pela primeira vez à escola, obtivemos os seguintes resultados: necessidade de investimentos



voltados à qualificação dos profissionais de educação no tocante à educação especial na perspectiva inclusiva; carência no acolhimento escolar; ausência de atendimento educacional especializado; e preocupação em relação à aceitação pelos/as colegas de turma.

Percebemos ainda que a inserção da criança com deficiência/transtorno na escola tem ocorrido durante a educação infantil, potencializando, assim, o desenvolvimento das habilidades através do processo de aprendizagem e da socialização. Podemos realçar também que a convivência, a aprendizagem, a garantia do direito à educação escolar e a autonomia estão relacionadas aos motivos das matrículas na escola e que, diretamente, relacionam-se aos objetivos vinculados ao ambiente escolar.

Referindo-se aos sentimentos vivenciados pelas famílias, foi possível identificar um misto de sentimentos, prevalecendo os sentimentos de insegurança, ansiedade e medo, vinculados à alegria e à satisfação. De acordo com as respostas das responsáveis pelas crianças, observamos que as adaptações necessárias, contextualizadas com as deficiências das crianças, muitas vezes, estiveram relacionadas às mudanças físicas. No entanto, sabemos que, quando necessário, existe a necessidade das adaptações das atividades escolares e, até mesmo, da própria rotina vivenciada pela criança.

Mais uma vez, as respostas ratificam a importância da parceria família-escola para o processo de inclusão da criança com deficiência/transtorno, aliada indispensável para o sucesso e eficácia da inclusão escolar. Vale destacar, ainda, os significativos avanços no desenvolvimento da criança decorrentes do convívio escolar, corroborando, assim, a defesa e a luta diárias pela inclusão escolar de qualidade, que respeite as singularidades das crianças e potencialize as habilidades dos estudantes com deficiência/transtorno.

Ao concluir o nosso trabalho, esperamos ter contribuído com o debate acadêmico, instigando o interesse por novos estudos e temas de pesquisa na área investigada, bem como ter provocado a reflexão sobre os desafios e a importância da parceria família-escola no processo de inclusão e aprendizagem da criança com deficiência/transtorno.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROS, J. M. L.B; SOUZA, K. M.; MAÇAIRA, E. F. L. (Orgs). **Educação inclusiva: múltiplos olhares**. Recife: Secretaria de Educação, 2015.



IV CINTEDI

EDIÇÃO DIGITAL

10.11 E 12 DE NOVEMBRO DE 2021

ISSN: 2359-2915

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jan. 2021.

_____. Ministério da Educação. **Política nacional de educação especial na perspectiva inclusiva**. 2008. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2021.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

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

MATURANA, A. P. P. M.; CIA, F. Educação especial e a relação família-escola: análise da produção científica de teses e dissertações. **Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. v. 19, n. 2, maio-ago, 349-358, 2015.

MAZZOTA, M. J. S.; S.M.Z.L. Inclusão escolar e educação especial: considerações sobre a política educacional brasileira. **Estilos da Clínica**. Revista sobre a Infância com Problemas, 9, São Paulo: IPUSP, p. 96-108, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.); et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

PAULA, A. R.. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

RAMOS, R. **Inclusão na prática: estratégias eficazes para educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2010.

RAU, M. C. T. D. **Educação infantil: práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem**. Curitiba: InterSaberes, 2012.