

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt

**RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: A PARCERIA
COLABORATIVA NO APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS
COM AUTISMO**

Santa Maria, RS
2021

Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt

**RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: A PARCERIA COLABORATIVA NO
APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS
2021

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

Bittencourt, Daniele Francisca Campos Denardin de
Relações entre família e escola: a parceria
colaborativa no apoio à escolarização de alunos com
autismo / Daniele Francisca Campos Denardin de
Bittencourt.- 2021.
139 p.; 30 cm

Orientador: Carlo Schmidt
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2021

1. Autismo 2. Família 3. Escola I. Schmidt, Carlo II.
Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DANIELE FRANCISCA CAMPOS DENARDIN DE BITTENCOURT, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt

**RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: A PARCERIA COLABORATIVA
NO APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para a obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 08 de abril de 2021:



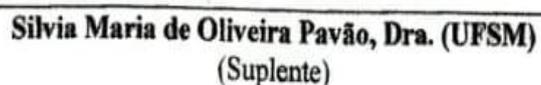
Carlo Schmidt, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Cleonice Alves Bosa, Dra. (UFRGS)



Caroline Rubin Rossato Pereira, Dra. (UFSM)



Silvia Maria de Oliveira Pavão, Dra. (UFSM)
(Suplente)

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem emanada durante esse percurso!

Ao Inácio, meu amor, por compreender minhas ausências; por ser aconchego ao final de cada dia; por ser um incentivador do meu crescimento acadêmico/profissional e por me fazer compreender e vivenciar que "meu" e "teu" na verdade são "nossos": nossos sonhos, nossas buscas e nossas conquistas. Te amo!

À minha filha Manuela, luz do meu caminho, por sua força e coragem de viver. Amo você infinitamente!

À minha filha Marina, minha pequenina! Luz do meu caminho, por sua alegria em viver. Amo você infinitamente!

À minha família, o meu alicerce! Aos meus pais, Sergio e Jussara, por serem a essência do que eu compreendo por cuidado, amor incondicional, luta e persistência para educar e proporcionar condições de ter acesso à educação.

À minha irmã Franciele e ao meu sobrinho Gabriel, pelo carinho e atenção para com as minhas filhas.

Ao meu orientador Carlo: meu agradecimento ultrapassa o que aprendi contigo em termos de conhecimentos e orientação de pesquisa. Agradeço por acreditar em mim, pela paciência, pelo apoio e pelas palavras nas horas difíceis; pelas leituras, orientações e respostas realizadas a qualquer momento e sempre que precisei, por ser um grande professor.

À minha incansável assistente de pesquisa Alice, obrigada por seu tempo, sua disponibilidade, sua presença e seu envolvimento com as transcrições das entrevistas, com ou sem bolsa. Obrigada por persistir!

Aos gestores, aos professores, às mães e aos alunos com TEA das escolas em que realizei minha pesquisa, não tenho palavras para agradecer o acolhimento, a receptividade, o envolvimento e a colaboração no desenvolvimento do nosso estudo.

Às professoras membros da banca; Cleonice, Caroline e Silvia, por terem aceitado o convite para leitura e avaliação da minha Dissertação. Por aceitarem em compartilhar seus conhecimentos e contribuir para a qualificação do meu estudo.

Aos colegas do Grupo EdEA pelos momentos e aprendizagens compartilhados. Em especial a Katia, minha companheira nas viagens de estudo, sempre presente nas minhas vivências de mestrado.

À Fabiane, por ser um exemplo a ser seguido como Educadora Especial e Pesquisadora. Obrigada pelo incentivo e partilha de conhecimentos.

À Lisandra, obrigada pelo teu empenho em colaborar com o estudo e por muitas vezes priorizá-lo mesmo quando haviam outros interesses competindo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo apoio e financiamento desta pesquisa.

RESUMO

RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: A PARCERIA COLABORATIVA NO APOIO À ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM AUTISMO

AUTOR: Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt
ORIENTADOR: Carlo Schmidt

O autismo caracteriza-se como uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos na área da interação social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Nesse sentido, destacam-se as dificuldades de comunicação do aluno com autismo que, em muitos casos, acaba não comunicando o que acontece na escola para a família; nem para a escola o que acontece na família, o que resulta em uma dificuldade de compartilhamento de informações entre os dois contextos. Além disso, a generalização é um desafio onipresente nas práticas escolares, sendo, muitas vezes, uma barreira para o processo de escolarização desses alunos, pois, as habilidades aprendidas no ambiente escolar podem não ser prontamente generalizadas da escola para casa ou da casa para a escola. Por isso, alguns estudos têm investigado essas relações, destacando-se, dentre eles, a Parceria Colaborativa (PC). Essa é caracterizada, principalmente, pelo desenvolvimento de relações de apoio entre escola e família, e pela equivalência de finalidades comuns. Portanto, o objetivo deste estudo constitui-se em 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. O estudo foi realizado em três escolas públicas localizadas no município de Santa Maria- RS e contou com a participação de oito professoras e cinco pais de crianças com autismo. Os indicadores de Parceria Colaborativa foram identificados através de uma revisão conceitual. Na sequência, os conceitos foram refinados e sintetizados através de uma definição operacional descritiva, compondo a construção de uma Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa, nas quais foram aglutinados os indicadores compromisso e comprometimento e retirado o indicador comunicação. Na sequência, os indicadores foram transformados em itens para a construção de um Roteiro de Entrevista. Em seguida, foi desenvolvido o Questionário para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras. Neste questionário, os pais responderam os indicativos de Parceria Colaborativa elencados pelas professoras e estas, os indicativos elencados pelos pais e os dados provenientes foram submetidos à análise de conteúdo. O estudo gerou seis subcategorias: comprometimento com o conteúdo/ ausência de comprometimento com o conteúdo e comprometimento nas relações família e escola e profissionais externos/ausência de comprometimento nas relações família/escola e profissionais externos, inclusão escolar/social/ausência de inclusão escolar/social, equidade na tomada de decisões/ausência de equidade na tomada de decisões; transparência nas relações pais/professora e atenção e cuidado com o filho/aluno/ausência de transparência nas relações pais/professoras e atenção e cuidado com o filho/aluno. 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 Colaborativa, principalmente através de grupos de *WhatsApp*.

Palavras-chave: Autismo. Família. Escola.

ABSTRACT

RELATIONSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL: THE COLLABORATIVE PARTNERSHIP IN SUPPORTING SCHOOLING FOR STUDENTS WITH AUTISM

AUTHOR: Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt
ADVISOR: Carlo Schmidt

Autism is described as a behavioral syndrome that includes impairments in social interaction and language/communication as well as repeated and stereotyped activities. In this way, the communication difficulties of the autistic student, who often cannot articulate what happens at school to his or her family or what happens at home to the school, leads to trouble exchanging information between the two contexts. Also, generalization is a frequent issue in educational settings. It is frequently a roadblock in these students' educational progress as skills gained in the classroom cannot be easily transferred from school to home or from home to school. As a result, several studies have investigated these interactions, pointing out the Collaborative Partnership (PC). This is characterized by the development of supportive relationships between school and home and the equivalence of shared interests. Thus, this study aims to provide a questionnaire to assess Collaborative Partnership indicators between family and school and examine the role of Collaborative Partnership indicators in these domains, particularly when it comes to the preparation and implementation of pedagogical interventions for students with Autism Spectrum Disorder. The study was performed in three public schools in Santa Maria, R.S. Eight teachers and five parents of autistic children took part in the study. A conceptual analysis was used to identify the Collaborative Partnership indicators. The ideas were then refined and synthesized using a descriptive organizational definition, resulting in developing a Theoretical Matrix of Collaborative Partnership Indicative Categories. The engagement and commitment indicators were mixed, and the communication indicator was omitted. The metrics were then turned into elements to be used in the development of an Interview Guide. The Questionnaire to Assess Indicators of Collaborative Partnership between Parents and Teachers was created afterwards. The parents addressed the Collaborative Partnership indicators identified by the teachers, and the teachers, the indicators listed by the parents. Then, the collected data were submitted to content analysis. The study generated six subcategories: commitment to content/lack of commitment to content, commitment to family and school relationships and external professionals/absence of commitment to family and school relationships and external professionals, school/social inclusion/lack of school/social inclusion, equity in decision-making/lack of equity in decision-making, and transparency in parent/teacher relationship and attention and care for the child/student/lack of transparency in parent/teacher relationship and attention and care for the child/student. In terms of the Collaborative Partnership and pedagogical interventions, it was possible to highlight the importance of taking into account the educational needs and desires of the child/student so that the pedagogical interventions can be modified, thus assisting teaching and encouraging collaborative activities that seek to improve child/student learning. In addition, regular interaction between parents and teachers is a deciding factor for a good Collaborative Partnership. For this reason, the study found that the use of social media, specifically through direct messaging groups, such as *WhatsApp*, has proven to be a significant ally to Collaborative Partnership.

Keywords: Autism. Family. School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fluxograma do estudo	45
Figura 2 – Participantes do estudo.....	47

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização das professoras	48
Tabela 2 – Caracterização dos familiares	48
Tabela 3 – Primeira versão da Matriz de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa.....	57
Tabela 4 – Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa	59
Tabela 5 – Matriz teórico-empírica dos Indicativos de Parceria Colaborativa de pais e professoras	61
Tabela 6 – Categorias e subcategorias dos indicadores de Parceria Colaborativa para pais e professores com suas respectivas questões.....	64
Tabela 7 – Quadro dos Indicativos de Parceria Colaborativa	68

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABEP	Associação Brasileira de Empresa de Pesquisa
ACF	Abordagem Centrada na Família
APA	Associação Psiquiátrica Americana
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CDC	<i>Centers for Disease Control and Prevention</i> – Centro de Diagnóstico Controle e Prevenção
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i> – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EBPs	<i>Evidence - Based –Pratice</i> – Práticas Baseadas em Evidências
EdEA	Educação Especial e Autismo
FIEX	Fundo de Incentivo de Extensão
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NPDC	<i>The National Professional Developmental Center</i> – Centro Nacional de Desenvolvimento Profissional
PC	Parceria Colaborativa
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PII	<i>Parent-implement intervention</i> – Intervenção Parental Implementada
PMII	<i>Peer-mediated Instruction and Intervention</i> – Intervenção Mediada por Pares
RC	Revisão Conceitual
RS	Rio Grande do Sul
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
URI	Universidade Regional Integrada

SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	19
2	REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1	TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS.....	23
2.2	RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NO CONTEXTO DO AUTISMO: POSSIBILIDADES DE PARCERIA	26
2.2.1	Relação família e escola: do que estamos falando?	26
2.2.2	Relação família e escola e a Parceria Colaborativa	33
2.3	INTERVENÇÕES CENTRADAS NA FAMÍLIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO.....	35
3	JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS	39
4	ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	43
4.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	43
4.2	PARTICIPANTES E CONTEXTO	46
4.3	INSTRUMENTOS	49
4.3.1	Questionário perfil familiar (EdEA, 2019)	49
4.3.2	Formulário para Avaliação de Dados Demográficos e Socioeconômicos da Família.....	49
4.3.3	Ficha de caracterização das escolas (EdEA, 2012).....	49
4.3.4	Ficha de Caracterização das Professoras (EdEA, 2019).....	50
4.4	PROCEDIMENTOS	50
4.5	CONSIDERAÇÕES ÉTICAS.....	51
4.5.1	Riscos	52
4.5.2	Benefícios.....	52
4.6	ANÁLISE DOS DADOS	52
5	RESULTADOS.....	55
5.1	DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ TEÓRICA E DE UMA ENTREVISTA PARA AVALIAR A PARCERIA COLABORATIVA ENTRE PAIS E PROFESSORAS	55
5.2	INVESTIGANDO A PRESENÇA DE INDICADORES DE PARCERIA COLABORATIVA ENTRE PAIS E PROFESSORAS.....	67
5.2.1	Compromisso/Comprometimento: Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível, acessível ao outro.....	70
<i>5.2.1.1</i>	<i>Presença de Compromisso/Comprometimento com o Conteúdo Escolar: Pesquisar/adaptar e utilizar intervenções pedagógicas inclusivas</i>	<i>70</i>
<i>5.2.1.2</i>	<i>Presença/Ausência de Compromisso/Comprometimento nas Relações Família-Escola e Profissionais Externos: Acompanhar e manter trocas ativas entre a família, escola e profissionais externos</i>	<i>72</i>
5.2.2	Respeito: Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamento de valor	75
<i>5.2.2.1</i>	<i>Presença/Ausência de Inclusão Social/Escolar: Valorizar o filho/aluno considerando suas características/tempo/ritmo de aprendizagem e conhecer e oportunizar experiências inclusivas.....</i>	<i>75</i>
5.2.3	Igualdade: Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno	77

5.2.3.1	<i>Equidade/Ausência de Equidade na Tomada de Decisões: Apoiar decisões, estabelecer os limites que competem a escola e a família.....</i>	77
5.2.4	Confiança: Acreditar que o outro cuida/zela pelo filho/aluno e pode cuidar e ser discreto com informações sigilosas.....	78
5.2.4.1	<i>Transparência/Ausência de Transparência nas relações pais/professoras e atenção e cuidado com o filho/aluno: Estabelecer vínculos/dar atenção à criança e trocar informações com os pais.....</i>	78
5.3	RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS.....	80
6	DISCUSSÃO.....	85
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	93
	REFERÊNCIAS.....	97
	APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FAMILIARES.....	107
	APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS E EDUCADORAS ESPECIAIS.....	109
	APÊNDICE C – ROTEIRO 2ª ENTREVISTA PARA FAMILIARES.....	112
	APÊNDICE D – ROTEIRO 2ª ENTREVISTA PARA PROFESSORAS E EDUCADORAS ESPECIAIS.....	115
	APÊNDICE E – CARTA DE ACEITE.....	117
	APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PROFESSORAS E EDUCADORAS ESPECIAIS).....	118
	APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (FAMÍLIA).....	121
	APÊNDICE H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	124
	ANEXO A – QUESTIONÁRIO PERFIL FAMILIAR (ADAPTADO EDEA, 2012).....	125
	ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO.....	128
	ANEXO C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (EdEA, 2018)......	134
	ANEXO D – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA (EDEA, 2018).....	135
	ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO.....	137

1 APRESENTAÇÃO

O ponto de partida para a escrita desta dissertação se fez no momento em que resolvi retornar à universidade, desta vez à Universidade Federal de Santa Maria - UFSM. Um sonho que tinha desde os tempos de infância, mas, que estava adormecido, pois, com o passar dos anos, a vida me levou a trilhar outros caminhos. Minha formação em nível de graduação aconteceu na Universidade Regional Integrada - URI, Campus de Frederico Westphalen, no curso de Ciências Biológicas Licenciatura, de 1999 a 2003. Depois de formada, atuei, por pouco tempo, na área de Ciências Biológicas. Remeto-me a esse tempo pela sua importância para minha aquisição de conhecimentos e experiência, além do carinho e apego à carreira do magistério. Acredito que esse percurso profissional foi importantíssimo, pois, hoje posso unir essas experiências à carreira apaixonante da Educação Especial. Compartilho com Bondía (2002) o significado da palavra experiência, no sentido de algo que nos move e nos faz ir em busca daquilo que nos completa:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p. 24).

Sendo assim, iniciei os estudos na UFSM no ano de 2014, no Curso de Educação Especial Noturno, dois anos após o nascimento de minha primeira filha, Manuela¹. Porém, em muitos momentos, a tomada de decisões, as renúncias e o medo fizeram-me questionar: será que é este o caminho que devo seguir? Será que vou encontrar a(s) resposta(s) para os questionamentos que tenho? Hoje, tenho certeza que a caminhada percorrida até agora valeu a pena, pois, a aquisição do conhecimento está sendo construída, bem como um sentimento de pertencimento à Educação Especial.

¹ Aos quatro meses, Manuela foi diagnosticada com Síndrome de West, um tipo de epilepsia grave e de difícil controle. A Síndrome de West é uma encefalopatia epiléptica relacionada especificamente a crianças com menos de um ano de idade, resultante de múltiplas causas. Ela é caracterizada por um tipo específico de crise epiléptica, denominada "espasmos epilépticos" e anormalidades grosseiras ao eletroencefalograma (o chamado padrão hipsarrítmico ou hipsarritmia). O desenvolvimento psicomotor é invariavelmente prejudicado. Cerca de 60% das crianças desenvolvem outros tipos de crises, evoluindo para Síndrome de Lennox-Gastaut (BRASIL, 2012).

Dessa forma, os conhecimentos tão almejados vêm sendo produzidos e ancorados por reflexões que me habilitam a questionar e ir além, não só pensando na motivação inicial – a motivação de melhorar a qualidade de vida da Manuela – mas sim, na motivação de questionar e problematizar aquilo que era (e ainda é) desconhecido para mim.

Já o interesse pelo tema Transtorno do Espectro Autista (TEA) surgiu durante as experiências como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Incentivo à Docência (PIBID), no qual participei vinculada ao subprojeto Educação Especial, durante o ano letivo de 2015. Nessa experiência, deparei-me com alunos com TEA, o que me instigou a buscar conhecimento, bem como relacionar as contribuições das disciplinas da graduação com a prática vivenciada no contexto escolar. Juntamente com as atividades propostas pelo PIBID, o curso de Educação Especial ofertava-me um valioso conhecimento teórico, o qual pude atrelar às vivências e às experiências oferecidas pelas práticas de iniciação à docência. Dentro desse conhecimento teórico, destaco as disciplinas de História e Realidades do Atendimento Educacional de Alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento e Avaliação e Alternativas Pedagógico- Metodológicas para alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Porém, algumas dúvidas, frente aos alunos com TEA, fizeram-me buscar mais conhecimento e informações sobre o assunto. Foi então que, no ano de 2016, comecei a participar dos encontros do Grupo de Pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA), coordenado pelo Prof. Dr. Carlo Schmidt e, em seguida, iniciei as atividades de bolsista em um projeto financiado pelo Fundo de Incentivo à Extensão (FIEX), denominado Grupo de Apoio aos Pais no Manejo de Dificuldades de Crianças Autistas. No ano de 2017, dando continuidade aos estudos sobre o TEA, atuei como bolsista FIEX, no projeto Autismo e Intervenção Mediada por Pares: Formação de Professores para o Apoio à Inclusão, o qual despertou em mim mais interesse sobre os temas relacionados à escola e ao sujeito com autismo.

Além das necessidades práticas vivenciadas, através de minha experiência como bolsista, a escolha pela temática de Transtorno do Espectro Autista também se deu por algumas inquietações visualizadas no contexto escolar, as quais destaco: as especificidades dos alunos com autismo, bem como as relações entre a escola e a família frente a esse contexto, com suas dúvidas, angústias, conflitos e necessidades. Nesse sentido, a escolarização de alunos com deficiência é um tema amplamente discutido nas comunidades acadêmicas e vem ganhando

cada vez mais espaço, considerando as especificidades dos alunos apoiados pela educação especial².

As mudanças teóricas, práticas e de legislação refletem no fazer docente, bem como, propiciam o envolvimento da família diretamente neste processo. Além disso, os professores necessitam acompanhar tais transformações e reconstruir suas práticas, levando em conta as especificidades dos alunos com autismo. É nesse ponto que há efetivamente o trabalho pedagógico na escola, ancorado pela presença e apoio da família, visando potencializar as ações pedagógicas aos processos que envolvem o atendimento educacional destes alunos.

No contexto da educação inclusiva, estudos vêm sendo realizados com a finalidade de contribuir para a identificação de estratégias que promovam a construção de contextos educacionais que atendam à participação de diversos autores. Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam a importância de os professores não trabalharem sozinhos, mas em equipes, cujas funções possuem objetivos mútuos. A relevância do trabalho em equipe encontra-se na capacidade de unir as habilidades dos envolvidos, promovendo sentimentos de interdependência positiva, habilidades criativas e a resolução de problemas, bem como, o compartilhamento de responsabilidades (SILVA, 2006).

Cunha (2009) destaca a importância das relações de aproximação entre a família e a escola, pois, ao trabalharem com objetivos concordantes, tendem a potencializar a articulação de práticas educacionais mais harmoniosas que beneficiarão os alunos envolvidos no processo colaborativo. O autor também destaca o valor de um comportamento concordante entre as partes (família e escola), em prol de práticas educativas de sucesso para com esse alunado.

Nesse sentido, este trabalho busca desenvolver um questionário para avaliar indicadores de Parceria Colaborativa entre família e escola e investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa neste contexto, especialmente, quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para discutir o tema em questão, esta pesquisa está organizada em seis tópicos, além desta Introdução, os quais se apresentam da seguinte maneira:

No **primeiro tópico**, apresento o referencial teórico do estudo, o qual está dividido em três seções, as quais são: Seção um: Transtorno do Espectro Autista: características e desafios educacionais; seção dois: Relações entre a família e a escola no contexto do autismo: possibilidades de parceria, que está subdividido em: “Relação família e escola: do que estamos

² Atual termo utilizado para substituir o termo “público-alvo da educação especial”, cunhado para a atualização da Política Nacional de Educação Especial.

falando” e “Relações família e escola e a Parceria Colaborativa; e a terceira seção, denominada de Intervenções centradas na família e as práticas pedagógicas com crianças com autismo.

No **segundo tópico**, apresento a justificativa do estudo. Será desenvolvida uma conversa teórico crítica com alguns autores que publicaram pesquisas e construíram conhecimentos sobre as relações entre família e escola de alunos com autismo, efetuando um movimento reflexivo sobre a lacuna que existe na literatura acerca dessa temática. Além disso, neste tópico, será apresentado o objetivo que norteará o estudo.

No **terceiro tópico**, apresento os encaminhamentos metodológicos que nortearão o presente trabalho.

No **quarto tópico**, aponto os resultados da pesquisa. Trago aqui, os dados coletados durante a investigação, apresentando os resultados relacionados aos participantes, contemplando os indicadores investigados.

Já no **quinto tópico**, apresento a discussão sobre os resultados desta pesquisa. Abordo os dados, discutindo e destacando aspectos relevantes relacionados à temática pesquisada.

E, para finalizar (este momento específico do estudo), no **sexto tópico**, trago as considerações finais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E DESAFIOS EDUCACIONAIS

O termo autismo foi cunhado pela primeira vez por Eugene Bleurer, em 1916, para se referir aos sintomas negativos da esquizofrenia. Porém, o que conhecemos hoje como autismo, particularizou-se mais tarde, em 1943, pelo psiquiatra Leo Kanner e, em 1944, pelo pediatra Hans Asperger (SCHMIDT, 2013). Contudo, frequentes recontextualizações e conceituações vêm sendo produzidas ao longo dos anos.

Atualmente, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) caracteriza-se como uma síndrome comportamental que apresenta comprometimentos nas áreas de interação social e da linguagem/comunicação, além da presença de comportamentos repetitivos e estereotipados. Sua manifestação e seus sinais são diversos e ainda que presentes normalmente na infância, podem se manifestar somente quando as demandas sociais sobrepujarem suas capacidades (APA, 2014). Tais características interferem no rendimento escolar, visto que, essas dificuldades afetam tanto o desenvolvimento social, emocional e cognitivo, como também contribuem para resultados negativos, relacionados ao isolamento e ansiedade social e a rejeição de colegas, o que pode resultar em insuficiente desempenho (BELLINI et al., 2007; TANTAM, 2000).

A partir do DSM-5 (2014), o autismo passou a ser caracterizado em uma perspectiva dimensional, estabelecida como um *continuum*, no qual os níveis de gravidade determinam o apoio necessário a cada caso (*Nível 1* - Requer Apoio, *Nível 2* - Requer Apoio Substancial e *Nível 3* - Requer Apoio Muito Substancial). O autismo, então, “(...) é definido por um conjunto de condutas e deve ser caracterizado por um único nome (TEA), de acordo com a gravidade” (AAPE, 2015). Na concepção de Schmidt (2013, p. 13), o autismo é “[...] um distúrbio do desenvolvimento neurológico que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativas e comportamental”.

Além disso, ainda não existe um consenso sobre as causas que contribuem para essa manifestação e a etiologia não é totalmente conhecida. Contudo, estudos sugerem que o quadro envolve questões multifatoriais, ou seja, tanto condições biológicas como também ambientais, e seu diagnóstico transcorre de maneira clínica, por meio de observações e relatos dos responsáveis, já que o autismo ainda não possui marcador biológico (NASCIMENTO; CRUZ, 2015; SCHMIDT; BOSA, 2011).

De acordo com Gomes, Varella e Souza (2011):

Autistas demonstram, de modo geral, dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala como função comunicativa e em generalizar a aprendizagem (GOMES; VARELLA; SOUZA, 2011, p. 730-731).

Estudos atuais sobre a prevalência do autismo apresentam um crescimento significativo no número de casos diagnosticados, pois, de acordo com pesquisas norte-americanas, para cada 59 crianças nascidas, uma possui esse transtorno, sendo que, no ano de 2012 a prevalência era de 1 para 68 crianças, o que demonstra um aumento de 15% (CENTER FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION, 2018). Diante desses dados, percebe-se a urgência na adequação dos diversos contextos, inclusive os educacionais. Sabe-se da importância ímpar da escolarização para esses sujeitos e é por meio da escola que são desenvolvidos os processos de aprendizagem, bem como, são oportunizadas as relações privilegiadas para as trocas sociais.

Corroborando essas assertivas, a pesquisa de Nunes e Araújo (2014) destaca a importância da intervenção precoce com carga- horária de 25 horas semanais, no mínimo. Para as autoras, o ensino de primeira infância é segmento educacional altamente promissor para a implementação de práticas interventivas focadas nesse contingente infantil (NUNES; ARAÚJO, 2014).

Estudos também evidenciam a dificuldade dos professores em mediar o processo de escolarização desses sujeitos. Pois, apesar de se tratar de um direito legal de acesso à educação, a presença desse aluno na classe comum permanece um desafio (SCHMIDT, 2013). Frente a isso, o advento da inclusão escolar, por vezes, acaba sendo visto apenas como uma oportunidade de socializar com crianças com e sem desenvolvimento típico, reduzindo os resultados negativos que a condição oferece (ANDERSON et al., 2004; GOMES; MENDES, 2010; ROTHERAM-FULLER et al., 2010). Além disso, pesquisas destacam a dificuldade docente em avaliar as aprendizagens e ensinar conteúdos acadêmicos apropriados à idade escolar (GOMES; MENDES, 2010; SHMIDT; NUNES, 2018), bem como lacunas em sua formação em relação ao conhecimento necessário para a escolarização de alunos com autismo (WHALON; HANLINE; DELANO, 2013). Ainda, há a necessidade de maior suporte técnico-pedagógico de estrutura e organização focada nos princípios inclusivos e a consolidação da parceria entre escola e família (SCHMIDT; NUNES, 2018).

Face ao exposto, Silva e Almeida (2012) ressaltam alguns fatores primordiais ao educador, com vistas à educação de uma criança com autismo, sendo essa:

(...) uma experiência que exige do educador uma organização pedagógica direcionada ao desenvolvimento de suas habilidades e competências, sendo assim, na inclusão escolar é fundamental reconhecer as diferenças dos alunos no processo educativo e buscar a participação e o avanço de todos, trabalhando com novas práticas pedagógicas (SILVA; ALMEIDA, 2012, p. 63).

Outra característica presente na literatura, sobre a escolarização de crianças com autismo, refere-se à pobreza das habilidades de comunicação do aluno com autismo no contexto escolar. Por exemplo, o estudo de Johnson (2004) relata que cerca de 40% das crianças com autismo não desenvolvem a linguagem. Já de 25 a 30% das crianças desenvolvem algumas palavras entre os 12 e 18 meses, e as perdem em seguida, e outras, ainda, conseguem desenvolver a linguagem, porém bem mais tarde, ao longo da infância. De fato, um estudo nacional investigou a linguagem de 150 crianças com autismo em idade pré-escolar e demonstrou que cerca de 20% das crianças analisadas apresentaram histórico de regressão de habilidades de linguagem oral (BACKES; ZANON; BOSA, 2017).

Porém, estudos mais atuais sobre a temática em questão sobrepõem à ideia de que mais de 40% das crianças com autismo eram não verbais ou minimamente verbais. Em suas pesquisas, Bacon, Osuna e Pierce (2019) analisaram uma amostra com mais de 200 crianças de até três anos de idade e os resultados refutaram essa ideia. Nessa pesquisa, apenas 3,7% das crianças com autismo não usaram palavras ou aproximações de palavras e, 17% tinha menos de cinco tipos de palavras ou aproximações de palavras. Além disso, apenas 34% tinha menos de 20 palavras trocadas durante uma observação de brincadeira livre com um dos pais. Essas estimativas de taxas de casos pré-verbais, ou minimamente verbais, de crianças com autismo, em um cenário naturalista social, são baixas do que as estimativas baseadas em avaliações padronizadas anteriores (BACON; OSUNA; PIERCE, 2019).

Contudo, algumas pesquisas destacam que as taxas de crianças não verbais inferiores a 40% podem ser devidas a uma multiplicidade de fatores, incluindo maior conscientização e detecção do autismo, mudanças nos critérios diagnósticos e maior acesso à intervenção precoce (DAWSON; BERNIER, 2013; ZWAIGENBAUM et al., 2015). Inconsistências na definição de habilidades verbais, análises amplas do desempenho geral em medidas padronizadas e métodos de amostragem, levaram a uma falta continuada de clareza das capacidades verbais em crianças com autismo (BACON; OSUNA; PIERCE 2019).

Além das dificuldades nas habilidades comunicativas, que é bem documentada na literatura, outro item que merece destaque é a dificuldade de generalização, ou seja, o processo de transferência de habilidades aprendidas para um contexto novo semelhante, mas não idêntico (HARRIS, 1975; WOLFE; BLANKENSHIP; RISPOLI, 2018). A generalização é um desafio

onipresente nas práticas escolares, sendo, muitas vezes, uma barreira para o processo de escolarização destes alunos, pois, as habilidades aprendidas no ambiente escolar podem não ser prontamente generalizadas para casa, ou da casa para a escola (MARCHENA; EIGSTI; YERYS, 2015).

Para crianças com autismo, a generalização é conhecida por ser um desafio particular. Crianças e adolescentes com autismo generalizam estratégias de aprendizagem de palavras aprendidas para um novo contexto de aprendizagem de forma pouco consistente (MARCHENA; EIGSTI; YERYS, 2015), mas, não generalizam habilidades de linguagem aprendidas em parceiros de comunicação social (PELLECCHIA; HINELINE, 2007). As dificuldades com generalização têm sido relatadas desde a década de setenta na literatura sobre autismo e persistem, apesar dos avanços das intervenções (LOVAAS et al., 1973; TEK; NAIGLES, 2017).

Nesse sentido, vários autores consideram fundamental que a generalização dos comportamentos adquiridos seja planejada nas intervenções, por exemplo, por meio da repetição da aplicação do procedimento em outros ambientes para os quais se deseja que o repertório adquirido se estenda (CORSELLO, 2005; FAZZIO, 2002; KLIN; MERCADANTE, 2006). Diante disso, as relações que envolvem o sucesso escolar de um aluno com autismo dependem, dentre outros fatores, também do trabalho implementado pela escola, das intervenções e práticas pedagógicas que o professor realiza, considerando o contexto familiar.

Atreladas a esses fatores, as relações harmoniosas entre escola e família contribuem para minimizar as características do autismo. Nessa senda, percebe-se a urgência na aproximação entre diversos contextos que a criança com autismo frequenta, incluindo a casa e a escola. Sabe-se da importância das trocas constantes entre esses ambientes para uma boa escolarização desses sujeitos, pois, é por meio da escola que são desenvolvidos os processos de aprendizagem, bem como, são oportunizadas as relações e as trocas sociais iniciadas na família.

2.2 RELAÇÃO ENTRE A FAMÍLIA E A ESCOLA NO CONTEXTO DO AUTISMO: POSSIBILIDADES DE PARCERIA

2.2.1 Relação família e escola: do que estamos falando?

Verifica-se que a literatura científica tem dado atenção à relação família-escola, reconhecendo a importância da colaboração mútua. Nesse intuito, ainda não há clareza sobre o que os familiares e a escola, no papel dos professores, devem fazer para desenvolver este tipo

de relação (SILVA, 2006). Sabe-se que escola e família são fontes educacionais distintas, uma vez que o ensino transmitido pela família apresenta caráter assistemático e informal, ao contrário da escola, que apresenta instrução sistemática, visando à construção do conhecimento em etapas sequenciais de ensino (DESSEN; POLONIA, 2007; REGO, 2003).

Sob essa perspectiva, percebe-se que mesmo com funções distintas, é importante a relação de parceria entre família e escola, com a finalidade de buscar estratégias conjuntas em prol do processo educativo das crianças (DESSEN; POLONIA, 2007). Nesse sentido, Dessen e Polonia (2007) também enfatizam a importância dos vínculos familiares e da rede de apoio social em uma perspectiva sistêmica, na qual a relação família-escola é compreendida de forma mútua, sendo suas influências recíprocas e exercidas de forma interdependente, complementando a educação dos filhos/alunos (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

A teoria sistêmica entende a família como um tipo especial de sistema, que possui estruturas, padrões recorrentes e previsíveis e propriedades específicas (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999). Nessa teoria, o indivíduo seria a menor unidade do sistema familiar e influencia, de forma ampla, os padrões familiares, tanto quanto a sua própria personalidade, bem como, seus comportamentos são influenciados pela família. Sendo assim, as intervenções, que objetivem seu bem-estar e desenvolvimento, não podem apenas considerar a sua história individual. Se faz necessário contemplar os indivíduos dentro do contexto de suas famílias e de suas redes sociais mais amplas (MINUCHIN; COLAPINTO; MINUCHIN, 1999).

No âmbito da escolarização de alunos com autismo, é possível fazer uso da teoria sistêmica para compreender a dinâmica recíproca e bidirecional das interações família-escola, considerando a importância das influências mútuas quanto ao planejamento pedagógico conjunto, em que esses devam considerar tanto os objetivos pedagógicos do aluno e as práticas pedagógicas docentes, quanto as demandas familiares. Conforme Turnbull e Turnbull (1997), o uso de uma abordagem familiar sistêmica favorece essas práticas, de modo mais efetivo e colaborativo com os membros familiares o que, por sua vez, traz resultados positivos para ambos.

De modo geral, os estudos sobre a relação família e escola abordam a importância da parceria compartilhada, no sentido de ambas as partes buscarem estratégias conjuntas que beneficiem o processo educativo para todos os aprendizes (ARAÚJO, 2011; DESSEN; POLONIA, 2007; MARTINS, 2006; SILVA; MENDES, 2008). Sobre essa percepção, torna-se necessário compreender os vieses dessa relação, que além de perpassar a família e a escola, serão os pilares fundamentais para o desenvolvimento integral da criança/aluno.

Para que essa relação de compartilhamento e trocas se estabeleça, é importante que família e escola assumam uma parceria, na qual o objetivo central seja a educação de seus filhos/alunos, através da proximidade e cooperação. Sob esse olhar, eles devem preparar as crianças para uma inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade (FEVORINI, 2009; REALI, 2005).

Nessa senda, o estudo nacional de Tavares e Nogueira (2014) apresentou como objetivo principal analisar como família e escola podem construir uma parceria que possa beneficiar o aluno em seu processo de aprendizagem, e analisou, também, se ocorre inversão ou separação de funções educativas, propondo uma prática para que família e escola sejam parceiras nesse processo. A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica e seus resultados enfatizam a importância das contribuições da família para a construção da aprendizagem, porém, as autoras também encontram indícios que demonstram que, tais relações - muitas vezes - não ocorrem de forma tranquila, e concluem destacando que família e escola são interdependentes quanto à obtenção de êxito no processo educativo de cada aluno.

Tavares e Nogueira (2014) consideram que as relações de parceria entre escola e família são baseadas na cooperação, em que família e escola se reconheçam como parceiras, como agentes de uma mesma ação: a educação. Para as autoras, a relação é vista ainda hoje como um desafio e vem sendo modificada, segundo o contexto social e de acordo com as mudanças vivenciadas, tanto pelas famílias, quanto pelas escolas.

Nesse sentido, é importante que a instituição de ensino conheça não só a realidade de seus alunos, mas também de suas famílias e o que elas desejam para seus filhos. Para que isso aconteça, é necessário o estabelecimento de uma comunicação eficiente e equilibrada, considerando e respeitando a diversidade entre as partes, a qual terá como finalidade a promoção integral do aluno (PEREZ, 2012; DESSEN; POLONIA, 2007), o que vem a corroborar o estudo de Silva (2006), o qual ressalta a importância desta participação ativa, a divisão de responsabilidades, o compromisso e o diálogo entre as partes.

Estudos internacionais também demonstram evidências importantes no campo das relações entre escola e família. Epstein (2011), por exemplo, afirma que essa é uma temática razoavelmente nova, se comparada a estudos de outras áreas de pesquisa da educação. Contudo, tais estudos já demonstraram que as relações de parceria entre família e escola funcionam como preditores de saúde, melhoram o desenvolvimento da aprendizagem e previnem problemas de comportamento, faltas e evasão escolar (EPSTEIN, 2011; KOUTROBA et al., 2009).

Em suas pesquisas, Epstein et al. (2009) destacam a importância de uma estrutura escolar que preconiza seis tipos de envolvimento que auxiliam nas relações de parceria entre

família e escola, são eles: 1) ajudar as famílias a entender o desenvolvimento das crianças e adolescentes; 2) sustentar ambientes domésticos carinhosos e solidários; 3) solicitar ajuda dos pais na escola; 4) fornecer ideias às famílias sobre como auxiliar os filhos na lição de casa; 5) fomentar a participação dos pais como representantes e lideranças na escola; 6) incentivar a colaboração da família para com a comunidade, com a finalidade de fortalecer os programas escolares e as experiências dos alunos. Dessa forma, independentemente do contexto cultural e social, muitos pais tendem a se envolver e participar das mais variadas formas com a escola de seus filhos, da mesma forma, a escola deve envolver as famílias.

O modelo de relação família-escola, proposto por Epstein (2009), considera como distintas as obrigações da família e da escola, assim como destaca a importância do envolvimento conjunto e interdependente dessas partes na relação com a comunidade. Seus resultados sugerem como as construções teóricas de liderança compartilhada, trabalho compartilhado e o uso de dados avaliativos podem promover melhorias no programa de parceria por meio de trabalho em equipe ativo, apoio dos diretores e atenção às questões de equidade.

Outro elemento importante para o estabelecimento de uma parceria, que seja colaborativa, é a igualdade nas relações, ou seja, uma equidade de valor entre as partes. Porém, esse ponto não se mostra consensual na literatura. Carvalho (2004) destaca que as relações entre escola-família constituem-se como relações de poder, em que os profissionais da educação (pesquisadoras/es, gestoras/es, especialistas, professoras/es) têm maior poder sobre os leigos (pais/mães). Esse fato provoca uma hierarquia natural entre os profissionais da escola e os familiares, na qual o professor é visto como detentor do conhecimento, desafiando o princípio da igualdade nas relações.

Além disso, os limites, ou seja, as fronteiras estabelecidas entre estas relações é elemento relevante e que deve ser observado e estabelecido (TURNBULL et al., 2004). Autores como Iannacone e Marisco (2013) apresentam o conceito de fronteiras como zonas porosas de ligação, que unem de ambos os lados informações, significados e experiências de aprendizagem. Contudo, sabe-se que, as relações estabelecidas entre os professores, principalmente da educação especial; e as famílias, são dadas como prioritárias (TURNBULL; TURNBULL, 2001). Destacam-se as práticas centradas na família, as quais concentram as escolhas e preferências da família, práticas essas que, possivelmente, poderão ocorrer indefinições de limites em famílias que querem uma relação mais próxima com os professores. No entanto, Turnbull et al. (2004), afirmam em sua pesquisa a importância das relações entre família e professores exigirem orientações, tendo essas, a finalidade em possibilitar as tomadas

de decisões sobre os limites e o delineamento de fronteiras, definindo assim, como cada um agirá.

Nesse sentido, percebe-se que as parcerias entre família e escola foram propostas como uma forma de aumentar a colaboração entre esses dois sistemas importantes para o desenvolvimento infantil (SHERIDAN et al., 2009). Uma parceria bem-sucedida entre família e escola inclui, na sua fundação, oportunidades para ambos se engajarem para enfrentar os desafios na escola e em casa (MAUTONE et al., 2015; SHERIDAN; KRATOCHWILL, 2007), e, dessa forma, apresentar melhoras significativas dos alunos dentro e fora da escola, tanto para crianças com desenvolvimento típico (SHERIDAN et al., 2012; SHERIDAN; KRATOCHWILL, 2007), quanto para crianças com alguma deficiência (MAUTONE et al., 2015), incluindo crianças com autismo (GARBACZ; MCINTYRE, 2016).

Contraopondo os achados que enfatizam a importância e os benefícios da relação de parceria entre a família e a escola, e sob um olhar sociológico, o estudo de Nogueira (2006) chama atenção para os riscos de se tomar a ideia de parceria entre escola e família como algo inquestionável. Para a autora, a ideia dessa relação já se tornou uma espécie de dogma, do qual pouco sabemos sobre os modos concretos de como esse fenômeno vem ocorrendo, sendo necessário tomar conhecimento sobre os efeitos dessa parceria frente às demandas escolares.

Nogueira (2006) destaca a necessidade de verificar se a noção do conceito de parceria entre escola e família tem os mesmos significados para os diferentes grupos e atores sociais (pais, professores e alunos), bem como conhecer a realidade dos discursos e práticas dos sujeitos imbricados nessa relação, a fim de evitar julgamentos. Dessa forma, a fixação de fronteiras (MINUCHIN, 1990) é um importante aliado para definir e delimitar os significados e os papéis dos envolvidos na relação família e escola, pois é através do estabelecimento dessas fronteiras que os participantes de cada sistema (escola – família) terão conhecimento de seus papéis e regras, o que garantirá a distinção e as particularidades de cada sistema.

De fato, parece inquestionável os pais se atualizarem das informações que acontecem na escola, contudo, é importante identificar e estabelecer o papel da família no ambiente escolar, bem como da escola no ambiente familiar, respeitando as regras e os limites de cada subsistema e de seus participantes. Frente a tal dificuldade, a legislação brasileira, mais especificamente o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), em seu artigo 3º, apresenta, de forma ambígua, o papel da família no ambiente escolar, ao referir-se ao acompanhante da pessoa com deficiência, na qual destaca três possibilidades:

[...] atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal (BRASIL, 2015).

A partir dessas informações, percebe-se a dificuldade em delimitar as fronteiras entre a escola e a família quando essas, vistas por meio dos documentos legais, estão arbitrariamente confusas. Sendo assim, são necessárias rigorosas pesquisas empíricas, que se encarreguem de conhecer a realidade dos discursos e das práticas efetivas dos sujeitos sociais, suas implicações e consequências para a educação de pessoas com deficiência, conforme frisa Nogueira (2006, p. 12):

Interrogar e problematizar os valores e propósitos gerais que se transformaram em unanimidade e em imperativos sociais, podendo até mesmo, em certos casos, levar ao julgamento moral e à estigmatização das famílias com dificuldades de cooperar e por isso classificadas como não participativas (NOGUEIRA, 2006, p. 12).

No tocante à relação família e escola, no contexto de alunos com autismo, constata-se que esse processo carece de mais estudos e discussões, devido à complexidade da temática. Frente ao processo de escolarização desses alunos, algumas pesquisas nacionais já relataram a importância da escolarização para o desenvolvimento desses sujeitos (CABRAL, 2017; CAMARGO; BOSA, 2009; CAMARGO; BOSA, 2012; GOMES; MENDES, 2010; LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Além disso, estudos destacam a importância da escola como um espaço de socialização e, ainda mais, um ambiente de estímulo para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como um local de ampliação de seus contextos socioculturais, nos quais os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem apresentam-se como oportunidades de interação com os colegas e outras pessoas (CABRAL, 2014; NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Tais resultados tendem a refletir na família, pois, essa passa a dar maior credibilidade às potencialidades da criança à medida que se percebe o seu desenvolvimento em relação à aprendizagem (CABRAL, 2014).

Frente a esses fatos, o estudo americano de Azad et al. (2016) destaca as relações entre pais e professores de crianças com autismo, com foco particular na identificação de barreiras comunicativas e estratégias para melhorá-las. Os autores analisaram aspectos relacionados à comunicação e sua influência na resolução de problemas. Essa pesquisa examinou os

comportamentos de ambos frente à resolução de problemas, utilizando questionários, os quais foram aplicados a 18 pais e 18 professores de crianças com autismo.

As díades de pais e professores foram solicitadas a fornecer e discutir soluções para determinados problemas (em casa e na escola). O resultado da pesquisa demonstrou o uso limitado de elementos da resolução de problemas por parte de ambos. O curioso é que Azad et al. (2016) encontraram resultados que indicam que os professores apresentam maiores habilidades de resolução de problema do que os pais, descrevendo algumas hipóteses para isso, como o fato de que os professores discutem suas práticas e planos de intervenção, falam com mais frequência que os pais, durante as reuniões na escola (BURKE, 2012; CHEATHAM; OSTROSKY, 2011). Quanto ao uso limitado de elementos que auxiliam na resolução de problemas, a possível explicação neste estudo seria a temática ofertada nos programas de formação de professores e treinamento para pais, que geralmente focam mais nas interações professor-aluno e pais-filhos.

Entende-se, então, que os professores se relacionam de forma indireta com os pais, através dos filhos, e os pais, da mesma forma, se relacionam com os professores. Além disso, o estudo de Azad et al. (2018) também identificou a existência de falhas de engajamento em elementos centrais de resolução de problema, como a preocupação mútua e os objetivos específicos, o que tende a inibir o desenvolvimento e a implementação de intervenções pedagógicas e, como consequência, percebe-se a má compreensão e a frustração por parte de ambos (AZAD et al., 2016).

Além desse, outro estudo americano buscou investigar as inter-relações entre parceria professores-pais, estresse parental e qualidade de vida, através da aplicação de questionários que mediam essas variáveis a 236 pais de crianças com autismo em idade escolar (HSIÃO et al., 2017). O resultado da pesquisa indicou que parcerias fortes entre famílias e professores podem ajudar os pais de crianças com autismo a reduzir, de maneira indireta, seu nível de estresse. Além disso, o trabalho também demonstrou que valorizar a opinião dos pais sobre as necessidades das crianças e fornecer intervenções, tais como habilidades para lidar com problemas de comportamento, tendem a melhorar a qualidade de vida da própria família e da criança com autismo.

A pesquisa também identificou que os professores podem promover relações positivas com as famílias, por meio de comunicação frequente, aberta e honesta sobre o progresso, desempenho e problemas na escola (STONER et al., 2005). Essa comunicação deve envolver assuntos relacionados às preocupações dos pais com seus filhos e, desta forma, os professores devem procurar desenvolver estratégias para atender às necessidades das crianças e dos pais,

com a finalidade de melhorar a qualidade de vida dessas famílias e, por sua vez, ajudar a reduzir o estresse.

Além disso, o autor apresenta como sugestão a formação de equipes de trabalho que envolvam a Parceria Colaborativa entre a escola e a família (TURNBULL et al., 2009), bem como o trabalho pedagógico com práticas centradas na família. Destaca, também, que é através da formação de parcerias bem-sucedidas entre familiares e professores que os resultados para ambos serão melhorados (HSIÃO et al., 2017).

Já no estudo nacional de Vargas e Schmidt (2016), que se constitui como uma revisão sobre o conceito de envolvimento parental e os modelos teóricos que contemplam a relação família e escola e o envolvimento parental, reitera a necessidade de integração entre esses dois contextos, por constituírem-se como meios de desenvolvimento indispensáveis para a trajetória de vida dessas crianças. Ressalta-se, assim, a importância do fortalecimento das relações entre família e escola, com a finalidade de que esse elo auxilie e gere alternativas que contribuam para o processo de escolarização desses alunos.

Pode-se observar que a literatura apresenta diversos estudos que examinam as relações entre família e escola, versando sobre a importância dessas relações, especialmente para o sucesso da escolarização da criança. Contudo, percebe-se uma lacuna de produções científicas que abordem a questão especificamente no contexto de alunos com autismo. Tratar desta especificidade se mostra importante à medida que as crianças com autismo possuem peculiaridades em relação aos demais alunos, dadas suas dificuldades de comunicação, social e de comportamentos, inerentes à condição. Seus pais também possuem um perfil específico, já que a literatura é farta em investigações sobre o estresse dessa população e seus efeitos sobre os cuidados do filho e relação com serviços de saúde e educação, como no presente caso, as escolas (SCHMIDT; BOSA, 2007; VARGAS; SCHMIDT, 2017).

Apesar de não ser consenso na literatura, é inegável a quantidade de estudos relatando ganhos resultantes da parceria família e escola, por isso a necessidade dessa temática ser melhor discutida e aproximada.

2.2.2 Relação família e escola e a Parceria Colaborativa

É possível perceber que a literatura descreve o que estamos chamando aqui de Parceria Colaborativa, através de diversos cognatos, com significados semelhantes. Por exemplo, Davies e Hall (2005) se referem à relação escola e família utilizando o termo parceria (*partnership*), com a finalidade de qualificar essa relação. Os autores destacam que os parceiros se utilizam

da negociação e tomada de decisões para alcançar objetivos em comum. Já Friend e Cook (1990), enfatizam mais a forma como a parceria se estabelece, denominando-a apenas de colaboração, que é definida como a interação entre, no mínimo, dois parceiros equivalentes, engajados num processo conjunto de tomada de decisão, trabalho em direção a um objetivo comum. As condições para que esse trabalho colaborativo ocorra são: existência de um objetivo comum; equivalência entre os participantes, participação de todos; compartilhamento de responsabilidades, de recursos e voluntarismo.

Kaye (1991), também se refere à colaboração na relação família-escola, colaborar (*co-labore*) significa trabalhar junto, compartilhar objetivos, expor uma intenção explícita em somar e produzir algo novo e diferente por meio da colaboração, se contrapondo a uma simples troca de informação ou transmissão de instruções. Ser colaborativo tem sido descrito como partilhar recursos e trabalhar em conjunto com sujeitos que possibilitem a criação de um contexto coletivo (TURNBULL; TURNBULL, 1997). Para esses autores, a relação família e escola, é definida como algo dinâmico que requer o envolvimento de pessoas na promoção de experiências educacionais de sucesso aos alunos.

Frente a Parceria Colaborativa, é importante destacar estudos como o de Blue-Baning et al. (2004), que analisou questões relacionadas ao desenvolvimento de parceria colaborativa entre cento e trinta e sete familiares de crianças com e sem deficiência (incluindo pais biológicos ou adotivos, avós, irmãos) e cinquenta e três profissionais (provedores de serviços educacionais, educadores administradores e profissionais da saúde). O estudo foi realizado por meio de trinta e três grupos focais. A pesquisa teve como objetivo descrever os comportamentos emitidos por profissionais e pais. O estudo foi realizado no Kansas, Carolina do Norte e Louisiana. Seus resultados indicaram a dificuldade de implementação de uma parceria, principalmente, porque os profissionais não possuem conhecimento operacional suficiente. Os autores destacam que os familiares e os profissionais não conhecessem o significado dos indicadores de Parceria Colaborativa, o que tende a dificultar a operacionalização das diretrizes para a formação de Parceria Colaborativa de sucesso entre os contextos.

Já o estudo de Azad et al. (2016) destaca as relações entre pais e professores de crianças com autismo, com foco particular na identificação de barreiras comunicativas e estratégias para melhorá-las. Os autores analisaram aspectos relacionados a comunicação e sua influência na resolução de problemas. Este estudo examinou os comportamentos de ambos frente a resolução de problemas utilizando questionários, os quais foram aplicados em dezoito pais e dezoito professores de crianças com autismo. As díades de pais e professores foram solicitadas a

fornecer e discutir soluções para determinados problemas (em casa e na escola). O resultado da pesquisa demonstrou o uso limitado de elementos da resolução de problemas. Além disso, o estudo sugeriu a inclusão de programas de treinamento para pais e professores, com temáticas específicas relacionadas a relações estabelecidas entre ambos os contextos.

Já o estudo nacional de Silva (2006) buscou identificar e descrever os componentes emitidos por profissionais que trabalham na escola e familiares de crianças com deficiência que, na perspectiva de ambos os lados, são propiciadores e mantenedores de Parceria Colaborativa. O estudo foi conduzido por meio de quatro grupos focais, sendo dois grupos de familiares (com treze participantes) e dois grupos de profissionais (com dezoito participantes). A fim de identificar os componentes dessa parceria, a pesquisa foi realizada em duas etapas. Em cada etapa foram realizadas duas reuniões com cada grupo focal, totalizando dezesseis reuniões. Na etapa um, as reuniões tiveram como objetivo identificar os componentes de uma parceria colaborativa, e checar as informações coletadas, em um segundo encontro. Na etapa dois, cada um dos grupos focais foi confrontando com os dados obtidos na primeira etapa. Por meio de análise qualitativa, as informações foram identificadas e descritas em comportamentos esperados e desejados por profissionais e familiares.

Por fim, acredita-se que os conceitos apresentados na revisão de literatura sobre parceria colaborativa entre professores e pais pode ser útil na investigação de ambas as partes nas escolas para facilitar (promover) o conhecimento escolar sobre família e escola nas intervenções pedagógicas.

2.3 INTERVENÇÕES CENTRADAS NA FAMÍLIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM CRIANÇAS COM AUTISMO

Pesquisas descrevem que no período compreendido entre a década de setenta até a metade da década de oitenta do século passado, a orientação advinda dos estudos e programas de intervenção em Educação Especial eram voltados para os familiares e tinham como objetivo delegar aos pais programas de intervenção para com seus filhos com deficiência, ignorando assim a necessidade do desenvolvimento pessoal entre as partes (COLNAGO, 2000; SIGOLO, 1994).

Contudo, no final da década de oitenta e início da década de noventa, esses programas passaram a dar ênfase ao processo interativo pais-filhos, que estabeleciam que os pais deveriam deixar de receber formação para ensinar habilidades para seus filhos e passaram a receber orientações sobre o modo de interagir com seus filhos e como elaborar estratégias de interação

com a finalidade de promover o desenvolvimento da criança com deficiência, essa denominada como uma Abordagem Centrada na Criança (SIGOLO, 1994).

No entanto, a Abordagem Centrada na Criança passou a ser ampliada para uma Abordagem Centrada na Família (ACF), a qual tem por finalidade trabalhar os problemas e necessidades da criança junto com esta, tentando auxiliar não apenas a criança; mas ambos. De acordo com Bruder (2000), o modelo de intervenções com ACF envolve três objetivos. São eles:

- 1) Enfatizar mais as forças apresentadas pelos familiares do que seus déficits;
- 2) Promover à família as escolhas e o controle;
- 3) Desenvolver uma relação de colaboração entre os profissionais.

Nesse sentido, as práticas de intervenção, centradas na família, preconizam como elementos norteadores o reconhecimento dos pontos fortes da família e da criança, a resposta às suas necessidades e prioridades e a individualização da prestação de serviços e apoios, que deve ter em conta os valores, cultura e modos de vida da família (BAGNATO, 2008).

A ACF tende a incluir toda a família como unidade de intervenção, reconhecendo que o bem-estar, de cada membro afeta os restantes e baseia-se em estratégias de identificação e resposta às necessidades da família e não apenas da criança (DUNST; TRIVETTE; HAMBY, 2007). Além disso, considera que os profissionais devem trabalhar em conjunto com as famílias para criar objetivos, desenvolver planos individualizados e implementar práticas que abordem as preocupações e prioridades de cada uma. (PINHO-CÓSSIO; PEREIRA; RODRIGUEZ, 2018). Ainda, enfatiza o respeito a dois critérios importantes: o primeiro refere-se às escolhas e decisões das famílias e o segundo diz respeito às competências específicas dos sujeitos envolvidos nessa relação (SERRANO; PEREIRA, 2011).

As intervenções centradas na família vão diferir das demais, pois o foco da intervenção deixa de ser a criança, ou seu problema, e passa a ser considerada a criança no contexto relacional. Nesse modelo, a criança e a família são um todo indissociável, no qual a família é a principal promotora do desenvolvimento (FRANCO, 2015). De acordo com Mahoney e Perales (2011), os programas centrados na família são os que têm melhores resultados quando comparados às práticas centradas exclusivamente nas crianças.

Sob essa perspectiva, a pesquisa nacional de Oliveira (2016) teve como objetivo avaliar os efeitos de uma intervenção baseada na orientação aos pais sobre o desenvolvimento de habilidades comunicativas e interativas do filho com autismo, na pesquisa de delineamento quase experimental do tipo A-B os participantes foram uma criança com autismo, com quinze

meses de idade, seu pai e sua mãe. No estudo, foi utilizada uma ACF através de um trabalho conjunto e colaborativo com os pais, em que estes compareciam com frequência semanal às sessões de orientação sobre estratégias de intervenção com o filho. Ao avaliar a influência desta intervenção, observou-se um aumento do nível de empoderamento parental, ou seja, os pais se sentiam mais autoconfiantes após a intervenção, visando assim, ações que favoreciam o desenvolvimento da criança. A autora concluiu que o conceito de empoderamento familiar pode - e deve - fazer parte integrante das medidas de intervenção centradas na família. Isso porque a participação ativa da família, ao longo da intervenção, faz com que não somente os profissionais persigam os objetivos durante as intervenções, mas possam contar com uma parceria importante: a família.

Frente ao contexto educacional e aliado às diretrizes da inclusão escolar, é importante que o trabalho do professor seja compartilhado com as famílias, como uma forma de viabilizar uma rede de trocas, na perspectiva de um trabalho colaborativo entre família e escola (CABRAL, 2017).

Nesse sentido, alguns estudos têm demonstrado a importância da família no estabelecimento e troca de informações especificamente sobre as intervenções pedagógicas. Isso porque o resultado de uma intervenção elaborado mutuamente entre escola e família tende a ser muito mais efetivo do que intervenções aplicadas somente no contexto da escola, ou da casa (DESSEN; POLONIA, 2007; MARTINS, 2006; SILVA; MENDES, 2008). Sendo assim, entende-se por práticas pedagógicas/intervenções pedagógicas as adaptações ou estratégias utilizadas pelos professores para promover a participação e aprendizagem do aluno com TEA (SCHMIDT et al., 2016) que desenvolvam no aluno potencialidades e os estimule tanto nas habilidades de aprendizagem como as de funcionamento adaptativo (ORSATI, 2013; SMITH; LOWREY, 2017).

Quanto às intervenções pedagógicas, há uma recomendação considerável sobre a necessidade de envolvimento e considerações das necessidades das famílias. Tal requisito é importante, porque pesquisas relatam que quando as crianças são expostas às mesmas intervenções em casa e na escola, elas tendem a apresentar resultados mais promissores frente às ações realizadas (AZAD et al., 2016; LUCYSHYN; BLUMBERG; KAYSER, 2000; SWIEZY; STUART; KORZEKWA, 2008).

A escola também pode colaborar orientando os familiares sobre como estes podem agir em casa, de maneira que se tornem coautores do processo de educação de seus filhos, considerando que a escola divide com a família o papel de educar (CABRAL, 2016; SERRA, 2010). Sabe-se que, em muitos casos, as estratégias pedagógicas desenvolvidas na escola não

têm uma continuidade dentro de casa, justamente pela distância entre professores e família, o que pode ser amenizado com um intenso processo de orientação aos familiares (BRITO; SALES, 2014). Nesse sentido, ressalta-se a importância da reciprocidade entre a família e a escola, com a finalidade de auxiliar a criança.

Por isso, a importância de os docentes olharem o conhecimento da criança e identificar suas necessidades e especificidades de aprendizagem, bem como estabelecer com os pais uma comunicação tangível e importante para a intervenção pedagógica e, conseqüentemente, para o sucesso dos processos de aprendizagem do filho/aluno. Especificamente no caso da criança com autismo, quando estes apresentam dificuldades frente aos processos de generalização de contextos.

Nessa senda, os professores podem solicitar a presença dos pais e comunicar o que está sendo ensinado na escola e aonde pretendem chegar. Com essas informações, os pais podem dar continuidade a esse processo em casa, ampliando as possibilidades de o aluno apresentar resultados melhores ainda. Podemos destacar, por exemplo, alguns estudos sobre intervenções que consideram os pais como agentes ativos em sua implementação, mostrando melhores resultados no desenvolvimento da criança, tais como o desenvolvimento da linguagem, da interação social e da atenção compartilhada (KASARI et al., 2010; WONG, 2013).

No contexto nacional, Santos (1993) também destaca os benefícios da intervenção que envolvem as famílias de crianças com deficiência, os quais destacam a melhoria na vida cotidiana da mãe, a facilitação no trabalho dos profissionais, a divisão dos trabalhos das mães com outros membros da família e as alterações positivas no comportamento das crianças. Sabe-se também da sua importância na redução de estressores familiares (GOMES; BOSA, 2004; SPROVIERI; ASSUMPCÃO JR., 2001). Nesse caso, a parceria centrada na família pode-se configurar especialmente por meio dos serviços de orientação para amenizar o estresse e garantir a motivação para a continuidade no processo de escolarização da criança e das intervenções centradas na família (SERRA, 2010).

Por fim, ressalta-se a importância da consolidação da parceria entre escola e família, com um dos elementos responsáveis pelos princípios inclusivos, que visam ao sucesso da escolarização de crianças com autismo. Visto que, é necessária uma ICF (intervenção centrada na família), na qual as práticas pedagógicas precisam das informações da família e de sua participação. Assim, a Parceria Colaborativa se presta como uma ótima ferramenta, como um elemento que vai constituir a intervenção e que vai dar uma dimensão de maior ou menor sucesso das práticas pedagógicas.

3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

Pesquisadores nacionais têm se dedicado a descrever a relação da parceria entre escola e família. Alguns desses estudos tiveram como objetivo realizar uma análise e revisão da literatura sobre essa temática (MARTURANA; CIA, 2015; SARAIVA-JUNGES; VAGNER, 2016). Outros, se preocuparam em definir a família, seus diferentes arranjos e sua função específica, abordando as particularidades da escola e a interdependência existente entre a família e esse sistema (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Já os estudos internacionais pesquisados, tiveram como foco a identificação e implementação de intervenções que demonstraram a redução de barreiras comunicativas entre pais e professores de crianças com autismo (AZAD et al., 2016, 2018). Tais estudos, evidenciam que as inter-relações entre professores-pais aliadas ao estresse parental podem interferir de maneira negativa nas relações estabelecidas entre ambos, sendo esses, atores importantes para a qualidade da parceria escola-família, o que poderá causar aos pais ansiedade e depressão (HSIÃO, 2017). Contrapondo estes achados, as parcerias fortes entre família e escola, que valorizam a opinião dos pais sobre as necessidades da criança e fornecem intervenções que auxiliam na redução de problemas de comportamentos, tendem a minimizar ansiedade dos pais e, conseqüentemente, melhorar a qualidade de vida das famílias (HSIÃO, 2017).

Estudos também evidenciam que a parceria entre família e escola assume uma importância vital ao pensarmos que os pais são os detentores de informações privilegiadas sobre seus filhos, devido à quantidade de tempo que passam juntos no contexto familiar. Tais informações, como suas preferências, informações médicas ou transcorrências importantes do cotidiano familiar, podem colaborar com o planejamento e desenvolvimento de intervenções pedagógicas mais personalizadas para com seus filhos pelo professor.

Pesquisas também buscaram identificar e descrever os comportamentos dos profissionais que trabalham na escola e familiares de crianças com deficiência (SILVA, 2006). Porém, só mais recentemente surgiram pesquisas sobre a relação Parceria Colaborativa entre família e escola, no contexto específico do autismo (AZAD et al., 2016; CABRAL, 2014; HSIÃO et al., 2017; MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016). No entanto, ao longo da revisão desses estudos, observou-se uma lacuna no que tange à abordagem da Parceria Colaborativa entre escola e família considerando sua importância para as intervenções pedagógicas para crianças com autismo.

A partir desses estudos é possível afirmar que uma parceria bem sucedida entre família e escola oportuniza trocas frequentes sobre o papel e os objetivos de cada um, pais e professores, e possibilita o engajamento em esforços colaborativos para enfrentar os desafios, tanto em casa como no ambiente escolar. Deste modo, circulam os conhecimentos para o professor, sobre como o aluno se desenvolve em casa, assim como, dos pais, sobre como o aluno aprende na escola. O que pode resultar na escolha de estratégias mais efetivas em casos que não há essa parceria.

Entretanto, sabe-se que estabelecer e sustentar parcerias entre família e escola é extremamente desafiador (AZAD et al., 2018), pois há muitos componentes a considerar, incluindo a qualidade da comunicação entre pais e professores e não apenas a frequência do contato, o que demonstra ter um impacto substancial no desenvolvimento das crianças dentro e fora da escola.

Além disso, sabe-se das dificuldades de comunicação inerentes ao autismo, bem como em generalizar a aprendizagem de um contexto para outro (de casa para escola e da escola para casa). Frente a estes fatos, destaca-se a importância substancial da boa relação entre pais e professores de alunos com autismo. (DUNST; TRIVETTE; SNYDER, 2000; HSIÃO et al., 2017). Visto que, as relações positivas entre escola e família terão seus resultados estendidos às crianças/alunos.

Nesse sentido, a comunicação é vista como o componente determinante aos demais indicadores da parceria, tais como o comprometimento/compromisso, o respeito, a igualdade e a confiança (AZAD et al., 2016; BLUE-BANNING et al., 2004; HSIÃO et al., 2017; SILVA, 2006; SUMMERS et al., 2005; TURNBULL; TURNBULL; KYZAR, 2009).

Frente a esse contexto, percebe-se a importância em fortalecer essas relações, como sistemas que dividem a tarefa de educar e socializar crianças, além disso, como importantes contextos de desenvolvimento e aprendizagem humana (POLONIA; DESSEN, 2007). Contudo, é necessário que ambos conheçam suas peculiaridades e percebam a necessidade de implementação de estratégias que firmem as melhores condições para o desenvolvimento das crianças/alunos (MAGALHÃES, 2004; OLIVEIRA, 2004). Nesse sentido, ao realizar a revisão bibliográfica, foi possível perceber a inexistência de um instrumento propositivo para auxiliar na avaliação da Parceria Colaborativa existente entre pais e professores. Os autores pesquisados apresentam em seus estudos apenas aspectos voltados especificamente às características e aos comportamentos da relação. Dessa maneira, percebe-se a pouca especificidade, principalmente ao que tange a Parceria Colaborativa e as intervenções pedagógicas. Sendo assim, o intuito desta pesquisa é suprir as necessidades de um instrumento que tenha como finalidade auxiliar

na avaliação da Parceria Colaborativa existente entre família e escola. Como consequência, acredita-se que o instrumento desenvolvido será uma alternativa voltada especificamente para coleta de informações específicas sobre as relações de parceria entre pais e professores, o que possibilitará a verificação de dados que, posteriormente, serão de efetiva qualidade, tanto no âmbito das relações, como também nas práticas pedagógicas de qualidade e com ações realmente efetivas, viabilizando desenvolvimento global do aluno

Diante disso, o presente estudo teve por objetivo desenvolver um roteiro de entrevista para avaliar indicadores de Parceria Colaborativa entre família e escola e investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa nesse contexto, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

O presente estudo se divide em duas etapas metodológicas:

- 1) Desenvolvimento de um instrumento de avaliação de indicadores de Parceria Colaborativa (PC) entre família e escola;
- 2) Estudo de Caso Coletivo sobre a presença de indicadores de Parceria Colaborativa para pais e professores.

Para a primeira etapa, foi realizada uma Revisão Conceitual (RC) sobre Parceria Colaborativa. Uma RC se caracteriza como uma revisão de atributos essenciais e a definição de conceitos através de uma análise, processo que incorpora um exame completo dos elementos básicos que compõem um pensamento, ideia ou noção (FERNANDES, 2011). Para Mcewen (2009), tal análise deve ser empreendida quando um conceito necessita de estudo adicional, de modo que o torne eficaz, ampliando seu entendimento e tornando-o seu conceito aplicável na pesquisa ou na prática.

Para a consecução da RC, foi realizada uma investigação de Estado da Arte (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014), a qual pretendeu conhecer como o conceito de Parceria Colaborativa tem se objetivado na literatura científica. Esse tipo de delineamento examina produções da ordem empírica ou teórica, qualitativa ou quantitativa, favorece a identificação de objetos de estudos ainda não investigados, inclusive facilita reflexões sobre como avançar e superar as lacunas reconhecidas na área do saber pesquisado.

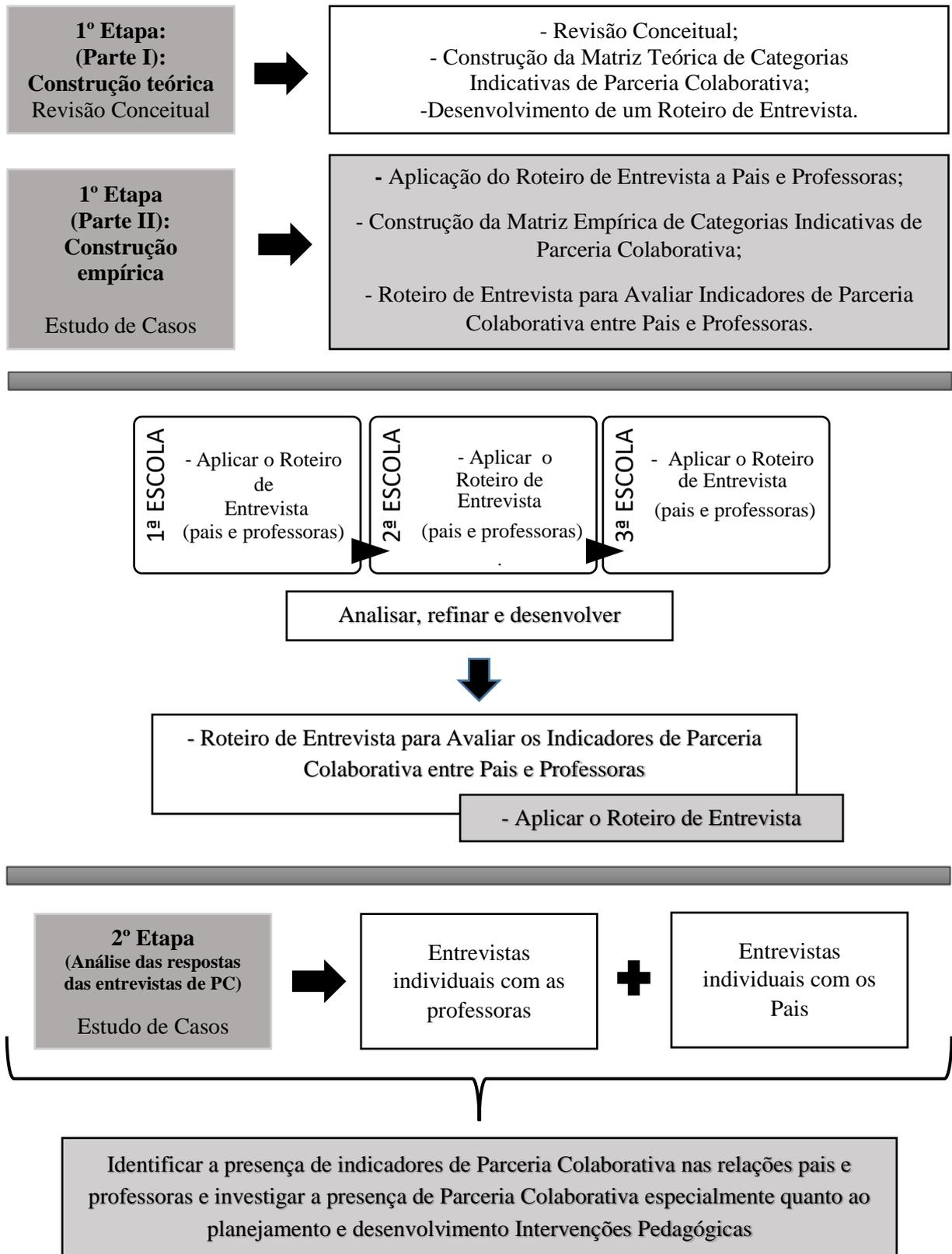
Os procedimentos adotados na investigação do estado da arte foram organizados e segmentados em seis etapas: a) determinação dos questionamentos da pesquisa; b) ordenação dos critérios de inclusão e exclusão para a seleção das obras; c) realização da busca na literatura d) categorização dos dados colhidos para elaboração de uma 1ª Versão da Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 3) contendo as principais categorias indicativas do conceito de Parceria Colaborativa; e) Refinamento das categorias e confecção de uma Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 4).

A partir da Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa foram produzidas questões que contemplassem o conceito contido em cada dimensão. As questões foram organizadas na forma de um Roteiro de Entrevista (Apêndice A e B) e, por meio dos relatos obtidos através deste Roteiro de Entrevistas, foram organizadas diferentes questões para

a produção de um Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras (Apêndice C e D).

Já para a segunda etapa metodológica, seja ela, investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa entre pais e professoras, utilizou-se os relatos obtidos através do Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras. Neste sentido, a investigação foi realizada através de um desenho de Estudo de Caso do Tipo Coletivo (STAKE, 2005), método que consiste, geralmente, em estudar conjuntamente alguns casos para investigar um dado fenômeno, que são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. Para tal, o estudo é composto por dois casos, um formado por pais de crianças com autismo (quatro mães e um pai) e o outro formado pelas respectivas professoras (3 educadoras especiais e 5 professoras regentes), de três escolas (A, B e C). Sendo assim, o estudo apresenta o seguinte desenho metodológico:

Figura 1 – Fluxograma do estudo



Fonte: Ilustração elaborada pela pesquisadora.

4.2 PARTICIPANTES E CONTEXTO

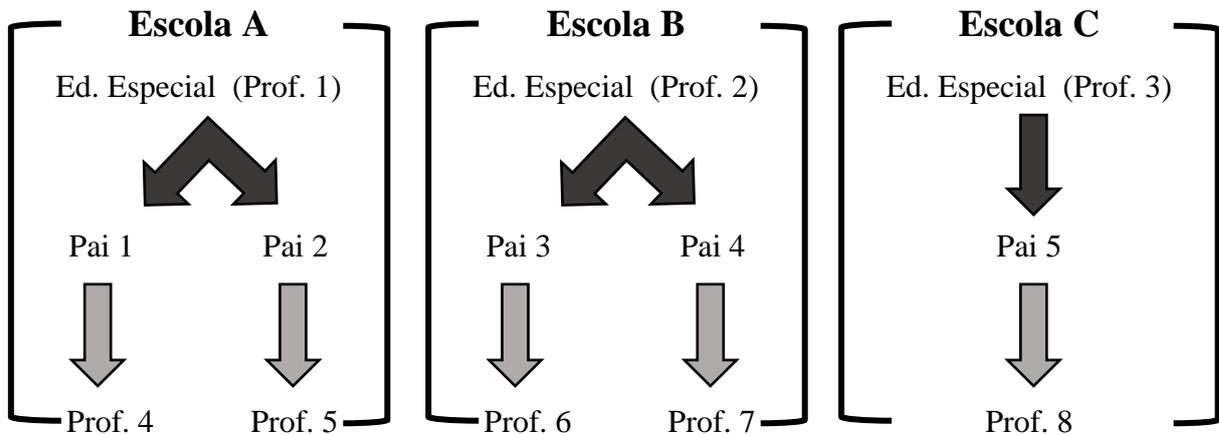
Participaram do estudo treze sujeitos, incluindo cinco professoras regentes, três professoras de educação especial e cinco pais de alunos com autismo (quatro mães e um pai) com a faixa etária entre sete e dez anos, todos verbais, com diagnóstico de autismo há mais de dois anos, que realizam no mínimo algum tipo de atendimento especializado externo (fonoaudiologia, psicopedagogia, educação especial ou terapia ocupacional) matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental de três escolas públicas da cidade de Santa Maria/RS. As escolas foram nomeadas de A, B e C.

A infraestrutura da escola A é composta por uma área de 2.660 m², possui onze banheiros, vinte e uma salas de aula, um refeitório/cozinha, pátio com saguão coberto e pátio externo com duas pracinhas, uma sala para atendimento educacional especializado, um laboratório de informática, uma biblioteca, uma sala de vídeo, um laboratório de ciências, um auditório e uma sala de xerox. Em seu quadro pessoal, possui quatro servidores no setor administrativo, sete para o setor pedagógico (superiores e orientadores), duas professoras de educação especial (com 20 horas e 40 horas), oito funcionários de serviços gerais (limpeza e cozinha), um total de seiscentos e noventa e três alunos, sendo destes, vinte e seis incluídos.

A infraestrutura da escola B é composta por uma área de 1.400 m², possui sete banheiros, oito salas de aula, uma sala de leitura, uma cozinha/refeitório, pátio externo com uma pracinha, quadra de esportes coberta, uma biblioteca, uma sala de atendimento educacional especializado. Em seu quadro pessoal possui dois servidores para o setor administrativo, três para o setor pedagógico (duas coordenadoras e uma orientadora), duas funcionárias de serviços gerais (limpeza e cozinha) uma professora de educação especial (20 horas), um total de trezentos e trinta alunos, sendo destes, seis incluídos.

Já a infraestrutura da escola C é composta por uma área de 800 m², possui três banheiros, cinco salas de aula, uma de informática e uma de atendimento educacional especializado, uma cozinha, área externa com uma pracinha. Em seu quadro pessoal, possui um funcionário administrativo, três para o setor pedagógico (duas coordenadoras e uma supervisora), uma professora de educação especial (20 horas), três funcionários de serviço geral (limpeza e cozinha), um total de cento e sessenta alunos, sendo destes, 8 incluídos.

Figura 2 – Participantes do estudo



Fonte: Ilustração elaborada pela pesquisadora

Os participantes foram selecionados a partir de pesquisa realizada nos registros da Secretaria Municipal e Estadual de Educação de Santa Maria/RS e contatados, posteriormente, por meio das escolas. Os 13 participantes foram divididos em dois grupos independentes, sendo um de professoras (professoras regentes e educadoras especiais – Prof.1, Prof.2, Prof.3, Prof.4, Prof.5, Prof.6, Prof.7 e Prof.8) e um de pais (mães e pai - P1, P2, P3, P4 e P5). As tabelas 1 e 2 apresentam respectivamente, as características dos profissionais e dos pais que participaram do estudo.

A idade dos profissionais variou entre 26 e 52 anos, com média de 38,1 anos. Em relação ao gênero, todas eram do sexo feminino. Quanto a formação, duas eram graduadas em letras e pedagogia, duas em pedagogia e educação especial, uma em pedagogia e duas em educação especial. O tempo de experiência variou entre 7 e 31 anos, com média de 12,3 anos. Já em relação a experiência anterior com alunos com autismo, duas afirmaram não possuir experiência anterior e 5 disseram possuir experiência anterior.

Tabela 1 – Caracterização das professoras

Participante	Idade	Sexo	Formação	Tempo de Experiência na área	Experiência anterior com autismo
Professora 1	41	Feminino	Letras/Pedagogia	16 anos	Sim
Professora 2	39	Feminino	Letras/Pedagogia	20 anos	Não
Professora 3	26	Feminino	Pedagogia	7 anos	Sim
Professora 4	30	Feminino	Pedagogia	9 anos	Sim
Professora 5	37	Feminino	Pedagogia	14 anos	Não
Ed. Especial 1	40	Feminino	Ed. Especial	15 anos	Sim
Ed. Especial 2	52	Feminino	Ed. Especial	31 anos	Sim
Ed. Especial 3	40	Feminino	Ed. Especial	15 anos	Sim

Fonte: Próprio pesquisador

Os participantes do grupo de familiares eram 4 mães e 1 pai de crianças com autismo. Conforme pode ser observado na tabela 2, a idade dos participantes variou entre 34 a 48 anos ($m = 39,8$). Duas mães eram donas de casa; uma mãe era manicure; uma mãe era auxiliar de transporte escolar e o pai era professor universitário. Em relação ao grau de escolaridade, duas mães tinham ensino médio completo; uma mãe e o pai possuíam ensino superior completo e uma mãe, ensino fundamental completo. Quanto ao estado civil, todos os participantes eram casados. O estrato sócio econômico dos participantes variou entre A e B2 (ABEP, 2018). No que diz respeito a idade das crianças, variou entre 7 e 10 anos ($m = 8,4$), desses, três eram meninos e duas eram meninas.

Tabela 2 – Caracterização dos familiares

Participante	Sexo	Idade	Profissão	Escolaridade	Estado Civil	Estrato sócio econômico (ABEP)	Idade do filho (anos)
F 1	F	34	Do Lar	Fundamental completo	Casada	B2	8
F 2	F	36	Manicure	Médio completo	Casada	B1	9
F 3	F	42	Do Lar	Superior completo	Casada	B2	8
F 4	F	39	Aux. de transporte escolar	Médio Completo	Casada	B2	7
F 5	M	48	Prof. univ.	Superior Completo	Casado	A	10

Fonte: Próprio autor

4.3 INSTRUMENTOS

4.3.1 Questionário perfil familiar (EdEA, 2019)

Este instrumento objetivou coletar dados a respeito da família dos alunos com autismo e engloba quatro itens: 1) Identificação: idade, estado civil, escolaridade, profissão, etc.; 2) Recebimento do diagnóstico: diagnóstico e reação familiar, acompanhamentos recebidos e medicação; 3) Rotina da família: moradores da casa, responsabilidades pelos cuidados diários da criança; 4) Relação família/escola: como a família percebe a criança como aluno e descrição sobre habilidades e fragilidades da criança, a partir da percepção dos pais. Este questionário foi preenchido pela pesquisadora e pela bolsista de iniciação científica e encontra-se no anexo A.

4.3.2 Formulário para Avaliação de Dados Demográficos e Socioeconômicos da Família

Este formulário seguiu o Critério Brasil (ABEP, 2018). Por meio dele, foram coletadas informações para caracterização da família, a fim de averiguar o poder aquisitivo, baseando-se na posse de bens de consumo, presença de funcionários e instrução do chefe da família. A partir das informações fornecidas, serão pontuados escores e esses classificados nas seguintes classes: A, B1, B2, C1, C2, D e E. O formulário foi aplicado pela assistente de pesquisa e respondido pelos familiares. Este instrumento encontra-se no anexo B.

4.3.3 Ficha de caracterização das escolas (EdEA, 2012)

Este instrumento objetivou coletar informações gerais referentes à escola e engloba quatro itens: 1) Infraestrutura da escola: área física em m² construídos, número de banheiros, refeitórios, pracinha, cozinhas, sala de vídeo, oficinas e salas de aula; 2) Quadro de pessoal: setor administrativo, setor clínico, funcionários de serviço geral, setor de telemarketing, setor pedagógico; 3) Dados de alunos: número de alunos, número de alunos com NEE, número de alunos diagnósticos com TEA; 4) Recursos: quais municípios atendidos, formas de recursos financeiros (órgão público telemarketing, governo do estado do RS, MEC, comunidade, prefeituras da região, outros). Este instrumento encontra-se no anexo C.

4.3.4 Ficha de Caracterização das Professoras (EdEA, 2019)

Este instrumento objetivou coletar dados a respeito da família dos alunos com autismo e engloba quatro itens. 1) Identificação pessoa: nome e idade; 2) Identificação Profissional: formação inicial, formação continuada, especialização (em que), mestrado (em que) e doutorado (em que), quanto tempo, onde trabalhou (escola pública, quanto tempo, possuiu experiência em autismo anterior (por quanto tempo); 3) Identificação da profissional na escola: quanto tempo está na escola, qual a carga horária, em que dias da semana está na escola; 4) Identificação do profissional que atende o aluno com autismo: tem experiência anterior com autismo, experiência em sala de recursos, descreva brevemente as principais habilidades e dificuldades frente ao atendimento de seu aluno autista, em ordem de prioridade. Este instrumento encontra-se no anexo D.

4.4 PROCEDIMENTOS

Primeiramente, foi contatada a Coordenadoria Regional de Educação e a Secretaria Municipal de Educação no Município de Santa Maria/RS para solicitar a lista de escolas com matrícula de alunos com autismo. Os participantes, selecionados por conveniência, foram contatados a fim de participarem voluntariamente deste estudo, adotando os procedimentos éticos previstos pelo comitê de ética local para pesquisas com seres humanos.

Os procedimentos do estudo foram divididos em três momentos:

1º Momento: Contou com reuniões preliminares, envolvendo o contato inicial da pesquisadora com as escolas (preenchimento da ficha de caracterização das escolas) para explicar os objetivos da pesquisa, bem como, em caso de concordância, combinadas as coletas de assinaturas e termos de consentimento necessários à execução do estudo. Cabe ressaltar que nessa fase foram dadas atenção aos aspectos éticos que conduziram a pesquisa com seres humanos.

Após os acertos iniciais, foi agendada uma data para reunião com a gestão, professores e educadores especiais para firmar uma parceria entre as instituições (escolas e universidade), incluindo a parceria dos profissionais na execução do projeto.

2º Momento: Foram preenchidas as fichas de caracterização dos participantes, questionário sociodemográfico e questionários sobre a percepção dos participantes a respeito da Parceria Colaborativa (Família e escola);

3º Momento: Foram realizadas as entrevistas com os participantes para troca, análise e discussão das respostas refinadas das entrevistas sobre Parceria Colaborativa.

Foram coletadas informações de um grupo de pais e dos respectivos professores de seus filhos com autismo (Tabela 1 e 2), sobre indicadores de Parceria Colaborativa, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas. Pais e professoras responderam individualmente aos questionários indicativos de Parceria Colaborativa. Após a aplicação do Roteiro de Entrevistas (Apêndice A e B), as respostas foram analisadas e refinadas, cujo objetivo foi verificar quais eram os indicadores de Parceria Colaborativa e, dessa forma, elencar questões pertinentes a cada grupo (pais e professoras), informações essas que foram analisadas, cruzadas e, na sequência, foi formulado um Questionário para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras (Apêndice C e D), com questões desenvolvidas a partir das demandas dos pais (aplicado nas professoras) e questões desenvolvidas a partir das demandas das professoras (aplicado nos pais). Sendo assim, os pais responderam os indicativos de Parceria Colaborativa elencados pelas professoras, e estas os indicativos elencados pelos pais.

4.5 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

O projeto foi apresentado a gestão das escolas e neste momento foram recolhidas as assinaturas das Cartas de Aceite (Apêndice E). Também, foram recolhidas as assinaturas das professoras regentes, educadoras especiais dos seguintes termos: Consentimento Livre Esclarecido (Apêndices F e G), e foi entregue aos participantes o termo de Confidencialidade assinado pelos pesquisadores.

Na sequência, as famílias das crianças com TEA foram contatadas por telefone e agendado na escola um encontro para explicar os objetivos, procedimentos e desenvolvimento da pesquisa. No encontro inicial com as famílias, foram entregues o Termo de Confidencialidade (Apêndice H) assinado pelos pesquisadores, bem como foram recolhidas as assinaturas dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Este documento encontra-se no Apêndice G.

Salienta-se que a pesquisadora terá o compromisso com a privacidade e a confidencialidade dos dados recolhidos e utilizados, sendo preservada a identidade, o anonimato e o direito de desistência de todos os participantes do estudo, em qualquer momento da pesquisa.

Todo o material referente a pesquisa (termos, consentimentos, dados, etc.) serão guardados em um armário na sala do Grupo de Pesquisa EdEA, na UFSM e/ou no formato de arquivo digital pelo período de cinco anos. Após este tempo, o material será incinerado e/ou excluído. Cabe ressaltar, que a presente pesquisa foi enviada para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria /Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, com número do certificado de apresentação para apreciação ética (CAAE) 07525018.9.0000.5346. Este documento encontra-se no Anexo E.

4.5.1 Riscos

A participação nesta pesquisa de mestrado é voluntária, podendo ser interrompida a atuação dos integrantes em qualquer momento/etapa. Os procedimentos adotados para a realização deste estudo trazem riscos mínimos aos participantes, podendo haver desconforto, dos profissionais envolvidos, e dos familiares das crianças com autismo, na realização das atividades previstas, bem como, na interação com os envolvidos no projeto. Havendo a percepção de desconforto a qualquer participante, a coleta de dados será suspensa.

4.5.2 Benefícios

Os participantes não serão recompensados pela participação no estudo. Os benefícios estão relacionados aos resultados do mesmo para a escola. Os professores e educadores especiais terão contribuição em suas práticas pedagógicas com os alunos autistas, bem como entender e facilitar as relações com as famílias, tendo a oportunidade de conhecer e discutir as opiniões dos familiares das crianças com transtorno do espectro autista. Os familiares terão a oportunidade de conhecer e discutir as informações apresentadas pela pesquisa, bem como discutir e reagir às opiniões dos profissionais, promovendo, assim, a aquisição de conhecimentos que contribuirão em suas interações, formação pessoal e cidadã.

4.6 ANÁLISE DOS DADOS

A coleta de dados da pesquisa ocorreu presencialmente, na qual as fichas de dados das escolas, das professoras e dos pais foram utilizadas para identificar as características físicas, quadro de pessoal da escola, bem como caracterizar as famílias e as professoras. Para desenvolver o Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre

Pais e Professoras (Apêndice C e D), os dados foram obtidos inicialmente através da revisão conceitual (FERNANDES, 2011) e agrupados em categorias temáticas, através de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Tomando como o resultado a Primeira Versão da Matriz de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 3), os conceitos foram refinados em um segundo momento, sintetizados através de uma definição operacional descritiva que contemplasse a essência de cada indicador, compondo a construção de uma Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 4), para então, serem transformadas em itens para a construção de um Roteiro de Entrevista (Apêndice A e B).

As entrevistas realizadas utilizando o Roteiro de Entrevistas tiveram como objetivo coletar indicativos de Parceria Colaborativa entre pais e professoras. As entrevistas foram gravadas em áudio e transcritas. Os dados provenientes foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Essa análise, segundo Moraes (1999, p. 2), “conduzindo a descrições sistemáticas, qualitativas ou quantitativas, ajuda a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados num nível que vai além de uma leitura comum”. Após a aplicação e análise dos dados, foi construída uma Matriz Teórico-Empírica dos Indicadores de Parceria Colaborativa de Pais e Professoras (Tabela 5).

Os dados obtidos foram triangulados, o que, de acordo com Decrop (2004), significa olhar para o mesmo fenômeno, ou questão de pesquisa, a partir de mais de uma fonte de dados. Informações advindas de diferentes ângulos podem ser usadas para corroborar, elaborar ou iluminar o problema de pesquisa. A partir dos dados obtidos, do Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras foi desenvolvido (Apêndice C e D).

Neste Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras, os pais responderam os indicativos de Parceria Colaborativa elencados pelas professoras; e as docentes, os indicativos elencados pelos pais. As informações coletadas foram gravadas em áudio e transcritas. Os dados provenientes também foram submetidos à análise de conteúdo (BARDIN, 1977), inicialmente foi realizada uma leitura flutuante, fase em que são elaborados as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Após a realização da leitura flutuante, realizou-se a escolha e codificação de um índice organizado em indicadores, estes definidos *à priori*, em seguida, foram codificados os dados, processo pelo qual os dados foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, seguido da enumeração e categorização, para agrupar determinados elementos, reunido características comuns e adotando critérios semânticos na escolha das categorias. Na sequência, os dados coletados foram nomeados como Indicativos de Parceria Colaborativa (Tabela 7).

5 RESULTADOS

Os resultados estão organizados de acordo com as duas etapas previstas na metodologia. Inicialmente, na primeira etapa, serão apresentados os resultados da revisão conceitual sobre o conceito de Parceria Colaborativa, em que foi construída a Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 4), com os componentes básicos que a definem. Na sequência, são apresentados os conteúdos empíricos, a Matriz Teórico-Empírica dos Indicadores de Parceria Colaborativa de pais e professoras (Tabela 5), que foram empregados para desenvolver o Questionário para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras, os quais foram utilizados na segunda etapa metodológica, para investigar e avaliar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa, em que ambos - pais e professoras - discutiram, separadamente, os indicativos de Parceria Colaborativa de forma invertida, ou seja, os pais discutiram em um grupo os indicativos de Parceria Colaborativa elencados pelos professores, e estas discutiram os indicativos elencados pelos pais.

5.1 DESENVOLVIMENTO DA MATRIZ TEÓRICA E DE UMA ENTREVISTA PARA AVALIAR A PARCERIA COLABORATIVA ENTRE PAIS E PROFESSORAS

Observa-se uma exaustão da literatura na tentativa de descrever a Parceria Colaborativa entre família e escola, através de termos bastante próximos, os quais trazem atributos comuns, muitas vezes sobrepondo-se. Sendo assim, foi realizada uma Revisão Conceitual (FERNANDES, 2011) para definir que componentes/categorias estão dentro do conceito de Parceria Colaborativa. Esta revisão ocorreu por meio de uma investigação do Estado da Arte a respeito do conceito de Parceria Colaborativa.

A investigação de Estado da Arte (VOSGERAU; ROMANOWSK, 2014), foi sobre Parceria Colaborativa e seguiu os critérios descritos anteriormente na metodologia. Tendo como questão norteadora da busca na literatura “Como a literatura apresenta o conceito de Parceria Colaborativa (*Partnerships*) entre família e escola?”, foi realizada uma busca nos portais de dados SciELO, Bireme, Capes e Google Acadêmico e selecionados apenas estudos que tratassem especificamente deste tema, publicados nos últimos quinze anos (2004 a 2019), utilizando os descritores: família, escola e alunos com autismo.

O *corpus* da análise temática foi realizado em cima de um total de cinco artigos e uma dissertação de mestrado, que versam sobre as relações família e escola e a Parceria Colaborativa. Neste sentido, a partir da análise temática dos *corpus* da revisão, foi possível

perceber que alguns pesquisadores têm se dedicado a descrever os componentes básicos que definem essa relação: comprometimento, comunicação, respeito, compromisso, igualdade e confiança (AZAD et al., 2016; BLUE-BANNING et al. 2004; HSIÃO et al., 2017; SUMMERS et al., 2005; SILVA, 2006; TURNBULL; TURNBULL; KYZAR, 2009), os quais precisam ser valorizados para a obtenção de resultados exitosos na escolarização de alunos, especialmente de alunos com autismo.

Ao considerar as diversas contribuições desses autores (AZAD et al., 2018; BLUE-BANNING et al. 2004; HSIÃO et al., 2017; SUMMERS et al., 2005; SILVA, 2006; TURNBULL; TURNBULL; KYZAR, 2009), foi realizado, inicialmente, para a primeira versão do estudo, um levantamento na literatura sobre esse tema, abordando os pontos considerados centrais para a operacionalização do conceito de Parceria Colaborativa. Em seguida, apresenta-se a tabela 3 agrupando os indicadores encontrados em seis categorias, seguida por uma síntese de suas descrições conceituais, visando a clarear como se constitui o construto de Parceria Colaborativa.

Tabela 3 – Primeira versão da Matriz de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa

INDICADOR	CONCEITO
Comprometimento	Lealdade para com a criança e a família, crença mútua com os objetivos perseguidos pela criança e pela família, demonstrar o compromisso, ser flexível, incentivar a família, ser sensível às emoções, visão inclusiva, ir além de uma obrigação de trabalho, estar disponível e acessível, ser sensível às necessidades emocionais. Autores: Blue-Banning et al. (2004); Turnbull, Turnbull e Kyzar (2009); Hsião et al. (2017); Summers et al. (2005).
Comunicação	Veículo para estabelecer confiança, expressar respeito e conferir igualdade entre as famílias. Promove parcerias mais abertas e positivas. Deve ter qualidade e ser honesta, ser clara e sensível às informações que forem transmitidas no privado, ser discreta, frequente, honesta, compreensível; deve compartilhar informações para a construção de confiança com as famílias. Propicia melhor conhecimento para as famílias e educadores; auxilia na tomada e implementação de decisões. Deve ser positiva, clara e respeitosa. Autores: Blue-Banning et al. (2004); Turnbull, Turnbull e Kyzar (2009); Hsião et al. (2017); Summers et al. (2005); Silva (2006).
Respeito	Igualdade na tomada de decisões e implementação de serviços, trabalhar para que todos sintam-se poderosos em suas capacidades e influenciar resultados para crianças e família, permitir a reciprocidade entre os membros, promover a harmonia; compartilhamento do poder, promoção do empoderamento, professores podem promover a igualdade, maximizar as escolhas da família, igualdade de direitos e deveres. Autores: Blue-Banning et al. (2004); Turnbull, Turnbull e Kyzar (2009); Hsião et al. (2017); Summers et al. (2005); Silva (2006).
Compromisso	Devoção e lealdade com a criança e a família, crença mútua com os objetivos perseguidos pela criança e pela família, demonstrar compromisso, ser flexível, incentivar a família, ser sensível às emoções; visão inclusiva, ir além de uma obrigação de trabalho, ser sensível às necessidades emocionais. Autores: Blue-Banning et al. (2004); Turnbull, Turnbull e Kyzar (2009); Hsião et al. (2017); Summers et al. (2005).
Igualdade	Igualdade na tomada de decisões e implementação de serviços, trabalhar para que todos sintam-se poderosos em suas capacidades e influenciar resultados para crianças e família, permitir a reciprocidade entre os membros, promover a harmonia; compartilhamento do poder, promoção do empoderamento, professores podem promover a igualdade concentram-se na família, maximizar as escolhas da família, igualdade de direitos e deveres. Autores: Blue-Banning et al. (2004); Turnbull, Turnbull e Kyzar (2009); Hsião et al. (2017); Summers et al. (2005); Silva (2006).
Confiança	Acreditar no professor/familiar, cumprir os compromissos assumidos, compartilhar o senso de segurança, confiabilidade de caráter, ser discreto, manter a criança segura, ser confiável. Autores: Blue-Banning et al. (2004); Turnbull, Turnbull e Kyzar (2009); Hsião et al. (2017); Summers et al. (2005); Silva (2006).

Fonte: Próprio autor

Seguindo o proposto na metodologia de construção do estado da arte, a primeira versão da matriz de categorias foi refinada analiticamente em direção à confecção de uma Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa.

Ao analisar o agrupamento de categorias que compõem a Parceria Colaborativa, observa-se que um dos pontos centrais encontrados, em quase a unanimidade dos estudos, diz respeito à categoria **Comunicação**. Sua definição é: “veículo para estabelecer confiança, expressar respeito e conferir igualdade entre as famílias” (AZAD et al., 2016; BLUE-BANNING et al., 2004; HSIÃO et al., 2017; SUMMERS et al., 2005; SILVA, 2006; TURNBULL; TURMBULL; KYZAR, 2009). Assim, entende-se que a comunicação não pode ser considerada um indicativo por si só, mas o veículo que carrega consigo os indicativos da qualidade da Parceria Colaborativa entre a família e a escola. Dessa forma, essa categoria foi suprimida e seu conteúdo distribuído por afinidade entre as demais categorias, que tratam mais especificamente dos indicativos de Parceria Colaborativa através da comunicação.

Do mesmo modo, as categorias identificadas como **Compromisso** e **Comprometimento** não mostraram distinções conceituais importantes que justificassem sua separação enquanto duas categorias auto excludentes. Pelo contrário, a análise pormenorizada dos indicativos a elas atribuídos parecem os mesmos, portanto, tratando-se de uma só categoria. Com isso, comprometimento e compromisso passam aqui a serem aglutinadas em apenas uma categoria separada por uma barra para indicar esta similaridade (Comprometimento/Compromisso).

Tomando o resultado da Primeira Etapa da Matriz de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 3), é importante refiná-lo, sintetizando através de uma definição operacional descritiva que contemple a essência de cada indicador. A segunda etapa resultou em quatro indicadores de Parceria Colaborativa e suas respectivas descrições, apresentadas na Tabela 4.

Tabela 4 – Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa

INDICADORES DE PARCERIA COLABORATIVA (PC)	DESCRIÇÕES
COMPROMETIMENTO/COMPROMISSO	Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível/acessível ao outro.
RESPEITO	Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamentos de valor.
IGUALDADE	Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno.
CONFIANÇA	Acreditar que o outro cuida/zela pelo aluno/filho e pode cuidar/ser discreto com informações sigilosas.

Fonte: Próprio autor

A partir da Matriz Teórica de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa (Tabela 4), considerada como definitiva, contendo as categorias e dimensões do conceito de Parceria Colaborativa, foram produzidas questões que contemplassem o conceito contido em cada dimensão. As questões foram organizadas na forma de um Roteiro de Entrevistas que teve como objetivo coletar indicadores de Parceria Colaborativa entre ambos. Por essa razão, apresenta duas versões, conforme apresentadas no apêndice A e B.

Na versão para professoras e pais, as questões envolveram quatro dimensões (compromisso/comprometimento, respeito, igualdade e confiança). A entrevista também englobou questões relacionadas ao planejamento e desenvolvimento de intervenções pedagógicas. Na versão para professoras, foram aplicadas duas questões envolvendo o item comprometimento/compromisso, uma questão referente ao respeito, duas questões referentes a igualdade e outras duas envolvendo a dimensão confiança, além de quatro questões sobre planejamento e desenvolvimento de intervenções pedagógico. Já na versão para pais, foram realizadas duas questões sobre compromisso/comprometimento, uma sobre respeito, duas sobre igualdade e três relacionadas ao indicador confiança, bem como, duas questões relacionadas ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas.

Além disso, para o desenvolvimento deste Roteiro de Entrevista, alguns cuidados para evitar respostas evasivas foram tomados, tais como o direcionamento para respostas que contemplassem comportamentos observáveis. Como, por exemplo, no indicador Igualdade, questão número 2, na versão para pais e questão número 4, na versão para professoras. **Versão pais:** *Nas reuniões/conversas que acontecem entre você e os professores você acha que eles consideram/valorizam a igualdade na tomada de decisões frente as necessidades de seu filho?*

*Eles escutam você frente a tomada de decisões? Sua opinião tem peso na tomada de decisões? Dê um exemplo? **Versão professoras:** Nas reuniões/conversas que acontecem entre você e os pais/familiares você acha que eles consideram/valorizam a igualdade na tomada de decisões frente as necessidades de seu filho/aluno? Eles escutam você frente a tomada de decisões? Sua opinião tem peso na tomada de decisões? Dê um exemplo?*

Além desses cuidados na elaboração e execução, as perguntas formuladas também buscavam questionar sobre o que seria um comportamento ideal (o que os pais e as professoras esperam um do outro e o que realmente acontece na relação entre ambos). Como, por exemplo, no indicador Comprometimento, questão de número 1 para pais e professoras. **Versão pais:** *Ao longo da sua experiência com escola (s) do seu filho, você lembra de professores que se mostraram comprometidos com as necessidades educacionais ou emocionais do seu filho? Me fale sobre isso... (isso é o que você considera ideal?). Como você acha que deve ser um professor comprometido com seus alunos? E professores que não são comprometidos?* **Versão professoras** *Ao longo da sua experiência com pais/familiares, você lembra de pais/familiares (de crianças com TEA) que se mostraram comprometidos com as necessidades educacionais ou emocionais do seu aluno? Me fale sobre isso... (isso é o que você considera ideal?). Como você acha que deve ser um familiar comprometido com seu aluno? E pais/familiares que não são comprometidos?*

Na sequência, pais e professoras responderam ao Roteiro de Entrevista, que coletou indicativos de Parceria Colaborativa. Os resultados identificaram o que os pais consideram como comportamentos de Parceria Colaborativa das professoras e o que as professoras consideram dos pais.

Os resultados permitiram identificar três subcategorias de indicativos de Parceria Colaborativa na dimensão Compromisso/Comprometimento, são eles: compromisso com o conteúdo, relações com profissionais externos e conhecimento sobre o autismo. Na dimensão Respeito, duas subcategorias foram identificadas: inclusão escolar/social e valorização do potencial e, na dimensão Igualdade, apenas uma subcategoria foi identificada: tomada de decisões; por fim, na dimensão Confiança, duas subcategorias foram identificadas: transparência nas relações pais e professoras e atenção e cuidado, conforme descrito na Tabela 5.

Tabela 5 – Matriz teórico-empírica dos Indicativos de Parceria Colaborativa de pais e professoras

(continua)

Indicadores de PC (Categorias)	Definição operacional das subcategorias de indicadores de PC	Indicativos de Parceria Colaborativa nos relatos de pais e professoras	
		Pais	Professoras
Compromisso/ Comprometimento: Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível/ acessível ao outro.	<i>Comprometimento com o conteúdo</i> Acompanhar e manter trocas ativas sobre aprendizagem e participação no processo inclusivo.	As professoras devem prestar atenção no desenvolvimento de habilidades e nas dificuldades (pedagógicas/emocionais) da criança, dedicar-se de maneira diferenciada às necessidades da criança (ex: sentar próximo) e propor metodologias que incentivem e auxiliem nos processos de aprendizagem, socialização e inclusão.	Os pais devem participar ativamente nas ações escolares (Ex. tema de casa, leitura), respeitar combinados (ex.: avisar sobre ausências na escola, etc.) e manter as professoras informadas.
	<i>Relação com Profissionais Externos</i> Buscar profissionais externos ao da escola para o filho/aluno (fonoaudióloga, psicopedagoga, terapeuta ocupacional e psicóloga).	*	Os pais devem complementar o trabalho ofertado pela escola com especialidades clínicas que a escola não oferta (fonoaudióloga, psicopedagoga, terapeuta ocupacional, psicóloga e neuropediatra) com a finalidade de auxiliar no desenvolvimento/aprendizagem da criança.
	<i>Conhecimento sobre Autismo</i> Buscar conhecimento sobre TEA (pais e professores) e auxílio em grupos de apoio	As professoras devem realizar cursos e formação específica na área do TEA. Conversar com outros profissionais, pesquisar na internet.	Os pais devem obter informações sobre o TEA por meio de sites de pesquisa. Buscar auxílio em grupos para o entendimento do TEA, suas manifestações e influência na rotina familiar.
Respeito: Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamentos de valor.	<i>Inclusão escolar/social</i> Não rotular, superproteger nem excluir a criança, incentivar a ida da criança à passeios, incluir e oportunizar experiências e contextos diferentes:	As professoras devem incluir o aluno/filho no contexto escolar (participação e aprendizagem) e incentivar que a criança participe de atividades diversas (dentro e fora da escola – passeios/palestras/feira de ciências/recreio com os colegas), tratando-o como as demais crianças.	Os pais devem oportunizar, incentivar e valorizar o filho/aluno a realizar experiências de aprendizagem/ inclusão para além do contexto escolar (passeios com a escola/família, participação em palestras e feiras de ciências).

Tabela 5 – Matriz teórico-empírica dos Indicativos de Parceria Colaborativa de pais e professoras

		(conclusão)	
Indicadores de PC (Categorias)	Definição operacional das subcategorias de indicadores de PC	Indicativos de Parceria Colaborativa nos relatos de pais e professoras	
		Pais	Professoras
	<i>Valorização de potencial</i>		
	Conhecer e lidar diretamente com as dificuldades da criança (exigências dentro de suas capacidades) e respeitar seu tempo/ritmo de aprendizagem, acreditar e valorizar seu potencial.	As professoras devem conhecer o tempo/ritmo de aprendizagem do aluno e investir/acreditar em nas capacidades e interesses, propiciando que a criança descubra e exteriorize seus potenciais de aprendizagem.	Os pais devem conhecer o tempo/ritmo do filho para ajustar-se ao seu tempo de aprendizagem. Investir e valorizar os pequenos avanços e não desacreditar <i>à priori</i> em seu potencial de aprendizagem.
	<i>Tomada de decisões</i>		
Igualdade: Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno.	Apoiar decisões, estabelecer e diferenciar os limites que competem a escola e a família.	As professoras devem trocar informações com os pais e levar em consideração as demandas familiares para a tomada de decisões na escola (ex: processo de adaptação na escola e participação do aluno/filho em passeios e atividades extraescolares).	Os pais devem diferenciar os limites que competem apenas as professoras e suas decisões didático-metodológicas. As decisões referentes as intervenções pedagógicas competem as professoras/escola, mas os pais podem sugerir/opinar.
	<i>Transparência nas relações pais/professoras</i>		
Confiança: Acreditar que o outro cuida/zela pelo aluno/filho e pode cuidar/ser discreto com informações sigilosas.	Ser transparente, manter o diálogo e cumprir combinados:	As professoras devem ser sinceras/ honestas e informar o que acontece na escola para os pais (prestar atenção no comportamento do filho/aluno quando por exemplo a criança se morde, realiza movimentos repetitivos e se machuca). Deve haver uma transparência na transição de informações de um contexto para o outro.	Os pais devem ser sinceros/honestos, cumprir com combinados e informar o que acontece em casa para os pais. Deve haver uma transparência dos pais na transição de informações de um contexto para o outro.
	<i>Atenção e cuidado</i>		
	Estabelecer vínculos/dar atenção à criança e ter objetivos em comum:	As professoras devem conhecer e cativar a criança, fazer com que ela se sinta bem na escola (Ex.: Acalmar e colocá-la para sentar próxima, quando necessário).	Os pais devem retornar/responder as solicitações da escola (avaliação do filho por profissional especialista externo, envio de materiais escolares para uso em atividades pedagógicas, respostas aos bilhetes e solicitações da escola enviadas por meio do caderno e estabelecer rotina de estudos em casa com o filho).

A partir da Matriz Teórico-Empírica de Indicativos de Parceria Colaborativa de Pais e Professoras (Tabela 5), foram produzidas questões que contemplassem os Indicativos contidos em cada dimensão. As questões foram organizadas na forma de dois Roteiros de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras (Apêndice C e D).

Este Roteiro de Entrevista foi feito em duas versões, uma para pais e uma para professoras, que responderam individualmente, aos participantes. Os pais responderam os indicativos de Parceria Colaborativa elencados pelas professoras, e estes os indicativos elencados pelos pais.

Tanto na versão para pais e para professoras as questões também englobaram as quatro dimensões (compromisso/comprometimento, respeito, igualdade e confiança). A versão para professoras apresenta quatro questões que englobam o indicador compromisso/comprometimento, quatro também para o item respeito, duas para o indicado igualdade e cinco para o indicador confiança. Já a versão para pais apresenta cinco questões para o indicador compromisso/comprometimento, bem como para o indicador respeito, duas para o indicador igualdade e quatro para o item confiança.

Além disso, alguns cuidados para evitar respostas evasivas também foram tomados, tais como o direcionamento para respostas que contemplassem comportamentos observáveis. Como, por exemplo, no indicador Respeito, questão número 1 na versão para pais e questão número 3 na versão para professoras. **Versão pais:** *Você acha importante a escola incluir a criança em contextos diferentes: Acha importante oportunizar essas experiências? Exemplo? Por quê? Como?* **Versão professoras:** *Você acha importante oportunizar/proporcionar a criança contextos e experiências diferentes (dentro e fora da escola)? Procura promover essas atividades? Exemplos.*

Neste sentido, o objetivo desta primeira seção de resultados da dissertação foi construir o indicador, no formato de questões, organizadas através de um Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Família e Escola, que se encontram nos apêndices C e D.

Tabela 6 – Categorias e subcategorias dos indicadores de Parceria Colaborativa para pais e professores com suas respectivas questões

(continua)

Indicadores de PC (Categorias)	Subcategorias indicativas de PC	Questões sobre indicadores de PC para pais e professoras	
		Entrevista para Pais	Entrevista para Professoras
Compromisso/ Comprometimento	<i>Comprometimento com o conteúdo</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Você consegue acompanhar as atividades/tema de casa que são passadas para seu filho? Acha essa atitude importante? Exemplos. - Você se considera uma mãe/pai presente na escola? Acha essa atitude importante? O que pensa que esse seu comportamento pode interferir no desenvolvimento de seu/sua filho (a)? Exemplos. - Você costuma avisar a escola que seu filho vai faltar? Como você avisa? Com antecedência? Você acha isso importante? Exemplos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Buscar conhecimento técnico, estratégias para auxiliar na aprendizagem; acha importante? Exemplos? - Frente a todas as demandas da escola, você consegue parar e refletir uma metodologia específica para auxiliar na aprendizagem/socialização desse aluno? Exemplos.
	<i>Relação com Profissionais Externos</i>	- Já aconteceu de a escola/professores recomendar a avaliação de seu filho por terapeutas ou a procura de serviços complementares aos da escola? O que você pensa sobre isso? Você procurou o serviço? Quem solicitou? Conseguiu logo? Achou importante essa atitude da escola? Isso foi antes ou depois do diagnóstico? Achou correta essa atitude?	*
	<i>Conhecimento sobre Autismo</i>	- A escola solicitou de você laudo médico sobre o diagnóstico de seu filho? O que pensa sobre essa solicitação? Acha importante?	- Sente-se preparada tecnicamente para atender as demandas/necessidades desse aluno? Acha importante buscar esse conhecimento? Percebe que a teoria auxiliou ou auxilia no trabalho com esses alunos? Exemplos.
Respeito	<i>Inclusão escolar/social</i>	- Você acha importante a escola incluir ele em contextos diferentes? Essa inclusão em contextos diferentes é ofertada pela família? Acha importante	- Não superproteger nem excluir a criança; - Incluir a criança em contextos diferentes; ver até onde o aluno aceita; oportunizar experiências; você a

Tabela 6 – Categorias e subcategorias dos indicadores de Parceria Colaborativa para pais e professores com suas respectivas questões

(continuação)

Indicadores de PC (Categorias)	Subcategorias indicativas de PC	Questões sobre indicadores de PC para pais e professoras	
		Entrevista para Pais	Entrevista para Professoras
		oportunizar essas experiências? Exemplos? Por quê? Como? -A respeito das atividades desenvolvidas na escola, você acha que estão adequadas para seu filho? Em casa você ajuda, ou não? Exemplos.	proporciona a criança contextos e experiências diferentes (dentro e fora da escola? Procura promover essas atividades? Exemplos.
	<i>Conhecimento e Valorização do potencial da criança</i>	- Como você acha que seu filho se desenvolve dentro de uma sala de aula com as outras crianças? Ele tem condições de estar na etapa escolar que está? - O que você pensa/acha sobre o potencial escolar dele? O que você pensa a respeito do potencial escolar dele? - Você pesquisa ou já pesquisou sobre o autismo? Onde? Respondeu as suas dúvidas? Acredita que tem informações suficientes a respeito das características do transtorno? Exemplos.	- Valorizar a criança e a sua aprendizagem a seu tempo (Cada criança tem uma personalidade diferente); como você percebe as diferenças do aluno com TEA? Você acha importante perceber essas diferenças para a sua prática pedagógica? Exemplos. - Ser atenciosa/acreditar e confiar na criança e no seu conhecimento; considera o que a criança sabe, bem como seus interesses para planejar?
Igualdade	<i>Tomada de decisões</i>	- Em relação ao papel de cada um (pai/professor) você percebe que existe equidade e respeito nas tomadas de decisões?	- Discutir demandas escolares; conversar; antes de construir/organizar seu plano você consulta a família a respeito das demandas/necessidades da criança/família para com a aprendizagem? Acha importante? Exemplos. -Você procura a família para discutir/perguntar sobre temáticas que irão auxiliar em suas práticas pedagógicas? Exemplos. -Você procura incentivar esse aluno? Como? Exemplos. Acha importante?

Tabela 6 – Categorias e subcategorias dos indicadores de Parceria Colaborativa para pais e professores com suas respectivas questões

(conclusão)

Indicadores de PC (Categorias)	Subcategorias indicativas de PC	Questões sobre indicadores de PC para pais e professoras	
		Entrevista para Pais	Entrevista para Professoras
Confiança	<i>Transparência nas relações pais/professoras</i>	<p>-A escola/professora cumpre com assuntos que foram combinados com você e para com seu filho? Exemplos.</p> <p>- Você confia no conhecimento técnico da professora? Confia nas metodologias aplicadas para seu filho? Percebe resultados? Positivos? Negativos? Exemplos.</p>	<p>-Conversar; (as famílias de alunos com autismo costumam procurar você para conversar/opinar/sugerir/discordar/concordar com as atividades que estão sendo realizadas na escola? Como? Exemplos.</p> <p>-Confiar no trabalho do outro (acreditar no conhecimento técnico); você percebe que a família confia em seu conhecimento técnico? Sim? Não. Exemplos.</p>
	<i>Atenção e cuidado</i>	<p>- Você consegue perceber o interesse da professora frente as demandas de seu filho?</p> <p>- Você percebe que existem objetivos em comum (demandas da criança) entre você e a professora? O que pensa sobre isso?</p>	<p>- Você busca metodologias e estímulos que facilitem o processo de aprendizagem/inclusão da criança? Exemplos.</p> <p>-Você percebe que o aluno com autismo confia em você? Sim? Não? Como? Ex. Como você acha que o aluno adquire essa confiança?</p>

5.2 INVESTIGANDO A PRESENÇA DE INDICADORES DE PARCERIA COLABORATIVA ENTRE PAIS E PROFESSORAS

Nesta seção será descrita a aplicação do Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras, que tem como finalidade verificar e avaliar a presença de indicativos de Parceria Colaborativa entre ambos. A análise dos indicativos será agrupada em dois casos: caso 1: Pais (cinco sujeitos) e caso 2: Professoras (oito sujeitos).

A análise das entrevistas foi realizada através de análise de conteúdo (BARDIN, 1977). Inicialmente, foi realizada uma leitura flutuante, fase em que são elaborados as hipóteses e os objetivos da pesquisa. Após a realização da leitura flutuante, realizou-se a escolha e codificação de um índice organizado em indicadores. Estes, definidos *à priori*. Em seguida, foram codificados os dados, processo pelo qual os dados foram transformados sistematicamente e agregados em unidades, seguido da enumeração e categorização, para agrupar determinados elementos, reunido características comuns e adotando critérios semânticos na escolha das categorias.

Após a análise do conteúdo das entrevistas, foi possível elencar seis subcategorias. Para a categoria Compromisso/Comprometimento duas subcategorias foram relatadas: *Comprometimento com o conteúdo/ausência de comprometimento com o conteúdo* e *Comprometimento nas relações família e escola e profissionais externos/Ausência de Comprometimento nas relações família/escola e profissionais externos*; para a categoria Respeito foi identificada uma subcategoria, *Inclusão escolar/social/Ausência de Inclusão escola/social*; para a categoria Igualdade, uma subcategoria, *Equidade na tomada de decisões/Ausência de equidade na tomada de decisões*; e na categoria Confiança, também uma subcategoria também foi identificada, *Transparência nas relações pais/professora e atenção e cuidado com o filho/aluno* e *Ausência de Transparência nas relações pais/professoras e atenção e cuidado com o filho/aluno*. Os relatos foram analisados e sistematizados com base nas categorias temáticas (indicadores) de Parceria Colaborativa e definidos operacionalmente, acerca dos pais e dos professores, sendo apresentados na Tabela 7.

Tabela 7 – Quadro dos Indicativos de Parceria Colaborativa

(continua)

Categorias de Indicadores de PC	Subcategorias indicativas de PC	Indicativos de Parceria Colaborativa nos relatos de pais e professoras	
		Pais	Professoras
Compromisso/ Comprometimento: Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível/ acessível ao outro.	<i>Comprometimento com o conteúdo</i> Pesquisar/adaptar e utilizar intervenções pedagógicas inclusivas.	- Auxiliar na realização das tarefas; - Adaptar materiais	- Realizar leituras específicas da área; - Pesquisar recursos na internet; - Adaptar materiais; - Testar metodologias diferenciadas; - Estabelecer rotinas de atividades; - Incluir o aluno com os colegas.
	<i>Ausência de comprometimento com o conteúdo escolar</i>	- Não auxiliar nas tarefas escolares.	- Não considerar os interesses da criança no planejamento pedagógico.
	<i>Comprometimento nas relações família-escola e profissionais externos</i> Acompanhar e manter trocas ativas entre a família e a escola e profissionais externos.	- Levar e buscar os filhos na escola; - Participar de reuniões escolares; - Estabelecer vínculos entre a escola e profissionais especialistas externos; - Avisar/explicar o motivo da ausência da criança na escola; - Manter grupos de conversa entre a escola e profissionais especialistas externos.	- Solicitar aos pais a busca por profissionais especialistas externos; - Realizar reuniões pedagógicas com pais e profissionais especialistas externos. - Manter grupos de conversa entre pais e profissionais especialistas externos.
	<i>Ausência de comprometimento nas relações entre família-escola e profissionais externos</i>	*	- Não realizar reuniões pedagógicas específicas.
Respeito: Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo,	<i>Inclusão escolar/social</i> Valorizar o filho/aluno considerando suas características/tempo/ritmo de aprendizagem. Conhecer as	- Incentivar/valorizar as experiências de aprendizagem; - Respeitar o tempo e ritmo de aprendizagem;	- Conhecer o ritmo de aprendizagem; - Investir/acreditar na capacidade de aprendizagem; - Elogiar; - Realizar atividades que valorizem a inclusão.

Tabela 7 – Quadro dos Indicativos de Parceria Colaborativa

		(conclusão)	
Categorias de Indicadores de PC	Subcategorias indicativas de PC	Indicativos de Parceria Colaborativa nos relatos de pais e professoras	
		Pais	Professoras
ausência de julgamentos de valor.	características do autismo para oportunizar experiências inclusivas.	-Pesquisar e conhecer as características do autismo.	- Demonstrar para os pais os avanços da criança.
	<i>Ausência de inclusão escolar/social</i>	*	*
Igualdade: Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno.	<i>Equidade na tomada de decisões</i>	- Considerar as demandas familiares na tomada de decisões escolares;	- Fazer reuniões pedagógicas para direcionar objetivos; - Ouvir os pais.
	<i>Ausência de equidade na tomada de decisões</i>	- Não respeitar a equidade na tomada de decisões escolares - Não determinar a diferença entre necessidades da criança e demandas pedagógicas.	- Não consultar as demandas, interesses e necessidades da família para realizar o planejamento pedagógico.
Confiança: Acreditar que o outro cuida/zela pelo aluno/filho e pode cuidar/ser discreto com informações sigilosas.	<i>Transparência nas relações pais/professoras e atenção e cuidado com o filho/aluno</i>	- Perceber o progresso do filho (a); - Perceber a atenção e cuidado que o filho recebe da professora.	- Estabelecer vínculos afetivos com os alunos (as); - Transmitir segurança ao aluno; - Demonstrar aos pais o conhecimento acadêmico; - Manter os pais informados sobre a evolução do filho (a) /aluno (a).
	<i>Ausência de Transparência, atenção e cuidado para com o filho/aluno nas relações pais/professoras</i>	*	- Não conversar com os pais sobre as atividades escolares realizadas.

Os relatos retirados das entrevistas serão apresentados de acordo com a presença/ausência do indicativo correspondente, sendo descritos primeiramente os relatos dos pais, seguido pelos relatos das professoras.

5.2.1 Compromisso/Comprometimento: Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível, acessível ao outro

5.2.1.1 Presença de Compromisso/Comprometimento com o Conteúdo Escolar: Pesquisar/adaptar e utilizar intervenções pedagógicas inclusivas

Pais:

A **Presença de Compromisso/Comprometimento com o Conteúdo Escolar** no relato dos pais, se mostrou relacionado a auxiliar seus filhos nas tarefas de casa. Os pais relataram claramente que o auxílio aos filhos era uma forma de se comprometerem com o conteúdo ensinado pelos professores na escola conforme relatam P3 e P1: *“Eu criei um hábito (...) Eu reviso sempre o caderno dela e coloco uma rubrica, um coraçãozinho. Eu escrevo todos os dias no caderno dela, porque daí a professora sabe que eu olhei, todos os dias, isso é coisa que eu faço já faz uns dois anos”* (P3). *“O M tem dificuldade né, porque ele é bem desatento, mas ele gosta de fazer as atividades em casa. Então a gente sempre consegue ajudar”*. (P1)

Além de auxiliar na realização das tarefas, um dos pais (P3) também relatou a necessidade de adaptar e complementar os materiais de acordo com os interesses da filha. *“Eu acho que se colocasse tipo, mais coisas do interesse dela, tipo falar de bichos, de coisas que ela gosta, dentro do contexto, ela teria admiração, ela gostaria. (...) comecei a colocar tipos as historinhas de matemática, que ela odiava, eu comecei a usar só bichos, no zoológico (...) daí ela gosta”*. (P3)

Já o indicativo de **Ausência de Comprometimento/Compromisso com o Conteúdo Escolar** é representado nos relatos em que os pais referem não conseguir participar de maneira mais ativa nas atividades escolares, devido à falta de tempo, muitas vezes ocasionada por suas atividades profissionais, cuidado com outros filhos e demandas domésticas. *“Eu não consigo acompanhar, sabe? Quando dá, boto ele na mesa, e digo, explico, o que ele precisar ele me chama, daí vou fazendo as minhas coisas”* (P2).

“Aí, as tarefas eu tô bem assim... vou te dizer que eu tô bem atrasada mesmo, porque como a gente é na correria, pra lá e pra cá, eu não tenho tempo(...) tenho mais duas (filhas) daí eu tenho que ter àquela hora só para ela, em silêncio, nada de TV ligada, é difícil”. (P4)

Professoras:

O indicativo de Parceria Colaborativa das professoras para com as famílias quanto à **Presença de Compromisso/Comprometimento com o Conteúdo Escolar** foi representado pelo seu envolvimento ativo na realização de leituras e pesquisas sobre recursos na internet para adaptação de materiais de acordo com as preferências do aluno, por exemplo, a utilização da calculadora para auxiliar o aluno na resolução de cálculos, substituindo o uso de material dourado, reduzindo assim, as dificuldades de compreensão do aluno. Além disso, relatando pouca formação inicial ou continuada para o ensino do conteúdo, elas relataram engajamento na busca por formação que as auxiliasse a dar conta dessa lacuna: *“Eu me formei em 88, estava começando a aparecer o autismo, eram poucas coisas(...) no meu tempo eram poucas coisas. Eu tive que buscar no decorrer da minha carreira, que foi como vai entrando os problemas novos, vai surgindo eu vou pesquisando. Fiz cursos também”.* (Prof.2). Essa formação proveu recursos às professoras, que passaram a adaptar os conteúdos escolares a partir dos interesses de seus alunos” *M gosta de carros, então a proposta é trazer mais carros, mais informações, mais produções com esse tema. O I já é mais de revistas em quadrinhos, daí, trabalhar mais com a turma da Mônica, outras partes de livrinhos de história, dentro desse contexto, assim”.* (Prof.1).

Também, foram obtidos relatos que demonstram o interesse das professoras diante das demandas dos alunos/crianças, as quais relataram utilizar recursos pedagógicos e adaptações curriculares com a finalidade de auxiliar nos processos de aprendizagem do aluno(a)/filho(a), utilizando o trabalho lúdico como facilitador e motivador no processo de aprendizagem.. *“Eu levo bastante em consideração no meu trabalho, eu acho fundamental para a gente transformar o atendimento em uma coisa prazerosa e um pouco diferente da sala de aula tradicional. Por isso gosto de construir jogos, fazer álbuns, trabalhos mais produzidos por eles”.* (Prof.1)

Em alguns relatos, percebe-se uma ampliação das metodologias de ensino com foco nas características do aluno para dar conta das aprendizagens *“Na questão do autismo, como tem variações né, como tem materiais como métodos, né a gente tem que ir testando. Com o G eu já vi que com ele eu tenho que deixar que ele direcione o tema, em cima daquilo ali, eu vou e*

faço a proposta pedagógica que eu quero para ele. Eu não posso trazer nada pronto, eu sugerir, não funciona”. (Prof.3)

“A AJ ainda precisa mais de material concreto, para fazer alguma atividade de matemática, por exemplo, que os outros não precisa. Aí eu dou material dourado ou palitinho, pensando nas continhas de matemática, enquanto os outros nem precisam, ela tem na mesa para auxiliar, também o apoio do alfabeto móvel de E.V.A para ela conseguir a escrita” (Prof.7)

Outra forma de se comprometer com os conteúdos escolares foi através do estabelecimento de rotinas em sala de aula. *“Avisar o aluno quando muda a rotina, né? Amanhã não é tua professora que vai dar aula, amanhã é outra professora, amanhã vai ter aula de inglês, está a questão (...) a partir do momento que eu trabalho individualizado com ele, eu vou tentando superar as dificuldades que ele tem, para ele interagir melhor”*. (Prof.2)

Em contrapartida, é possível identificar relatos das professoras sobre **Ausência de Compromisso/Comprometimento com o Conteúdo Escolar**, quando se referem a não considerar os interesses específicos dos alunos para o planejamento pedagógico. *“No início eu percebi que ele tinha interesse por carros, depois uma facilidade na área da linguagem, mas não foi possível avançar o planejamento nessas temáticas”*. (Prof.4)

“Eu até tento, mas fica muito limitado, em questão de tempo, materiais, mas eu sei que é importante” (Prof.1).

5.2.1.2 *Presença/Ausência de Compromisso/Comprometimento nas Relações Família-Escola e Profissionais Externos: Acompanhar e manter trocas ativas entre a família, escola e profissionais externos*

Pais:

Observou-se que, nos relatos dos pais, a **Presença de Compromisso/Comprometimento nas Relações Família-Escola e Profissionais externos** esteve relacionado ao envolvimento com os processos de aprendizagem, incluindo o transporte das crianças entre a casa e a escola. *“(…) eu sempre venho trazer e buscar, mas assim, eu não me meto, sabe? Tipo do que a professora dá, eu não questiono ela, eu deixo bem aberto para ela (...) eu não me envolvo, mas tô sempre presente (...) ele (filho) já acostumou de eu buscar e levar ele”*. (P2)

Percebe-se, nos relatos, a importância da fixação de fronteiras, para definir e delimitar os papéis de cada um, garantindo a distinção e as particularidades de pais e professoras, nos sistemas, casa e escola. *“Sempre que necessário a gente vai na escola, né? A gente evita tá na escola toda hora, enfim, se fazendo presente, porque a escola tem sua gestão própria, quando a escola pede”*. (P5)

Além da presença constante na escola, alguns pais relataram a importância no estabelecimento de vínculos entre os profissionais especialistas externos. *“Eles (escola recomendou avaliação terapêutica externa) recomendaram (...) eu acho importante, porque aí a gente tá vendo que eles tão prestando atenção nele, entendeu? Que ele não tá jogado num canto (...) estamos na fila”* (para o atendimento com uma psicóloga e fonoaudióloga). (P1).

“A escola precisa saber, ela precisa saber quem são os profissionais, o que eles dizem sobre. E a gente mantém desde muito cedo as escolas atualizadas” (P5)

Além disso, os pais também relataram manter contato com a escola (professoras e monitora) através de grupos de conversa via *WhatsApp e Facebook*, nos quais se comunicam para avisar sobre possíveis imprevistos, como por exemplo: avisar e explicar o motivo, sempre que possível, quando o filho não vai à escola. *“Eu mando um WhatsApp pra professora, eu aviso a professora. Se é médico eu aviso antes”*. (P2)

“Eu sempre aviso (...) aviso a escola pra professora se programar, principalmente o AEE (Atendimento Educacional Especializado) pra professora se programar se tiver que chamar outra pessoa. Vou pessoalmente, até porque é só atravessar a rua”. (P3)

“Às vezes eu aviso com antecedência, às vezes eu aviso tipo onze horas. Tem dias que não tem como. Tem dias que ela tá bem, tem dias que ela começa a chorar, que diz que não tá se sentindo bem, aí eu digo, tá fica”. (P4)

Para a **Ausência de Compromisso/Comprometimento nas Relações Família-Escola e Profissionais Externos**, por parte dos pais, não foram encontrados conteúdos que representassem essa subcategoria.

Professoras:

A Presença de Compromisso/Comprometimento nas Relações Família-Escola e Profissionais Externos, frente aos relatos das professoras, vem ao encontro das informações apresentadas pelos pais, pois as professoras dizem que procuram conversar com os pais, quando necessário, na entrada ou saída da escola e também estabelecem este contato via *WhatsApp*

(grupo de professoras, monitora e pais) e consideraram importante o envolvimento dos pais nos processos de aprendizagem.

“Como os pais vem trazer e buscar, a gente sempre tem esse contato na entrada e saída. Então a gente tá sempre vendo, conversando, perguntando como estão, como é que foi (...) Então, são trocas diárias, mas que tu vê que no todo favorece”. (Prof.1)

“Eles são bem acessíveis (os pais), né!? E acompanham a aprendizagem, ajudam nas tarefas. (Prof.5)

As professoras também relataram a importância de um trabalho conjunto com profissionais especialistas externos, com a finalidade de auxiliar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno/filho. *“ Coisas que lá em fevereiro ela não fazia, aos pouquinhos vem acontecendo (...) eu acredito que isso seja um trabalho que foi feito durante um ano, né? E aí não é só com o meu trabalho, sozinho, ela vai na TO (Terapeuta Ocupacional), que eu acho que a TO ajudou muito nessa evolução”* (Prof.7)

No entanto, para o indicativo **Ausência de Compromisso/Comprometimento nas Relações Família e Escola e Profissionais Externos**, foi possível perceber, nos relatos das Profs. 3,4 e 6, a ausência de engajamento para a organização e realização de reuniões pedagógicas específicas, para discutir as demandas dos alunos. Os relatos também apontam a falta de tempo como principal motivo. *“Eu e a professora do G só nos encontramos na terça, daí fica difícil, não dá tempo”.* (Prof.3)

“Discutir, ter um trabalho em grupo junto com a sala de AEE, junto com a coordenação pedagógica, isso não existe! Não existe esse tempo e não existe essa estratégia dentro da escola. E cada uma fazendo aquilo que acha melhor, o que consegue, né! (Prof.4)

“É muito raro ter um grupo de professoras que se reúnem presencialmente para uma formação específica”. (Prof.6)

5.2.2 Respeito: Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamento de valor

5.2.2.1 *Presença/Ausência de Inclusão Social/Escolar: Valorizar o filho/aluno considerando suas características/tempo/ritmo de aprendizagem e conhecer e oportunizar experiências inclusivas*

Pais:

Para a subcategoria **Presença de Inclusão Social/Escolar**, foi relatado, pelos pais, a importância da participação dos filhos em intervenções pedagógicas inclusivas, para além do contexto escolar. *“Aí teve a feira de ciências, que era bem complicado para eu ir lá, era lá no (...), mas aí eu fiz um esforcinho, mas disse que ia ser só um pouquinho. Expliquei para ela, a gente vai lá, tu fica um pouquinho e depois a gente vai embora (...). Porque senão ela fica, a por que os colegas foram e eu não? ”. (P4)*

Outro indicativo presente nos relatos parentais refere-se à consciência de que seus filhos necessitam de um tempo ou ritmo diferenciado e singular para o desenvolvimento dos processos de aprendizagem. Esse reconhecimento mostrou-se importante para a PC, pois, desvelam que as dificuldades de aprendizagem evidentes podem ser contornadas através do respeito a esse ritmo, entendendo que a criança aprende, porém, de outra forma. *“Ela tá um pouquinho mais atrasada, porque ela tem dificuldade, né? Como o médico mesmo me disse, cada uma é diferente, nem todos são iguais. Ela pode ter dificuldade em uma coisa, mas ela pode gostar de outra”. (P4)*

“A forma com que ele aprende as coisas, ou não quer aprender, não adianta! Por exemplo, ele não é alfabetizado, por isso eu acho que ele não teria condições de estar na série que ele está (quarto ano), as outras crianças são alfabetizadas e ele não. Mas ele aprende muita coisa, mas sobre seu interesse”. (P5)

Destacam também a importância em se investir e valorizar os pequenos avanços de aprendizagem dos seus filhos. *“Eu acho que dá para explorar mais, por exemplo, ela em matemática tem resistência, não que ela não saiba, ela não aprendeu a gostar, eu acho que se colocasse mais coisa do interesse dela, tipo bichos (...). Eu sei que é correria, é corrido, mas tu consegue ver qual é o interesse das crianças (...) colocar uma figurinha no cantinho, sei lá (...).” (P3)*

Além disso, os pais também relataram a importância em realizar pesquisas sobre a temática do autismo, em sites, com a leitura de livros e artigos e a participação em grupos em mídias sociais (*Facebook e WhatsApp*). *“Eu vou muito na internet. Eu pesquisei sobre também porque ela tem dificuldade de lavar o cabelo, ela chora bastante (...) aí eu fui procurar saber o porquê né, mas aí lá diz que alguns sentem dor e tal (...) Eu também entrei em vários grupos, várias páginas também no face, que eu entrei para ter as experiências, né?!Tem uns que são diferentes, até o medicamento que uns tomam, para outros não fazem efeito”.* (P4)

“O que eu sei como leigo é por conta própria, leitura de livros, de artigos científicos e conversa com profissionais e acompanhamento”. (P5)

Contudo, para o indicativo **Ausência de Inclusão Escolar/Social**, por parte dos pais nas relações família e escola, não foram encontrados conteúdos que representassem essa subcategoria.

Professoras:

Já nos relatos das professoras, o Respeito, enquanto indicador de Parceria Colaborativa, revelou na subcategoria **Presença de Inclusão Social/Escolar** em que foi destacada a necessidade em conhecer o tempo/ritmo de aprendizagem do aluno e investir/acreditar em suas capacidades e interesses. Além disso, elogiar e incentivar o aluno, propiciando que a criança descubra e exteriorize seus potenciais de aprendizagem. *“Eu sempre trabalho na base do elogiou, no incentivo, olha como tu melhorou? Olha como tu cresceu? Que bom que tu já está conseguindo fazer isso que tu não conseguia. Na base do incentivo e do elogiou”.* (Prof.5)

Observou-se, também, nos relatos das professoras, indicativos que valorizam a inclusão do aluno em atividades extraescolares. *“Quando nós vamos, por exemplo, na sede campestre das Dores, ele vai, ele participa, ou também em palestras, como a dos bombeiros, ele participa, faz perguntas, interage”.* (Prof.4).

“Escolhi a I porque eu sabia que ela gostava, que ela tava envolvida no projeto, que ela teria capacidade de falar (...). Então, eu acho que ter esse olhar pra incluir ela né, dentro disso. Ela também foi para o concurso de pintura. Ela tá sempre inserida”. (Prof.6)

Além disso, algumas professoras destacaram a importância de demonstrar para a família os avanços do aluno/filho diante o processo de aprendizagem. *“Eu tento mostrar para a mãe os avanços que ela teve. A mãe reconhece que ela evoluiu. A mãe me fala assim, eu perguntei nas tarefas e ela me falou sozinha a resposta”.* (Prof.7)

5.2.3 Igualdade: Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno

5.2.3.1 Equidade/Ausência de Equidade na Tomada de Decisões: Apoiar decisões, estabelecer os limites que competem a escola e a família

Pais:

Para a subcategoria **Equidade na Tomada de Decisões**, sendo esta relativa a cada um, pais e professoras, e a qual compete a ambos o reconhecimento e consideração do ponto de vista do outro, foi possível elencar, nos relatos parentais, o interesse das professoras em considerar as demandas dos pais para a tomada de decisões na escola, como, por exemplo, o processo de adaptação do filho/aluno na escola. *“Ele na outra escola não se adaptou, aqui eu to vendo bem diferente, a outra professora rejeitou ele (...). Aqui não, aqui eu vejo que a professora faz mais que a outra fazia”*. (P1)

Também, destacaram a importância da equidade nas decisões sobre a participação do aluno/filho em passeios e atividades extraescolares. *“Teve um passeio que eu e a professora conversamos, ela achou melhor ele não ir, eu também, e ele também não queria ir. Provavelmente ele falou para ela, né? No lugar fazia muito barulho ele não vai se sentir confortável (feira do livro)”*. (P1)

Contudo, de encontro a estes indicativos que se referem à equidade nas relações entre os pais e as professoras, foi possível encontrar relatos que apresentam **Ausência de Equidade nas tomadas de decisões**, ou seja, quando uma das partes não se percebe como sendo consultada e considerada para as tomadas de decisões sobre o aluno/filho. Os relatos sobre decisões “autocráticas” mostraram como este indicador pode comprometer a Parceria Colaborativa entre casa e escola. *“Lá na escola eles decidem e pronto. Tu não pode dizer, a menos que tu leve para uma segunda instância, que foi o meu caso, eu fui para a secretária, pra SMED, daí fui pedir apoio pra quem é lá da inclusão. Aí elas conseguiram reunir tipo PRAEM, CAPSi, aí mudou algumas coisas, mas vira e mexe (...). Então é assim, essa ignorância, porque é uma ignorância, isso me incomoda. Ai se tu vai lá falar, ah, tu tá te metendo no pedagógico, mas elas não conseguem nem determinar o que é pedagógico e o que é necessidade da criança. Então assim é muito fechado. A escola é muito rígida”* (P6)

Além desses, outros relatos relacionados a ausência de equidade também foram citados, em que os pais acabam por acatar as decisões da escola, mesmo tendo opiniões diferentes

quanto às ações adotadas para com seus filhos. *“As questões do lugar, tipo eles determinam eu ela vai ficar sempre no mesmo lugar. Então assim, agora ela já tá acostumada que aquele lugar é dela, mas eu acho que de vez enquanto eles deveriam trocar ela, botar em outros lugares, para ela acostumar que pode sentar em qualquer lugar”* (P6)

Professoras:

Os relatos das professoras complementam as informações apresentadas pelos pais em relação à presença de equidade na tomada de decisões, pois, as mesmas relatam que fazem reuniões com os pais e a equipe pedagógica para direcionarem, de forma conjunta, os objetivos educacionais do aluno/filho. *“Sempre é feito uma conversa com os pais, que eu procuro buscar as preferências desse aluno, qual as outras redes de atendimento e às vezes, quando é necessário a gente faz reuniões com a equipe, com os outros profissionais, porque eu acho que todo mundo tem que falar a mesma linguagem, ter os mesmos objetivos, né?!”* (Prof.1)

Entretanto, nos relatos de algumas professoras, foi possível verificar indicativos que demonstram **Ausência de Equidade na Tomada de Decisões** entre as professoras e os pais. Foram relatados, pelas docentes, que referem não consultar as demandas, interesses e necessidades da família antes de construir o plano de aula, pois, na maioria dos casos, a família não investe como deveria no filho/aluno. *“Não! Todas as vezes que eu tentei ter essa troca, que eu tentei perguntar para os pais, eu senti que eles se sentiram incomodados, no sentido porque eu queria saber? (...). Principalmente porque eles não investem nele (aluno/filho), não levam para participar de associações, de esportes, disso ou daquilo”*. (Prof.4)

5.2.4 Confiança: Acreditar que o outro cuida/zela pelo filho/aluno e pode cuidar e ser discreto com informações sigilosas

5.2.4.1 *Transparência/Ausência de Transparência nas relações pais/professoras e atenção e cuidado com o filho/aluno: Estabelecer vínculos/dar atenção à criança e trocar informações com os pais*

Pais:

A Confiança se mostrou presente através da subcategoria **Transparência, atenção e cuidado para com o filho/aluno nas relações pais/professoras**, quando os pais relataram que

percebem o cuidado e atenção docente para com seus filhos, comparando com anos anteriores, o tempo de permanência na criança em sala de aula e, também, o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e matemática. *“Tipo na linguagem dele ele melhorou um pouco, na formação também, tipo ele tinha dificuldade em formar textos, de fazer textos, hoje ele sabe fazer direitinho. Claro, dentro do possível dele, mas ele faz”*. (P2)

Já o indicativo de **Ausência de Transparência, atenção e cuidado para com o filho/aluno nas relações pais/professoras**, por parte dos pais, nas relações família e escola, não foi identificado nos relatos.

Professoras:

A **Presença de Transparência, Atenção e Cuidado para com o Filho/Aluno nas Relações Pais/Professoras**, nos relatos das professoras, como forma de Confiança, nas relações entre pais e professoras se mostrou relacionado ao estabelecimento de vínculos afetivos com os alunos. *“Eu acredito que essa confiança é porque ele sentiu o cuidado, né? Eu sempre digo: a profe tá qui pra te cuidar, a profe tá aqui pra qualquer coisa, tu vem aqui a profe te ajuda. Então eu acho que ele compreendeu isso”*. (Prof.3)

As professoras também relataram que procuram demonstrar para os pais que tem conhecimento (práticas pedagógicas/autismo), o que, de acordo com os relatos das docentes, auxilia no estabelecimento da confiança, demonstrando o cuidado e a atenção à criança. *“Daí eu falei para a mãe assim: Quem sabe tu faz um quadro de rotina? Daí a mãe disse: Mas como é que é isso? Daí eu expliquei. No outro dia ela vai lá e me disse que fez e ajudou, sabe?! (...) Acho que foi uma forma que eu mostrei pra ela que eu tinha conhecimento, ela fez e viu que deu certo”*. (Prof.7)

Além disso, as professoras relataram que informam aos pais sobre a evolução da aprendizagem do filho/aluno. *“ Foi o pai que veio nas duas entregas de pareceres, então foi bem tranquilo assim, o que eu expus em relação ao aprendizado dele, o pai concordou comigo né, percebeu o crescimento”*. (Prof.5)

Em contrapartida, foi possível identificar relatos que demonstram a **Ausência de Transparência, atenção e cuidado** nas relações entre pais e professoras. As professoras dizem que não conversam, na maioria dos casos, com os pais a respeito das atividades pedagógicas que estão sendo realizadas na escola, apenas questões comportamentais são discutidas, e que, a família, não percebe/valoriza o desenvolvimento/aprendizagem do filho/aluno. *“Não! Sobre as atividades, questão de atividades nunca nem fui questionada, aprendizagem, nunca! E nunca*

foi sugerido, inclusive eu nunca senti o interesse, né! Eu só assim (...) fui muito questionada quanto a questão de choro, por que ele chora?” (Prof.4)

5.3 RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA E AS INTERVENÇÕES PEDAGÓGICAS

Nesta seção, foram analisados os relatos das entrevistas na busca por conteúdos que versassem sobre o conceito de intervenções/práticas pedagógicas – adaptações ou estratégias utilizadas pelos professores ou pelos pais, para promover a participação e a aprendizagem do aluno/filho com TEA (NUNES; SCHMIDT, 2016) – bem como, a presença de Parceria Colaborativa entre pais e professoras no desenvolvimento de tais intervenções/práticas pedagógicas, sendo elas implementadas pelos pais ou pelos professores. Os relatos serão apresentados de acordo com a seguinte ordem: primeiro os relatos dos pais, seguido da fala das professoras.

Pais:

No que se refere as relações entre família e escola e as intervenções pedagógicas, foi possível verificar a importância no estabelecimento de informações entre os dois contextos, bem como, a maneira como estas informações transitam entre as partes (pais e professoras) e se - de fato - elas são utilizadas nas intervenções/práticas pedagógicas.

Nesse sentido, conforme o relato de alguns pais, foi possível perceber que eles costumam informar as professoras das preferências e interesses educacionais dos filhos, para que, desta maneira, as atividades 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. *“(...)ela em matemática tem uma resistência, não é que ela não saiba, ela não aprendeu a gostar ainda, eu acho que se colocasse tipo mais coisas do interesse dela, tipo falar de bicho, falar de coisas que ela gosta, dentro do contexto ela teria uma admiração, ela gostaria. Porque eu fiz muito isso com ela, eu comecei a colocar tipo as historinhas matemáticas ela odiava, e eu comecei a usar só bichos, no zoológico, come quantos pratos, tem que comprar quantos quilos, daí ela gosta. Mas aí é a realidade que ela gosta, daí na escola não. Na escola é complicado”.* (P3)

Além disso, (P3) também propôs para a professora que, caso a filha não esteja conseguindo se concentrar na atividade, que a docente ofereça outra tarefa, para organizar a criança e, na sequência, possa retomar para a atividade inicial, como por exemplo: *“se ela não*

está conseguindo prestar atenção, tipo, coloca um desenho na folha, uma coisa simples, ahhh, depois tu pode pintar a onça, a tua não sei o que...Eu coloquei para ela (professora), um dia, num evento, propõe para ela o seguinte, conclui a tua prova, e depois tu pode virar e desenhar atrás, por exemplo”. (P3)

Já no caso do aluno I, a estratégia pedagógica sugerida pela mãe (P2) é a utilização de recursos que utilizam a temática de carros, o que segundo ela, irá despertar seu interesse para com a tarefa. *“Ele (I) gosta muito de carro, então quando ela fala dos sinais né, de trânsito, mais ele se interessa, lógico, né, e se tiver no livro algum desenho de carro, se interessa mais de fazer o tema”. (P2)*

Além destas sugestões parentais, P4 relatou que, sob orientação da professora, faz buscas na internet de atividades que possam auxiliar a filha/aluna, bem como, produz os recursos pedagógicos orientados pela docente, para trabalhar em casa com a filha. *“Eu procuro na internet, porque a AJ está com bastante dificuldade de usar as sílabas, eu tô procurando na internet, já conversei com a professora, a gente também fez uma plaquinha de E.V.A com letrinhas coladas, e as vezes ela não sabe a letrinha, daí vai lá na plaquinha e mostra” (P4).*

Observou-se, também, nos relatos dos pais que eles realizam as atividades orientadas pelas professoras, demonstrado envolvimento e interesse em auxiliar e que talvez eles, pais, possam agregar na tarefa algumas questões, que depois os professores vão olhar e via tarefa verificar essa informação. *“Então assim, eu boto um coraçãozinho, rubrico, porque daí a professora sabe que eu olhei, temas eu olhei tudo, todos os dias, isso é coisa que eu faço já a uns dois anos”. (P3)*

Professoras:

Neste sentido, foi possível perceber, nas assertivas docentes, relatos que veem a corroborar com as informações parentais, como na situação em que a mãe relatou para a professora as necessidades da criança, e através do comprometimento e interesse da mãe, a docente foi impulsionada a ir em busca de materiais e adaptações, criando estratégias que auxiliaram no desenvolvimento da aprendizagem e motivaram o interesse da aluna/filha. *“No começo assim do ano, até eu não me dava muita conta que tinha que ter, de repente, algum recurso diferente pra I., né? Ai a mãe dela me dizia assim, a C. me fala o que que ela tá com dificuldade, que eu vou procurar algum material e vou trabalhar isso com ela em casa. E eu fiquei pensando, mas ela precisa... isso bem no começo, uma adaptação... e eu fiquei pensando isso no começo. Ai já fui me dando conta, por exemplo, a gente foi trabalhar as fases da lua*

né, e é um conteúdo bem abstrato, aí eu procurei um recurso pedagógico que ficasse mais visível e deu certo né, claro, que pros outros também deu, eles gostaram de fazer, aí eu mandei pra Isadora pra ela fazer em casa, e a mãe dela até fez um vídeo filmando, dela usando aquela estratégia que eu tinha criado, né?”. (Prof.6)

As questões de preferências também foram muito abordadas pelas docentes que relataram a importância da família transferir essas informações para a escola, para que as professoras tenham esse conhecimento e, desta forma, possam adaptar, implementar e propor atividades/recursos pedagógicos utilizando as dicas parentais. *“(...) as questões de preferências, tipo, ah... gosta de tal música, não gosta, ou quando no caso o aluno que não é verbal, algumas palavras que tentam expor que eu não entendo, não, isso quer dizer tal coisa, então é quase um tradutor né”. (Prof.1)*

“Os pais relataram no primeiro dia de aula que o M adora carros, veículo, adora! A cor azul também ele adora, e a partir daí a gente vai sugerindo outra cor (...) ele já evoluiu bastante, já está fazendo colorido”. (Prof.5)

“Seria de eles contar o que o filho assiste na televisão, o que foi interessante, o que chamou atenção que tinha sido na aula, que a professora falou, o que ele (filho) está conseguindo transferir de aprendizagem”. (Prof.2)

Diante destas questões, a Prof.4 ressalta a importância da família estar inserida e comprometida em trazer estas informações para a escola. *“A família precisa trazer essas informações, por exemplo, o I gosta muito de pets, ele gosta muito, disse que quer ser veterinário, então eu tendo essas informações eu consigo cativar ele. Eu trouxe da minha casa uma maletinha de pet, então a gente fez um mascote da turma, que é o TED, que é um gato. Esse gato vai para a casa de todo mundo (...), assim como foi para a casa do I. Então essas informações que a família traz é muito importante (...). O I fez um texto, contanto a experiência, acho que foi um dos melhores que ele já fez”. (Prof.4)*

“Para o planejamento, ele demonstra muito interesse com animais, os pais trabalham com ele esse acesso à internet, se tu pergunta ele sabe tudo. Às vezes eu utilizo essas informações para planejar”. (Prof.8)

“A família da I tá sempre procurando estimular (...) ela (mãe) comenta que a filha adorou a aula, porque tinha isso ou aquilo. Por exemplo, ela gosta de plantas, eu vi isso na página do face que a mãe criou, aí eu pergunto o que ela quer ser, ela disse bióloga, aí ela explica porque, então aí tu já começa ver um outro interesse, que as vezes na aula tu não tinha visto. (Prof.6)

Outro relato importante quando a adaptação de materiais foi a observação da Prof.7 referentes as atividades adaptadas desenvolvidas em casa, pela mãe da aluna, as quais ela adotou com prática, conferindo à mãe a implementação inicial. *“Eu percebi que a letra dela era muito grande e a mãe pegava, às vezes, e procurava organizar as atividades, ou copiava de novo no caderno, porque a letra dela era maior, pra ela se organizar melhor, aí com base nessa adaptação que a mãe fez, eu peguei e comecei também a adaptar o material, mas não tinha partido de mim ainda esse olhar, né?”*. (Prof.7)

Nesse sentido, foi possível perceber a importância da escuta docente frente às informações trazidas pelos pais, bem como, o correto planejamento e sua aplicação. Pois, sabe-se que, uma intervenção pedagógica que considera o interesse e as necessidades de ambos os contextos, torna-se mais efetiva. Além disso, se a mãe realiza algumas adaptações de atividades em casa, quando auxilia o (a) filho (a) na realização das tarefas e a professora incluí no contexto escolar, é como se a mãe estivesse levando essa informação para a escola, e a escola, utilizando tal informação nas intervenções, insere-se assim um contexto de Parceria Colaborativa. *“a mãe dela já me sinaliza no outro dia, olha a I tá com uma dificuldade nisso, ou eu olho às vezes no caderno a mãe dela faz um resumo diferente pra ela né, pra reforçar o conteúdo que a gente trabalhou em aula.”* (Prof.6)

Outra característica importante para o estabelecimento da Parceria Colaborativa refere-se a efetiva comunicação entre os contextos (pais e professoras). Nesse sentido, as experiências de compartilhamento de informações via *WhatsApp* auxiliam nas trocas de informações, implementação e qualificação das intervenções pedagógicas. *“Então eu fiz um videozinho mandei pra ela, e a mãe dela ficou muito feliz porque ela tava participando da educação física junto com as outras crianças né, e tava se desenvolvendo, tava conseguindo fazer, então eu acho que foi ali o começo né, pra ela começar a criar essa relação comigo né, a gente tava trabalhando divisão, por exemplo, com as crianças, e ai eu peguei e pedi pra ela ir pro quadro pra ela fazer também a atividade, e ela disse bah a Isadora indo pro quadro, tá me surpreendendo, porque ela não fazia isso antes, e ai eu filmei ela fazendo passo a passo, e mandava pra mãe dela, e ai acho que isso foi criando uma confiança, sabe? E aí ela vê também que eu me preocupo com que a I faça a atividade como os outros”*. (P6)

Desta forma, percebe-se que a utilização de mídias sociais ameniza o problema da falta de tempo do professor, que na correria da escola, não consegue parar para receber e conversar com os pais. Além disso, em um grupo de *WhatsApp*, as trocas de informações ocorrem de forma dinâmica entre os dois contextos e permite que as informações circulem, estabelecendo

uma Parceria Colaborativa concreta, na qual transitam o compromisso/comprometimento, respeito, igualdade e a confiança.

No entanto, de encontro com os relatos das docentes, a Prof.4 manifesta-se de forma contrária à participação e auxílio parental na implementação e adaptação de estratégias pedagógicas, reforçando em sua fala as fronteiras entre os professores e a família, e o papel que compete a cada um. *“Tá, acho que o que compete a metodologia de ensino, a como a professora vai conduzir as atividades, as propostas que a professora vai apresentar em sala de aula, compete a professora. A professora, a coordenadora pedagógica, a direção da escola, enfim toda a comunidade escolar. O que a família compete, a família compete todo esse cuidado, a higiene, aqui também a higiene né, mas assim, a questão da saúde, a questão da saúde física emocional, o cuidado. E tem que existir o diálogo entre essas duas instâncias, mas, eu acho que a mãe não pode... eu acho que não pode! Chegar e dizer professora você deve fazer assim, assim e assado, porque o estudo a pesquisa é meu ”.* (Prof.4)

6 DISCUSSÃO

O objetivo deste trabalho foi desenvolver um Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras, e investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa, nesse contexto, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Neste sentido, alguns estudos já se preocuparam em descrever os indicativos de Parceria Colaborativa, tal como Blue-Banning et al. (2004) que investigou a Parceria Colaborativa entre profissionais e familiares de pessoas com deficiência e que teve como objetivo descrever os comportamentos emitidos por familiares e profissionais, que são indicativos de parceria colaborativa, com a finalidade de implementar programas de atenção não apenas voltados a criança com deficiência, mas também a toda a família. O resultado da pesquisa gerou trinta e nove categorias que foram organizadas em seis temas amplos: comunicação, compromisso, igualdade, habilidades, confiança e respeito. Para cada tema, os autores descreveram como resultado os comportamentos emitidos por profissionais para que os componentes de uma parceria de sucesso sejam alcançados. Tais descrições foram apresentadas separadamente, contemplando tanto a perspectiva de familiares, quanto de profissionais. Observa-se que os resultados obtidos por Blue-Banning et al. (2004) corroboram os encontrados nesse estudo, coincidindo a relevância das categorias compromisso e respeito. De fato, tanto o compromisso/comprometimento quanto o respeito foram importantes para a construção final das categorias, assim como a comunicação, sendo última considerada por este estudo como transversal a todas as outras.

Outras pesquisas concentraram-se em estudar as influências da relação entre pais e professores e a escolarização de crianças com autismo, como no caso da pesquisa de Lemos et al. (2016) que teve como objetivo analisar as percepções de pais e de professores acerca da criança autista e do processo de inclusão escolar. Participaram do estudo seis professoras de crianças com autismo, oito pais, sendo seis mães e dois pais. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada. Os resultados possibilitaram conhecer e investigar as concepções de ambos, o que foi imprescindível para entender que a garantia do sucesso da inclusão escolar se dá por meio da participação efetiva das duas partes, pais e professores. Além disso, a pesquisa também permitiu esclarecer que a inclusão escolar, principalmente de alunos com autismo, necessita não somente de conhecimento teórico sobre o transtorno do espectro autista, mas também de um trabalho conjunto da família e da escola. Observa-se que os resultados obtidos

por Lemos et al. (2016) vem ao encontro com o deste estudo, pois destacam a relevância de um trabalho conjunto, da escola e da família, em prol da escolarização de alunos com autismo.

No entanto, em relação a este estudo e a partir da análise inicial, para o desenvolvimento do Roteiro de Entrevista, foi possível perceber que os conceitos de Parceria Colaborativa para os indicadores Compromisso e Comprometimento se sobrepunham, neste sentido, foram aglutinados. Já para o indicador Comunicação, foi possível perceber que seu conceito perpassava a existência dos demais, por ser descrita como um veículo para estabelecer compromisso, comprometimento, expressar respeito e conferir igualdade e confiança, entre as famílias e a escola (BLUE-BANNING et al., 2004; HSIÃO et al., 2017; SILVA, 2006; SUMMERS et al., 2005; TURNBULL; TURNBULL; KYZAR, 2009). Neste sentido, o seu conteúdo distribuído por afinidade nas demais categorias. Além disso, foi necessário a construção de um Roteiro de entrevistas, para coletar indicativos de Parceria Colaborativa e de um Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras (versão pais e versão professoras).

Através da análise dos resultados, foi possível verificar que para o indicador Compromisso/Comprometimento, o qual se refere a estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível/acessível ao outro. De fato, no contexto da educação de alunos com autismo o comprometimento da escola e da família com a educação e bem-estar do filho/aluno é uma das bases da interação entre eles, visando a engajá-los num processo conjunto de tomada de decisão, trabalho em direção a um objetivo comum a (FRIEND; COOK, 1990).

Na subcategoria Comprometimento com o Conteúdo Escolar, o destaque para a ampliação de metodologias com foco nas características dos alunos/filhos surgiu como indicador, tanto nos relatos dos pais como no relato de professoras. Foi referido a necessidade de adaptações que envolvam os interesses e temas de preferência dos alunos/filhos como, por exemplo, atividades que utilizem as temáticas carros e animais.

É importante destacar que a literatura sobre metodologias de ensino apresenta algumas adaptações ou estratégias pedagógicas que poderiam ser implementadas, a depender das necessidades do aluno (FARIA et al., 2018). Mais especificamente, no caso de alunos com autismo, estes tendem a apresentar preferências rígidas por objetos ou atividades, inclusive sendo este um critério diagnóstico da condição (APA, 2013). Considerar as necessidades e interesses do aluno não significa oferecer-lhe um currículo diferente, com conteúdo paralelos ao resto da turma, e sim, adaptar ou modificar a forma de comunicar, ensinar e avaliar que, na maioria das vezes, são mais simples e fáceis de serem implementados (FAVORETTO;

LAMÔNICA, 2014; OLIVEIRA, 2017). Adaptações simples nas práticas/intervenções pedagógicas, bem como no manejo da sala de aula, são - muitas vezes - as principais mudanças necessárias e efetivas para promover a inclusão do aluno com autismo. (CAMARGO et al., 2019).

Neste sentido, é possível verificar, através do relato parental, a necessidade de adaptações simples nas atividades pedagógicas que irão despertar o interesse e favorecer a aprendizagem do filho/aluno, como, por exemplo, os problemas matemáticos descreverem elementos como os animais, ao invés de frutas. Pois sabe-se que as necessidades, no caso de alunos com TEA, devem ser cautelosamente verificadas e estabelecidas, em função de suas de habilidades cognitivas, padrões de funcionamento comportamental, padrões de comunicação e interação social, funcionamento adaptativo e funcionamento familiar, dentre outros (BRENTANI et al., 2013). Além disso, ao realizar uma adaptação e/ou estratégia de ensino para o aluno, a professora deve ter claramente definido o que se pretende ensinar com aquela atividade, de que forma ela vai auxiliar no desenvolvimento das habilidades e competências e de que forma ela vai ser avaliada (SILVA; CRESPO; CAMARGO, 2019).

Neste sentido, é importante destacar a relação de Parceria Colaborativa entre pais e professoras e o processo de adaptação e implementação de intervenções pedagógicas que venham a corroborar com as necessidades do aluno/filho, o que demonstra a necessidade da criação de redes de saberes recíprocos na escolarização do aluno com TEA, destacando a necessidade do auxílio dos pais para com este processo. (SILVA; CRESPO; CAMARGO, 2019). Pois, sabe-se que estes podem ser de grande apoio para os professores, uma vez que podem os manter informados a respeito das preferências e interesses do aluno/filho, bem como ajudar a pensar em conjunto, objetivos para o desenvolvimento do filho/aluno (REDIG; MASCARO; DUTRA, 2017). Além disso, este indicativo de Parceria Colaborativa aponta para uma prática pedagógica que, sendo efetiva, torna-se um objetivo educacional comum a pais e professores e que sua utilização tanto na sala de aula quanto em casa aproximaria ambos os contextos.

Outro indicativo de Parceria Colaborativa, referente ao Compromisso/Comprometimento descrito, que merece destaque, refere-se às relações da família e escola com os profissionais que realizam atendimentos externos aos filhos /alunos. Nesse sentido, foi possível verificar através dos relatos docentes e parentais que a Parceria Colaborativa entre a escola e a casa não se restringe a esses dois ambientes, mas também, diz respeito a uma terceira fonte de Parceria Colaborativa que seriam os profissionais externos. Esse resultado parece particularmente importante, porque esses profissionais participam da parceria entre pais e

professores não apenas como uma dimensão cooperativa entre eles, mas como um terceiro 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. Porém, no contexto da atual pesquisa, que se propõe a investigar a Parceria Colaborativa exclusivamente entre pais e escola, os profissionais serão considerados a partir dos compartilhamentos de suas ações dentro desta relação binária, entendendo que a Parceria Colaborativa casa-escola implica na comunicação entre ambos os contextos sobre as ações dos profissionais externos. Neste sentido, a comunicação entre casa-escola, a respeito dos atendimentos médico/terapêuticos/pedagógicos, deve circular entre esses contextos, fomentando, assim, a Parceria Colaborativa por auxiliar no desenvolvimento da criança.

Contudo, sabe-se da importância em estabelecer e fixar as fronteiras e os limites que competem a cada um. De acordo com relatos parentais, é importante garantir a distinção e as particularidades de pais e professoras, nos sistemas casa e escola. Sob esta questão, alguns estudos indicam que, quando os profissionais externos reconhecem os sistemas familiares, nos quais as crianças vivem, apoiam as famílias e desenvolvem relacionamentos colaborativos com os pais, a uma melhora na qualidade de vida de ambos (DAVIS; GAVIDIA-PAYNE, 2009; SUMMERS et al., 2007).

Além disso, outro indicativo capaz de estender a Parceria Colaborativa entre pais e professoras refere-se ao Comprometimento nas relações família-escola, como por exemplo, o envolvimento dos pais na escola, bem como a qualidade e frequência da comunicação entre ambos, por exemplo, através a comunicação informal, como a 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, como 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, geralmente na agenda ou caderno do aluno/filho, informando sobre eventos ou situações específicas do interesse da família (SANTOMAURO, 2012).

Porém, foi possível observar relatos que enfatizam a ausência de Parceria Colaborativa quando as professoras trazem queixas referentes ao não retorno parental frente as comunicações formais. Segundo as professoras, os pais não acompanham as agendas e bilhetes dos filhos. Contudo, de acordo com os relatos docentes, quando esta comunicação é realizada através de mídias sociais, o retorno dos pais acontece de forma rápida. Por exemplo, um bilhete que os pais não viram no caderno da criança, quando fotografado pela professora e enviado via *WhatsApp* aos pais, rapidamente é visualizado e respondido pelo familiar. Para tanto, ressalta-

se a importância em flexibilizar e estimular o contato de pais e professores através de redes sociais, considerando a presença de algumas regras e do bom senso de ambos, principalmente ao que converge ao respeito e ao limite de horários.

Nesse sentido, o estudo demonstra que a comunicação frequente e efetiva vem acontecendo por meio de redes sociais, em que os pais também utilizam estes dispositivos para contatar as professoras e, por exemplo, avisar a escola de possíveis imprevistos e faltas do filho/aluno. Tais indicadores destacam que as mídias sociais são importantes facilitadoras da comunicação e, conseqüentemente, um propulsor da Parceria Colaborativa. Dessa forma, uma possível primazia de trocas de informações e combinações utilizando as redes sociais parecem favorecer o envolvimento dos pais na escola, bem como a frequência e a qualidade da comunicação colaborativa entre os pais e professoras, a qual está associada ao aumento da satisfação dos pais (STARR; FOY, 2012; WHITAKER, 2007; ZABLOSTSKY; BOSWELL; SMITH, 2012).

Outro indicativo de PC relevante, refere-se a Inclusão Escolar e Social dos alunos com autismo, caracterizada pelo envolvimento dos pais em atividades escolares, como sua participação em eventos dentro e fora do ambiente escolar. A este exemplo, uma mãe relatou como é importante que sua filha com autismo participasse com os demais colegas da feira de ciências, atividade realizada em um espaço extraescolar. Além disso, observou-se o interesse das professoras em fomentar a inclusão dentro e fora do ambiente escolar, como passeios em um clube da cidade, feira do livro e feira de ciência. Tais assertivas vem a corroborar com o indicativo Inclusão Escolar/Social, o qual oportuniza experiências inclusivas. De acordo com Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014), é importante analisar as interações sociais nos contextos escolares, verificando a participação das crianças com autismo e considerando a mediação das professoras e das demais crianças, bem com a participação da família. Além disso, compreender que os comportamentos dos filhos/alunos com autismo podem sofrer influência considerando os contextos, a mediação do adulto e, sobretudo, as particularidades de cada criança.

É importante ressaltar que a família e a escola são ambientes de desenvolvimento e aprendizagem humana que podem funcionar como propulsores ou inibidores desses processos. Conhecer e considerar cada contexto torna-se fonte importante de informação, pois permite identificar aspectos específicos que podem vir a inferir nas relações de Parceria Colaborativa. (POLONIA; DESSEM, 2007). Visto que, o estabelecimento de sucesso desta relação, pais e professores, tendem a favorecer as aprendizagens que acontecem em casa ou na escola,

auxiliando nos déficits de generalização que crianças com autismo tendem a estabelecer, o que tende a dificultar o processo de escolarização.

Nesse sentido, destaca-se a escola como um dos espaços que favorece o desenvolvimento da criança com autismo, tanto pela oportunidade de convivência e interação com outras crianças quanto pelo importante papel do professor, cujas mediações favorecem a aquisição de diferentes habilidades nas crianças (LEMOS; SALOMÃO; AGRIPINO-RAMOS, 2014). De acordo com Camargo e Bosa (2012), o contexto escolar favorece as relações sociais, auxiliando o desenvolvimento da criança com autismo, assim como o das demais crianças, na medida em que convivem e se relacionam, aprendem e compartilham com as diferenças.

O uso do termo Parceria Colaborativa também retoma a importância de trabalhar com as famílias de uma forma que enfatiza o compartilhamento de tomada de decisões (TURNBULL et al., 1997), o que está contemplado no indicador igualdade, que refere-se a equidade na tomada de decisões sobre o processo de escolarização do filho/aluno. No entanto, foi possível perceber a dificuldade na definição e estabelecimento de fronteiras (MINUCHIN, 1990), pois em ambos os relatos, de professoras e pais, a Ausência de Equidade na Tomada de Decisões, ou seja, quando uma das partes não se percebe como sendo consultada e considerada para as tomadas de decisões sobre o aluno/filho. Os relatos sobre decisões “autocráticas” mostraram como este indicador pode comprometer a Parceria Colaborativa entre família e escola. Como, por exemplo, os relatos da mãe que teve que recorrer a órgãos superiores (Secretária Municipal de Educação) ao da escola para resolver problemas escolares da filha com autismo.

Neste sentido, o estudo que vem ao encontro de alguns dos resultados elencados nesta pesquisa refere-se ao trabalho de Christovam e Cia (2013) que teve como objetivo identificar a percepção de sessenta pais e cinquenta e quatro professores sobre a relação família-escola, considerando o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, matriculados na pré-escola. Para tal, os dados foram coletados através de questionários e analisados utilizando métodos descritivos de análise de conteúdo. Os resultados elencados, principalmente ao que se refere a comunicação destacam a participação dos pais na escola como sendo uma das características mais importantes de uma boa relação família-escola. Contudo, este resultado indica também que o tipo de concepção que os pais entrevistados têm sobre a relação família-escola é muito restrito, limitando sua ação dentro da escola.

De modo que, os relatos docentes também demonstram a Ausência de Equidade na Tomada de Decisões entre as professoras e os pais, que referem não consultar as demandas, interesses e necessidades da família antes de construir o plano de aula, pois, na maioria dos

casos, a família não investe como deveria no filho/aluno. Nesse sentido, sabe-se que a falta de envolvimento, preocupação mútua e objetivos específicos entre pais e professores no processo de escolarização do aluno/filho com autismo, tende a inibir o desenvolvimento de intervenções pedagógicas importantes para o desenvolvimento escolar e social da criança (AZAD et al., 2018).

Em relação a Confiança que se mostrou presente através da subcategoria Transparência, atenção e cuidado para com o filho/aluno nas relações pais/professoras, foi relatado, pelos pais, através do cuidado e atenção docente para com seus filhos, principalmente quando comparado a anos escolares anteriores do filho, o tempo de permanência na criança em sala de aula e, também, o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e matemática. Entre as famílias de crianças com deficiência, fatores como, a comunicação, o cuidado, o conhecimento da deficiência da criança foram relacionados como indicativos que favorecem a confiança dos pais para com os professores (ANGELL; STONER; SHELFEN, 2009). Pais que relataram parcerias com a escola de qualidade também relataram níveis mais baixos de estresse (BURKE; HODAPP, 2014). Além de melhorar a qualidade de vida da família e diminuir a angústia parental, parcerias colaborativas eficazes tendem a impactar positivamente no progresso da criança. Quando os pais de crianças com autismo estão envolvidos em Parcerias Colaborativas com os professores de seus filhos a criança demonstra melhorias em seu desenvolvimento e processos de aprendizagem (RUBLE et al., 2010).

No caso das professoras, a confiança estabelecida com a família pode estar presente quando elas, professoras, demonstram aos pais que possuem conhecimentos pedagógicos em autismo, o que, segundo as docentes, demonstra cuidado e atenção para com os alunos/filhos. Neste sentido, estudos como o de Camargo e Bosa (2012) apontam a importância do papel do professor para o adequado processo de escolarização de alunos com autismo e o impacto dessa escolarização no desenvolvimento de habilidades acadêmicas, sociais e de comunicação em alunos com TEA.

Em relação às intervenções pedagógicas, a literatura nacional aponta que devido às características peculiares, que variam de criança para criança, o processo de aprendizagem de alunos com TEA requer adaptações que confrontam os métodos tradicionais de ensino, já que impõem desafios aos professores e superação de barreiras para garantir o direito e a permanência dessas crianças no ensino comum (DUTRA, 2008).

Já em relação às práticas pedagógicas e a relação família e escola, percebe-se o destaque nos relatos tanto docentes como parentais na importância do conhecimento, adaptação e implementação de materiais pedagógicos voltados ao interesse da criança, por exemplo,

substituir a utilização de frutas por animais nos problemas matemáticos ou utilizar a temática carros, para que desta maneira as atividades 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, ressaltando a necessidade da família estar inserida e comprometida em trazer essas informações para a escola, e a escola comprometida em adaptar e utilizar. O que vem a corroborar com os estudos de Hsião et al. (2014), quando ressaltam em seu estudo a importância da consulta docente sobre as preocupações e interesses frente às necessidades de aprendizagem do aluno/filho. Sobretudo, os docentes enfatizam a importância de partir das preferências do aluno, contudo, com o passar do tempo e aceitação do aluno, sugerir e ampliar as temáticas utilizadas nas intervenções pedagógicas.

Além disso, em alguns relatos, foi possível observar intervenções que são implementadas ou adaptadas pelos pais como, por exemplo, a prática utilizada pela mãe para melhorar a letra da filha, que com base na adaptação parental, a docente começou a utilizar com sucesso em sala de aula. Nesse sentido, foi possível perceber a importância da escuta docente frente às informações trazidas pelos pais, bem como, o correto planejamento e sua aplicação. De acordo com Kasari et al. (2010) e Wong (2013), as intervenções implementadas pelos pais estão associadas a melhores resultados para as crianças como, por exemplo, o aumento da linguagem, interação social e atenção compartilhada. De modo que, uma intervenção pedagógica que considera o interesse e as necessidades de ambos os contextos, torna-se mais efetiva. Além disso, se a mãe realiza algumas adaptações de atividades em casa, quando auxilia o (a) filho (a) na realização das tarefas e a professora inclui no contexto escolar, é como se a mãe estivesse levando essa informação para a escola, e a escola, utilizando tal informação nas intervenções, insere-se assim, um contexto de Parceria Colaborativa.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista que o objetivo deste estudo foi desenvolver um Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras e investigar a presença destes, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas com alunos com Transtorno do Espectro Autista, é possível considerar que a partir do Roteiro de Entrevista desenvolvido foi possível investigar e elencar os indicativos de Parceria Colaborativa presentes na relação entre pais e professoras.

Considera-se que a contribuição mais relevante do presente estudo foi, além de investigar a presença de indicadores de Parceria Colaborativa, descrever as ações e os sujeitos que estão relacionadas com cada um dos indicadores (Compromisso/Comprometimento, Respeito, Igualdade e Confiança).

Em sua fase inicial, por meio de uma revisão conceitual, o estudo possibilitou a identificação, através de pesquisas nacionais e internacionais, dos indicadores de Parceria Colaborativa e o agrupamento de acordo com a afinidade dos indicadores Compromisso/Comprometimento, bem como a retirada do indicador comunicação, considerando que seu conteúdo perpassava aos demais. Na sequência, foi possível desenvolver uma Matriz de Categorias Indicativas de Parceria Colaborativa, na qual seu conteúdo foi utilizado para desenvolver o Roteiro de Entrevista para Avaliar Indicadores de Parceria Colaborativa entre Pais e Professoras.

Sobre o desenvolvimento do Roteiro de Entrevista considera-se que sua utilização foi útil para avaliar a Parceria Colaborativa. Através das questões propostas, tanto na versão para pais como para professores, foi possível elencar importantes proposições sobre a presença da Parceria Colaborativa entre ambos, como por exemplo a comunicação efetiva através de mídias sociais, bem como para a ausência desta, destacando a presença de relações autocráticas. Nesse sentido, através do conhecimento elencado por meio destes indicativos é possível refletir e buscar uma aproximação maior, tanto para ampliar a relação entre ambos, como para auxiliar no desenvolvimento do filho/aluno com autismo.

Foi possível, também, identificar, nos relatos de pais e professoras, a importância em considerar os interesses e preferências educacionais dos filhos/alunos, para que as atividades pedagógicas, implementadas pelas professoras, possam ser adaptadas, auxiliando, assim, o trabalho docente e promovendo práticas colaborativas que tendem a impulsionar o desenvolvimento da aprendizagem da criança.

Sob este viés, algumas características dos participantes podem ser destacadas como fatores que tendem a colaborar para o sucesso da Parceria Colaborativa, tais como o tempo e a experiência formativa dos professores (ADURENS; VIEIRA, 2018; GORGATTI; ROSE-JUNIOR, 2009; OMOTE; FONSECA-JAMES; VIEIRA, 2014), pois a maioria das professoras que participaram do estudo possuem mais de uma década de experiência na área e já possuem outras experiências anteriores com alunos com autismo. Além disso, algumas das professoras possuem formação superior em educação especial, o que vem a fomentar ainda mais questões relacionadas ao conhecimento da deficiência, bem como práticas pedagógicas específicas para este alunado.

Somado as características dos professores, em termos de experiência profissional, os pais participantes do estudo possuem escolaridade de no mínimo ensino médio a superior (apenas uma mãe possui ensino fundamental). Além disso o estrato social dos pais que conjectura-se um nível mais elevado, proporcionado assim que tenham mais condições de acompanhar as tarefas dos filhos, ou mesmo uma estrutura de vida que permita a eles um horário e um espaço físico que dê mais condições para isso.

Além disto, sabe-se o quanto é importante o efeito da escolaridade, sobretudo a escolaridade materna no desenvolvimento infantil, com fartas evidências empíricas sobre esta temática (ALVARENGA et al., 2020; LONGO; VIEIRA, 2017; SEABRA, 2017). Outro fator relevante é que todos os pais possuem companheiro (a), o que em termos de apoio social a literatura também corrobora ao produzir evidências do quanto ter um companheiro (a) é importante na educação do filho, sobretudo as questões que dizem respeito a escolarização (FARO et al., 2019; SIFUENTES; BOSA, 2010; PORTES; VIEIRA, 2020)

Contudo, para que esta adaptação e implementação seja efetiva, é necessário que os pais transfiram essas informações para a escola, para que as professoras tenham esse conhecimento e, desta forma, possam adaptar, implementar e propor atividades/recursos pedagógicos utilizando as dicas parentais. O que vem a corroborar com estudo de Borges, Gualda e Cia (2011), o qual remete a necessidade de troca de informações e diálogo, considerando que a ajuda dos pais seria importante para o processo de escolarização. Assim, ao transferir as informações para a escola, os pais estariam auxiliando na melhoria de desempenho destes.

Além disso, o estudo também possibilitou verificar que a transferência de informações, entre os dois contextos, também poderá delinear o tipo de trabalho que logrará ser realizado em casa, pelos pais, e na escola, pela professora. Essas informações vêm ao encontro dos achados de Xu e Filler (2008), os quais afirmam que a comunicação entre pais e professores deve ser implementada, destacando as informações do filho/aluno em ambos os contextos, de modo a

proporcionar intervenções pedagógicas que considerem o que ocorre nos dois ambientes, proporcionando assim maiores chances de alcançar o resultado esperado por ambos.

Ademais, pode-se identificar, ao longo dos resultados, que a comunicação frequente entre pais e professoras é um fator determinante para a efetiva relação de Parceria Colaborativa. A troca de informações entre os pais e as professoras é uma das condições que tendem a influenciar no sucesso escolar da criança (CHRISTOVAM; CIA, 2013). O trânsito de informações entre as duas instancias, casa e escola, é apontada na literatura como uma das formas mais importantes de envolvimento parental, podendo influenciar diretamente nos processos de aprendizagem destes alunos.

Para este indicativo, o estudo demonstrou que a utilização de mídias sociais vem se mostrando um importante aliado em prol da relação entre pais e professoras, substituindo a comunicação formal e informal que, anteriormente, acontecia como a conversa na hora da entrada e saída dos alunos, reuniões e bilhetes na agenda ou caderno que informava sobre eventos ou situações específicas do interesse da família. Atualmente, percebe-se que o compartilhamento de tais informações vem ocorrendo via *WhatsApp* o que vem auxiliar nas trocas de informações, implementação e qualificação das intervenções pedagógicas, além de amenizar o problema da falta de tempo dos pais e professores. Além disso, em um grupo de *WhatsApp*, as trocas de informações ocorrem de forma dinâmica entre os dois contextos e permite que as informações circulem, fomentando o estabelecendo uma Parceria Colaborativa concreta, na qual podem transitar o compromisso/comprometimento, respeito, igualdade e a confiança.

No entanto, o estudo também possibilitou verificar a presença de indicativos que demonstram ausência de relações de Parceria Colaborativa, destacando o estabelecimento, a fixação de fronteiras e limites que competem a cada um. De acordo com relatos parentais e docentes, foi possível verificar a importância em garantir e respeitar a distinção e as particularidades de pais e professoras, nos sistemas, casa e escola, ou seja, quando uma das partes não se percebe como sendo consultada e considerada para as tomadas de decisões sobre o aluno/filho. Nesse sentido, percebe-se que decisões “autocráticas” mostraram como este indicador pode comprometer a Parceria Colaborativa entre casa e escola.

Uma limitação para o estudo foi o número reduzido de participantes. No entanto, pesquisas futuras podem vir a produzir instrumentos avaliativos e investigar a relação da Parceria Colaborativa entre pais e professores atrelados ao desempenho escolar do filho /aluno, utilizando um grupo maior de participantes para ampliar e melhorar as discussões realizadas no

presente estudo. Embora tenha empregado esse número de casos, a dissertação produziu importantes indicativos de Parceria Colaborativa

Conclui-se que os resultados obtidos através dos questionários respondidos por pais e professoras, de alunos com autismo, evidenciam os indicativos de Parceria Colaborativa e, além disso, deixam claro a opinião dos mesmos em relação a cada indicador apresentado no questionário.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, A.; MOORE, D. W.; GODFREY, R.; FLETCHER-FLINN, C. Social skills assessment of children with autism in free-play situations. **Autism**, v. 8, n. 4, p. 369-385, 2004.
- ANGELL, M. E.; STONER, J. B.; SHELDEN, D. L. Trust in education professionals: Perspectives of mothers of children with disabilities. **Remedial and Special Education**, v. 30, n. 3, p. 160-176, 2009.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EMPRESAS DE PESQUISAS (ABEP). **Critério de Classificação Econômica**. São Paulo: ABEP, 2015. Disponível em: <<http://www.abep.org/criterio-brasil>>. Acesso em: 06 maio 2019.
- ASSOCIAÇÃO PSIQUIÁTRICA AMERICANA (APA). **DSM-5-TR: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais**. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- AZAD, G. F. et al. Parent-teacher communication about children with autism spectrum disorder: an examination of collaborative problem-solving. **Psychology in the Schools**, v. 53, n. 10, p. 1071-1084, 2016.
- AZAD, G. F. et al. Partners in School: An Innovative Parent-Teacher Consultation Model for Children with Autism Spectrum Disorder. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 28, n. 4, p. 460-486, 2018.
- BACKES, B.; ZANON, R. B.; BOSÁ, C. A. Características sintomatológicas de crianças com autismo e regressão da linguagem oral. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 33, 2017.
- BACON, E. C. et al. Naturalistic language sampling to characterize the language abilities of 3-year-olds with autism spectrum disorder. **Autism**, v. 23, n. 3, p. 699-712, 2019.
- BAGNATO, S. **Authentic assessment for early childhood intervention: Best practices**. New York: Guilford Press, 2008.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.
- BELLINI, S. et al. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 3, p. 153-162, 2007.
- BLUE-BANNING, M. et al. Dimensions of family and professional partnerships: Constructive guidelines for collaboration. **Exceptional Children**, v. 70, n. 2, p. 167-184, 2004.
- BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002.
- BORGES, L.; GUALDA, D. S.; CIA, F. O papel do professor na relação com as famílias de crianças pré-escolares incluídas. In: CONGRESSO BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 6., 2011, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2011. p. 1367-1378.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 09 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da saúde. Secretaria de atenção à saúde. Departamento de ações programáticas estratégicas. **Atenção à saúde do recém-nascido: guia para os profissionais de saúde.** 2. ed. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2012. 163p.

BRENTANI, H. et al. Autism spectrum disorders: an overview on diagnosis and treatment. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 35, p. S62-S72, 2013.

BRITO, A.; SALES, N. B. **TEA e Inclusão Escolar: um sonho mais que possível.** 1. ed. São Paulo: Edição do Autor, 2014.

BRUDER, M. B. Family-centered early intervention: Clarifying our values for the new millennium. **Topics in early childhood special education**, v. 20, n. 2, p. 105-115, 2000.

BURKE, M. M.; HODAPP, R. M. Relating stress of mothers of children with developmental disabilities to family–school partnerships. **Mental Retardation**, v. 52, n. 1, p. 13-23, 2014.

BURKE, T. J.; WOSZIDLO, A.; SEGRIN, C. Social skills, family conflict, and loneliness in families. **Communication Reports**, v. 25, n. 2, p. 75-87, 2012.

CABRAL, C. S. **Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista.** 2014. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

CABRAL, C. S.; MARIN, A. H. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em revista**, v. 33, n. 142079, p. 1-30, 2017.

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

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 28, n. 3, p. 315-324, 2012.

CARVALHO, M. E. P. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, 2004.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. **Changes in prevalence of parent-reported Autism Spectrum Disorders.** 2013. Disponível em: <<https://www.cdc.gov/media/releases/2020/p0326-autism-prevalence-rises.html>>. Acesso em: 24 abr. 2019.

CHEATHAM, G. A.; OSTROSKY, M. M. Whose expertise?: An analysis of advice giving in early childhood parent-teacher conferences. **Journal of Research in Childhood Education**, v. 25, n. 1, p. 24-44, 2011.

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

COLNAGO, N. A. S. **Orientação para pais de crianças com Síndrome de Down: elaborando e testando um programa de intervenção.** 2000. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CORSELLO, C. M. Early intervention in autism. **Infants & Young Children**, v. 18, n. 2, p. 74-85, 2005.

CUNHA, J. M. **Violência interpessoal em escolas do Brasil: características e correlatos.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Paraná, 2009.

DAVIES, S.; HALL, D. “Contact a family”: Professionals and parents in partnership. **Archives of disease in childhood**, v. 90, n. 10, p. 1053-1057, 2005.

DAVIS, K.; GAVIDIA-PAYNE, S. The impact of child, family, and professional support characteristics on the quality of life in families of young children with disabilities. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, v. 34, n. 2, p. 153-162, 2009.

DAWSON, G.; BERNIER, R. A quarter century of progress on the early detection and treatment of autism spectrum disorder. **Development and Psychopathology**, v. 25, n. 4pt2, p. 1455-1472, 2013.

DECROP, A. Qualitative research practice. A guide for social science students and researchers. **Rechercheet Applications en Marketing**, v. 19, n. 2, p. 126-127, 2004.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, v. 17, n. 36, 2007.

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

DUNST, C. J.; TRIVETTE, C. M.; HAMBY, D. W. Meta-analysis of family-centered helping practices research. **Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews**, v. 13, n. 4, p. 370-378, 2007.

DUTRA, C. P. Colóquio. **Revista Inclusão**, v. 4, n. 1, p. 18-32, 2008.

EPSTEIN, J. L. **School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for Action**, Thousand Oaks, Califórnia, Corwin Press. 2009.

EPSTEIN, J. L. **School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools.** 2. ed. Boulder, CO: Westview Press, 2011.

FARIA, K. T. et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018.

FAZZIO, D. F. **Intervenção comportamental no autismo e deficiências de desenvolvimento: Uma análise dos repertórios propostos em manuais de treinamento.** 2002. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FERNANDES, M. G. M. et al. Análise conceitual: considerações metodológicas. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 64, n. 6, p. 1150-1156, 2011.

FEVORINI, L. B.; LOMÔNACO, J. F. B. O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. **Psicologia da Educação**, n. 28, 2009.

FIAES, C. S.; BICHARA, I. D. Brincadeiras de faz-de-conta em crianças autistas: limites e possibilidades numa perspectiva evolucionista. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 14, n. 3, p. 231-238, 2009.

FRANCO, V. **Introdução à Intervenção Precoce no desenvolvimento das crianças:** com a família, na comunidade, em equipe. [S.l.]: Edições Aloendro, 2015.

FRIEND, M.; COOK, L. Collaboration as a predictor for success in school reform. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 1, n. 1, p. 69-86, 1990.

GARBACZ, S. A.; MCINTYRE, L. Conjoint Behavioral Consultation for children with Autism Spectrum Disorder. **School Psychology Quarterly**, v. 31, n. 4, p. 450, 2016.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 16, n. 3, p. 375-396, 2010.

GOMES, C. G. S.; VARELLA, A. A. B.; SOUZA, D. G. Equivalência de estímulos e autismo: uma revisão de estudos empíricos. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 26, n. 4, p. 729-737, 2011.

GOMES, V. F.; BOSA, C. A. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com transtornos globais do desenvolvimento. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 3, p. 553-561, set./dez. 2004.

HARRIS, S. L. Teaching language to nonverbal children-with emphasis on problems of generalization. **Psychological Bulletin**, v. 82, n. 4, p. 565-580, 1975.

HERLIHY, L. et al. Parents' first concerns about toddlers with autism spectrum disorder: Effect of sibling status. **Autism**, v. 19, n. 1, p. 20-28, 2015.

HSIAO, P. et al. Family needs of critically ill patients in the emergency department. **International Emergency Nursing**, v. 30, p. 3-8, 2017.

IANNACCONE, A.; MARSICO, G. The family goes to school. **Crossing boundaries: Intercontextual dynamics between family and school**, p. 135-169, 2013.

JOHNSON, C. R. Autism spectrum disorders. In: THOMAS, J. C.; HERSEN, M. (Ed.). **Handbook of Clinical Psychology Competencies**. New York: Springer, 2004.

KASARI, C. et al. Randomized controlled caregiver mediated joint engagement intervention for toddlers with autism. **Journal of Autism and Developmental disorders**, v. 40, n. 9, p. 1045-1056, 2010.

KAYE, A. R. Learning Together Apart. In: KAYE, A. R. (Ed.). **Collaborative Learning Through Computer Conferencing**. The Najaden Papers. Berlin: Springer Verlag, 1991.

KLIN, A.; MERCADANTE, M. T. Autismo e transtornos invasivos do desenvolvimento. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, n. 1, p. 1-26, 2006.

KOUTROUBA, K. et al. An investigation of Greek teachers' views on parental involvement in education. **School Psychology International**, v. 30, n. 3, p. 311-328, 2009.

LEMONS, E. L. M. D. S.; SALOMÃO, N. M. R.; AGRIPINO-RAMOS, C. S. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 1, p. 117-130, 2014.

LOVAAS, O. I. et al. Some generalization and follow-up measures on autistic children in behavior therapy 1. **Journal of Applied Behavior Analysis**, v. 6, n. 1, p. 131-165, 1973.

LUCYSHYN, J. M.; BLUMBERG, E. R.; KAYSER, A. T. Improving the quality of support to families of children with severe behavior problems in the first decade of the new millennium. **Journal of Positive Behavior Interventions**, v. 2, n. 2, p. 113-115, 2000.

MAGALHÃES, C. R. **Escola e família: mundos que se falam**. Um estudo no contexto da implementação da Progressão Continuada. 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

MAHONEY, G.; PERALES, F. The role of parents of children with Down syndrome and other disabilities in early intervention. In: RONDAL, J. A.; PERERA, J.; SPIKER, D. (Ed.). **Neurocognitive rehabilitation of Down Syndrome: The early years**. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 211-227.

MARCHENA, A. B.; EIGSTI, I. M.; YERYS, B. E. Brief report: Generalization weaknesses in verbally fluent children and adolescents with autism spectrum disorder. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 45, n. 10, p. 3370-3376, 2015.

MARTINS, M. F. A. **Efeitos de um programa de atenção diversificada às mães de alunos severamente prejudicados**. 2006. 165f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, 2016.

MARTURANA, 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**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 349-358, maio/ago. 2015.

MAUTONE, J. A. et al. Assessing the quality of parent–teacher relationships for students with ADHD. **Psychology in the Schools**, v. 52, n. 2, p. 196-207, 2015.

MCEWEN, M.; WILLS, E. M. **Bases teóricas para a enfermagem: os fundamentos à prática profissional**. 2. ed. Porto Alegre, RS: Artmed; 2009.

MENDES, E. G.; VILARONGA, C. A. R.; ZERBATO, A. P. **Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: unindo esforços entre educação comum e especial**. São Carlos: EdUFSCar, 2014.

MINUCHIN, P.; COLAPINTO, J.; MINUCHIN, S. **Trabalhando com famílias pobres**. [S.l.]: Artmed, 1999.

MINUCHIN, S. **Famílias, funcionamento e tratamento**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. L. R. M. Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista-TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. **Revista Polyphonia**, v. 25, n. 2, p. 51-66, 2014.

NOGUEIRA, M. A. Família e escola na contemporaneidade: os meandros de uma relação. **Educação & Realidade**, v. 31, n. 2, p. 155-169, 2006.

NUNES, D. P. R.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

NUNES, D. R. P.; ARAÚJO, E. R. Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, p. 1-14, 2014.

OLIVEIRA, A. R. **Relação escola e famílias: A visão de professoras e mães de alunos de classes de recuperação paralela**. 2004. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, C. B. E.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-10, jan./mar. 2010.

OLIVEIRA, J. J. M. **Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ORSATI, F. T. Acomodações, modificações e práticas efetivas para a sala de aula inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 19, n. 107, p. 213-22, 2013.

PELLECCHIA, M.; HINELINE, P. N. Generalization of mands in children with autism from adults to peers. **The Behavior Analyst Today**, v. 8, n. 4, p. 483, 2007.

PINHO- COSSIO, A.; PEREIRA, A. P. S.; RODRIGUEZ, R. C. Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 60, p. 9-20, 2018.

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

REDIG, A. G.; MASCARO, C. A. A. C.; DUTRA, F. B. S. A formação continuada do professor para a inclusão e o plano educacional individualizado: uma estratégia formativa? **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, v. 4, n. 1, p. 33-44, 2017. (Edição Especial).

REGO, T. C. **Memórias de escola: Cultura escolar e constituição de singularidades.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

ROTHERAM-FULLER, E.; KASARI, C.; CHAMBERLAIN, B.; LOCKE, J. Social involvement of children with autism spectrum disorders in elementary school classrooms. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 51, n. 11, p. 1227-1234, 2010.

RUBLE, L. A.; DALRYMPLE, N. J.; MCGREW, J. H. The effects of consultation on individualized education program outcomes for young children with autism: The collaborative model for promoting competence and success. **Journal of early intervention**, v. 32, n. 4, p. 286-301, 2010.

SANTOS, M. P. **Portadores de deficiência: o papel da família – do profissional – da sociedade.** 2003. 44f. Monografia (Especialização em Inclusão da Criança Especial no Sistema Regular de Ensino) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE 2003.

SARAIVA-JUNGES, L. A.; WAGNER, A. Os estudos sobre a relação família-escola no Brasil: uma revisão sistemática. **Educação**, v. 39, n. Esp, p. s114-s124, 2016.

SCHMIDT, C. **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** [S.l.]: Papyrus Editora, 2013.

SCHMIDT, C. et al. Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Estresse e auto-eficácia em mães de pessoas com autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, n. 2, p. 179-191, 2007.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. **Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes: Ciência e Arte.** Porto Alegre: Artmed, 2011.

SCHMIDT, C.; NUNES, D. Da percepção docente às práticas pedagógicas de alunos com Transtornos do Espectro Autista. In: ALMEIDA, M. A.; MENDES, E. G.; POSTALLI, L. M. M. (Org.). **Práticas Pedagógicas em Escolas Inclusivas.** 1. ed. Marília: ABPEE, 2018.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca**, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SERRANO, A. M.; PEREIRA, A. P. Parâmetros recomendados para a qualidade da avaliação em intervenção precoce. **Revista Educação Especial**, v. 24, n. 40, p. 163-179, 2011.

SHERIDAN, S. M. et al. A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation and the mediating role of the parent-teacher relationship. **School Psychology Review**, v. 41, n. 1, p. 23-46, 2012.

SHERIDAN, S. M. et al. An exploratory evaluation of conjoint behavioral consultation to promote collaboration among family, school, and pediatric systems: A role for pediatric school psychologists. **Journal of Educational and Psychological Consultation**, v. 19, n. 2, p. 106-129, 2009.

SHERIDAN, S. M.; KRATOCHWILL, T. R. **Conjoint behavioral consultation: Promoting family-school connections and interventions.** [S.l.]: Springer Science & Business Media, 2007.

SIGOLO, S. R. R. L. Diretividade materna e socialização de crianças com atraso de desenvolvimento. **Paidéia**, v. 10, n. 19, p. 47-54, 2000.

SILVA, A. M. **Buscando componentes da parceria colaborativa na escola entre família de crianças com deficiência e profissionais**. 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

SILVA, A. M.; MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. **Revista brasileira de educação especial**, v. 14, n. 2, p. 217-234, 2008.

SILVA, G. L.; CRESPO, R. O.; CAMARGO, S. P. H. Adaptações curriculares para estudantes com transtorno do espectro do autismo: o que os professores realizam. **Revista GepesVida**, v. 5, n. 13, 2020.

SILVA, S. F.; ALMEIDA, A. L. Atendimento educacional especializado para aluno com autismo: desafios e possibilidades. **International Journal of Knowledge Engineering and Management**, v. 1, n. 1, p. 62-88, 2012.

SMITH, S. J.; LOWREY, K. A. Applying the universal design for learning framework for individuals with intellectual disability: The future must be now. **Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 55, n. 1, p. 48-51, 2017.

SPROVIERI, M. H. S.; ASSUMPCÃO JR, Francisco B. Dinâmica familiar de crianças autistas. **Arquivo Neuropsiquiatria**, v. 59, n. 2-A, p. 230-237, 2001.

STAKE, R. E. Qualitative Case Studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Ed.). **The Sage handbook of qualitative research**. [S.l.]: Sage Publications, 2005. p. 443-466.

STARR, E. M.; FOY, J. B. In parents' voices: The education of children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 33, n. 4, p. 207-216, 2012.

STONER, J. B. et al. Welcome to our world: Parent perceptions of interactions between parents of young children with ASD and education professionals. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 20, n. 1, p. 39-51, 2005.

SUMMERS, J. A. et al. Relationship of perceived adequacy of services, family-professional partnerships, and family quality of life in early childhood service programmes. **International Journal of Disability, Development and Education**, v. 54, n. 3, p. 319-338, 2007.

SUMMERS, J. J. et al. Evaluating collaborative learning and community. **The Journal of Experimental Education**, v. 73, n. 3, p. 165-188, 2005.

SWIEZY, N.; STUART, M.; KORZEKWA, P. Bridging for success in autism: Training and collaboration across medical, educational, and community systems. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 17, n. 4, p. 907-922, 2008.

TANTAM, D. Psychological disorder in adolescents and adults with Asperger syndrome. **Autism: The International Journal of Research & Practice**, v. 4, n. 1, p. 47-62, 2000.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. Oliveira. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação@ Docente**, v. 5, n. 1, p. 43-57, 2012.

TEK, S.; NAIGLES, L. The shape bias as a word-learning principle: Lessons from and for autism spectrum disorder. **Translational Issues in Psychological Science**, v. 3, n. 1, p. 94, 2017.

TURNBULL, A. P. et al. Enhancing quality of life of families of children and youth with disabilities in the United States. In: TURNBULL, A. P.; BROWN, I.; TURNBULL H. R. (Ed.). **Family quality of life: An international perspective**. Washington, DC: American Association on Mental Retardation, 2004. p. 51-100.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL III, H. R.; KYZAR, K. Family–professional partnerships as catalysts for successful inclusion: A United States of America perspective. **Revista de Educación**, v. 349, p. 69-99, 2009.

TURNBULL, A. P.; TURNBULL, H. R. **Families, professionals, and exceptionality: a special partnership**. 3. ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1997.

TURNBULL, A.; TURNBULL, R. Self-determination for individuals with significant cognitive disabilities and their families. **Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps**, v. 26, n. 1, p. 56-62, 2001.

VARGAS, R. M.; SCHMIDT, C. Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo. **Acta Scientiarum. Education**, v. 39, n. 2, p. 207-214, 2017.

VOSGERAU, D. S. R.; ROMANOWSKI, J. P. Estudos de revisão: implicações conceituais e metodológicas. **Revista diálogo educacional**, v. 14, n. 41, p. 165-189, 2014.

WHALON, K.; DELANO, M.; HANLINE, M. F. A rationale and strategy for adapting dialogic reading for children with autism spectrum disorder: RECALL. **Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth**, v. 57, n. 2, p. 93-101, 2013.

WHITAKER, P. Provision for youngsters with autistic spectrum disorders in mainstream schools: what parents say – and what parents want. **British Journal of Special Education**, v. 34, n. 3, p. 170-178, 2007.

WOLFE, K.; BLANKENSHIP, A.; RISPOLI, M. Generalization of skills acquired in language for learning by young children with autism spectrum disorder. **Journal of Developmental and Physical Disabilities**, v. 30, n. 1, p. 1-16, 2018.

WONG, C. S. A play and joint attention intervention for teachers of young children with autism: A randomized controlled pilot study. **Autism**, v. 17, n. 3, p. 340-357, 2013.

XU, Y.; FILLER, J. Facilitating family involvement and support for inclusive education. **School Community Journal**, v. 18, n. 2, p. 53, 2008.

ZABLOTSKY, B.; BOSWELL, K.; SMITH, C. An evaluation of school involvement and satisfaction of parents of children with autism spectrum disorders. **American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities**, v. 117, n. 4, p. 316-330, 2012.

ZWAIGENBAUM, L. et al. Early intervention for children with autism spectrum disorder under 3 years of age: recommendations for practice and research. **Pediatrics**, v. 136, n. 1, p. S60-S81, 2015.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA FAMILIARES

C_____

1. Você conversa com professores/escola sobre como está a educação do seu filho na escola?

(COMUNICAÇÃO)

- Onde?
- Que frequência?
- Te satisfaz? (Suficiente)
- Objetivos educacionais (aprendizagens, socialização, frequência, participação) o que o pai acredita sobre o potencial de aprendizagem do seu filho (pode aprender?)
- Objetivos emocionais (relações com colegas, professores)

COMPROMETIMENTO/COMPROMISSO

Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do aluno/filho, estar disponível/acessível ao outro

1. Ao longo da sua experiência com escola (s) do seu filho, você lembra de professores que se mostram **comprometidos** com as necessidades educacionais ou emocionais do seu filho? Me fale sobre isso... (**isso é o que você considera ideal?**)

- Como você acha que deve ser um professor comprometido com seus alunos?
- E professores que não são comprometidos?

2. Você lembra de professores que se mostraram **disponíveis** para ouvir você?

- E experiências que professores não se mostraram disponíveis? (Falta de tempo).

RESPEITO

Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamentos de valor

1. Como você acha que um professor deve lidar com o diagnóstico de autismo de alunos na escola? (Diagnóstico = rótulo?)

- Você acha que o professor deve considerar que alunos com deficiência aprendem, mesmo tendo deficiência? Como?
- Em caso positivo: Dê um exemplo de como ocorre essa participação?
- Em caso negativo: Por quê? De que forma o aluno participa das atividades?

IGUALDADE

Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno.

1. Como você acredita que deve ser a relação pais-professores quanto à tomada de decisões? Qual o papel de cada um? (**Falar dos pais e dos professores**)
2. Nas reuniões/conversas que acontecem entre você e os professores você acha que eles consideram/valorizam a igualdade na tomada de decisões frente as necessidades de seu filho? Eles escutam você frente a tomada de decisões? Sua opinião tem peso na tomada de decisões? Dê um exemplo?

CONFIANÇA

Acreditar que o outro faz o que diz que faz, cuida/zela pelo aluno/filho e pode cuidar/ser discreto com informações sigilosas.

- 1) Como você acredita que se estabelece uma relação de confiança entre pais e professores? Que aspectos você considera que o faz ter confiança no professor/pai?
- 2) Você confia no trabalho realizado pelo professor para com seu filho?
 - Em caso positivo: Dê um exemplo de como acontece essa relação se estabelece.
- 3) Ao apresentar questões pessoais referentes ao contexto de seu filho você percebe que o professor é discreto com essas informações?

II - Planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas

- 1) Como você acha que os professores/pais podem ensinar crianças com autismo considerando os pais? Que aspectos você acha importante que sejam compartilhados?
- 2) Você tem compartilhado estes aspectos com o professor do seu filho?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORAS E EDUCADORAS ESPECIAIS

C_____

1. Você conversa com pais/familiares sobre como está a educação do seu aluno? E como ele está em casa? (**COMUNICAÇÃO**)

- Onde? (Local/qualidade)

- Que frequência?

- Te satisfaz? (Suficiente)

- Objetivos educacionais (aprendizagens, socialização, frequência, participação) o que o professor acredita sobre o potencial de aprendizagem do seu aluno (pode aprender? Consegue?)

- Objetivos emocionais (relações com colegas, profs)

COMPROMETIMENTO/COMPROMISSO

Estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do aluno, estar disponível/acessível ao outro

1. Ao longo da sua experiência com pais/familiares, você lembra de pais/familiares (de crianças com TEA) que se mostraram **comprometidos** com as necessidades educacionais ou emocionais do seu aluno? Me fale sobre isso... (**isso é o que você considera ideal?**)

- Como você acha que deve ser um pais/familiares comprometido com seu filho? (Escola)
- E pais/familiares que não são comprometidos? (Escola/filho)

2. Você lembra de pais/familiares (alunos com TEA) que se mostraram **disponíveis** para ouvir você?

- E experiências que pais/familiares que não se mostraram disponíveis? (Falta de tempo).

RESPEITO

Valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamentos de valor

1. Como você acha que um pai/familiar deve lidar com o diagnóstico de autismo de seu filho? (Diagnóstico = rótulo?)

- Você acha que o pais/familiares devem considerar que filho com deficiência aprendem, mesmo tendo deficiência? Como?
- Em caso positivo: Dê um exemplo de como ocorre essa participação?
- Em caso negativo: Por quê? De que forma o aluno participa das atividades?

IGUALDADE

Manter a equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno.

3. Como você acredita que deve ser a relação pais-professores quanto à tomada de decisões? Qual o papel de cada um? (**Falar dos pais e dos professores**)

4. Nas reuniões/conversas que acontecem entre você e os pais/familiares você acha que eles consideram/valorizam a igualdade na tomada de decisões frente as necessidades de seu aluno? Eles escutam/apoiam você frente a tomada de decisões? Sua opinião tem peso na tomada de decisões? **Dê um exemplo?**

CONFIANÇA

Acreditar que o outro faz o que diz que faz, cuida/zela pelo filho e pode cuidar/ser discreto com informações sigilosas.

- 4) Como você acredita que se estabelece uma relação de confiança entre pais e professores? Que aspectos você considera que o faz ter confiança nos pais?
- 5) Você confia na forma como os pais/familiares (trabalho referente às demandas da escola) lidam com as demandas escolares do seu filho? Você acha que eles o escutam e tomam alguma atitude frente às questões que você conversa com eles?
 - Em caso positivo: Dê um exemplo de como acontece essa relação se estabelece.

6) Você se sente confiante ao ponto de relatar situações delicadas que ocorreram na escola para os pais/familiares? Exemplo.

II - Planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas

- 1) Você acha que os pais podem ajudar os professores no ensino dos alunos com autismo? Como?
- 2) Os pais passam a você informações que são importantes para sua docência com o filho deles? Dê um exemplo. (o que sente falta?)
- 3) Você utiliza informações dos pais para planejar, aprimorar ou desenvolver atividades com seu aluno?
- 4) Você tem compartilhado os avanços/dificuldades do seu aluno com seus pais?

APÊNDICE C – ROTEIRO 2ª ENTREVISTA PARA FAMILIARES

Familiares (Indicativos esperados pelas professoras)

COMPROMISSO/COMPROMETIMENTO:

- *Avisar quando vai faltar (frequência);*

1) Você costuma avisar a escola que seu filho vai faltar? Como você avisa? Com antecedência? Você acha isso importante? Exemplo:

- *Aceitação do diagnóstico;*

1) Já aconteceu da escola/professores recomendar a avaliação de seu filho por terapeutas ou a procura de serviços complementares aos da escola? O que você pensa sobre isso? Você procurou o serviço? Quem solicitou? Conseguiu logo? Achou importante essa atitude da escola? Isso foi antes ou depois do diagnóstico? Achou correta essa atitude?

- *Iniciativa na busca para atender as solicitações da escola (buscar diagnóstico clínico; buscar atendimentos externos/Recursos e ajuda para a criança);*

1) A escola cobrou ou cobra de você laudo médico sobre o diagnóstico de seu filho? O que pensa sobre essa solicitação? Acha importante?

- *Acompanhar e Estimular as atividades escolares (do filho) / Engajamento nos aspectos pedagógicos escolares;*

1) Você consegue acompanhar as atividades/tema de casa que são passadas para seu filho? Acha essa atitude importante? EXEMPLO

- *Manter trocas frequentes (comunicação) com a professora;*

- *Ser transparente;*

- *Ser participativo/Estar presente na escola;*

1) Você se considera uma mãe/pai presente na escola? Acha essa atitude importante? O que pensa que esse seu comportamento pode interferir no desenvolvimento de seu/sua filho (a)?
EXEMPLO

RESPEITO:

- *Acreditar no potencial do filho; Ressaltar aspectos positivos; investir no potencial; conhecer, aceitar e potencializar os que se tem de bom;*

1) Como você acha que seu filho se desenvolve dentro de uma sala de aula com as outras crianças? Ele tem condições de estar na etapa escolar que está?

- *Valorizar a criança e a sua aprendizagem a seu tempo (Cada criança tem uma personalidade diferente);*

1) O que você pensa/acha sobre o potencial escolar dele? O que você pensa a respeito do potencial escolar dele?

- *Incluir a criança em contextos diferentes; ver até onde o aluno aceita; oportunizar experiências.*

1) Você acha importante a escola incluir ele em contextos diferentes? Essa inclusão em contextos diferentes é ofertada pela família? Acha importante oportunizar essas experiências?

EXEMPLO? Porquê? Como?

- *Conhecer a criança e o autismo (exigências dentro das capacidades);*

1) A respeito das atividades desenvolvidas na escola, você acha que estão adequadas para seu filho? Em casa você ajuda, ou não? EXEMPLO

- *Não mascarar (lidar diretamente com as dificuldades do filho);*

1) Você pesquisa ou já pesquisou sobre o autismo? Onde? Respondeu as suas dúvidas? Acredita que tem informações suficientes a respeito das características do transtorno?

EXEMPLO

Falta de respeito:

- Não buscar entender o autismo;
- Não admitir as limitações da criança;
- Não acreditar no potencial da criança;
- Não se preocupar se a criança está aprendendo.

IGUALDADE

- *Considerar/Apoiar as decisões das professoras enquanto técnicas docentes (papel);*

1) Em relação ao papel de cada um (pai/professor) você percebe que existe respeito nas tomadas de decisões?

- *Manter negociações; conversar; esclarecer dúvidas; trocar informações;*

1) Você confia no conhecimento técnico dos professores de seu filho? EXEMPLO?

Falta de igualdade:

- Metodologia de ensino compete a professora;

CONFIANÇA:

- *Ser transparente (não esconder o que acontece na família); Falar a verdade; ser sincero; cumprir combinados (fazer o que diz que vai fazer);*

1) A escola/professora cumpri com assuntos que foram combinados com você e para com seu filho? EXEMPLO

- *Estabelecer vínculos;*

1) Você consegue perceber o interesse da professora frente as demandas de seu filho?

- *Realizar trocas;*

- *Ter conhecimento técnico;*

1) Você confia no conhecimento técnico da professora? Confia nas metodologias aplicadas para seu filho? Percebe resultados? Positivos? Negativos? EXEMPLO

- *Objetivos em comum (cumplicidade);*

1) Você percebe que existe objetivos em comum (demandas da criança) entre você e a professora? O que pensa sobre isso?

Falta de Confiança:

- Falta de interesse;

- Ter sempre alguém junto durante as conversas;

- Esconder informações importantes;

- Fazer sempre registros em atas;

APÊNDICE D – ROTEIRO 2ª ENTREVISTA PARA PROFESSORAS E EDUCADORAS ESPECIAIS

Professoras (Indicativos esperados pelos pais)

***Comprometimento/ Compromisso:**

- Buscar conhecimento técnico; (estratégias para auxiliar na aprendizagem; acha importante? Exemplo? Sente-se preparada tecnicamente para atender as demandas/necessidades desse aluno? Acha importante buscar esse conhecimento? Percebe que a teoria auxiliou ou auxilia no trabalho com esses alunos? Ex.

- Preocupação/interesse/atenção (ao aluno). Frente a todas as demandas da escola, você consegue parar e refletir uma metodologia específica para auxiliar na aprendizagem/socialização desse aluno? Ex.

- Trabalhar a inclusão em sala de aula (incluir o aluno na turma); acredita que seu trabalho está favorecendo a inclusão social desse aluno? Ex.

- Ser parceira da família; consegue estabelecer uma relação de parceria com a família? Ex.

***Respeito**

- Valorizar a criança e a sua aprendizagem a seu tempo (Cada criança tem uma personalidade diferente); como você percebe as diferenças do aluno com TEA? Você acha importante perceber essas diferenças para a sua prática pedagógica? Ex.

- Ser atenciosa/acreditar e confiar na criança e no seu conhecimento; considera o que a criança sabe, bem como seus interesses para planejar?

- Não superproteger nem excluir a criança; - Incluir a criança em contextos diferentes; ver até onde o aluno aceita; oportunizar experiências; você a proporciona a criança contextos e experiências diferentes (dentro e fora da escola? Procura promover essas atividades? Ex.

- Valorizar as diferenças - potencializar os que se tem de bom. Ex.

***Igualdade:**

- Discutir demandas escolares; conversar; antes de construir/organizar seu plano você consulta a família a respeito das demandas/necessidades da criança/família para com a aprendizagem? Acha importante? Ex.

Procura a família para discutir/perguntar sobre temáticas que irão auxiliar em suas práticas pedagógicas? Ex.

- Incentivar o aluno; você procura incentivar esse aluno? Como? Ex. Acha importante?

***Confiança:**

- Incentivar a criança; Busca metodologias e estímulos que facilitem o processo de aprendizagem/inclusão da criança? Ex.

- Conversar; (as famílias de alunos com autismo costumam procurar você para conversar/opinar/sugerir/discordar/concordar com as atividades que estão sendo realizadas na escola? Como? Ex.

- Ser atenciosa; você percebe que o aluno com autismo confia em você? Sim? Não? Como? Ex.
Como você acha que o aluno adquire essa confiança?

- Ser sincera/ honesta/transparente (falar a verdade);

- Confiar no trabalho do outro (acreditar no conhecimento técnico); você percebe que a família confia em seu conhecimento técnico? Sim? Não. Ex.

APÊNDICE E – CARTA DE ACEITE**CARTA DE ACEITE**

Declaramos para os devidos fins que aceitamos o desenvolvimento do projeto de pesquisa da mestrandia Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt, intitulado “relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo” orientado pelo professor Dr. Carlo Schmidt que será desenvolvido tendo como objetivo geral de investigar os indicadores de parceria colaborativa entre família e professores de alunos com autismo, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas. A presente pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética em pesquisa da Universidade Federal de Santa Maria /Pró Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa sob o número de registro no CAAE 07525018.9.0000.5346. O projeto será realizado na XXXXX, no período de setembro de 2019 à dezembro de 2019.

XXXXXXX
Diretora da Escola

**APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(PROFESSORAS E EDUCADORAS ESPECIAIS)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-EM EDUCAÇÃO GRADUAÇÃO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título do estudo: “Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo”

Pesquisador responsável: Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –
Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: (55) 98115 1575

E-mail para contato: danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br

Local da coleta de dados:

Pesquisador orientador: Carlo Schmidt

Pesquisador participante: Alice Motta Ribeiro

Prezado (a) senhor(a), você está sendo convidado(a) para participar, como voluntário, em uma pesquisa. Você precisa decidir se quer participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou se decidir deixar de participar do estudo a qualquer momento, não será penalizado (a) de forma alguma, bem como, não perderá qualquer benefício que tenha adquirido através da sua participação.

O projeto “Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo”, tem como objetivo investigar os indicadores de parceria colaborativa entre família e professores de alunos com autismo, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas. Acreditamos que ela seja importante porque favorecerá não só a inclusão escolar dos alunos com autismo matriculados

neste estabelecimento de ensino, como também, contribuirá com a prática pedagógica dos professores que trabalham com os mesmos em sala de aula regular.

Os participantes da pesquisa serão os professores, educadores especiais e familiares de alunos com autismo.

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos tampouco psicológicos aos participantes, não sendo adotado nenhum procedimento que oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, no desenvolver da pesquisa, poderá haver desconforto dos participantes. Havendo a percepção de desconforto a qualquer participante, a coleta de dados será suspensa.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão relacionados ao avanço do conhecimento científico produzido na universidade, bem como em contribuições diretas para a escola a qual desenvolveremos a pesquisa: os professores e educadores especiais terão contribuição em suas práticas pedagógicas com os alunos autistas.

Ao concordar participar da pesquisa o Sr. (a) permitirá que a pesquisadora analise e utilize os dados coletados para a divulgação desta pesquisa e possíveis produções derivadas da mesma. O Sr. (a) tem liberdade de se recusar a participar em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) mesmo (a). Sempre que quiser você poderá pedir maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone: (55)98115 1575 e e-mail: danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br

Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

Daniele F. C. Denardin Bittencourt
Pesquisadora/Responsável
Mestranda em Educação/UFSM

Carlo Schmidt
Orientador/Pesquisador
Professor do Departamento de Educação
Especial e PPGE da UFSM.

Participante:

Eu, _____, RG N. _____ informo que fui esclarecido(a), de forma clara e detalhada, livre de qualquer forma de constrangimento ou coerção, sobre os objetivos, riscos e benefícios, além de ser informado sobre os meus direitos como participante desta pesquisa, da qual aceito participar livre e espontaneamente. _____ Assinatura do participante	Data: ____/____/2019.
--	-----------------------

Eu, _____, RG N. _____ declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou seu representante legal para a participação deste estudo. _____ Assinatura do participante	Data: ____/____/2019.
---	-----------------------

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
CEP/UFMS: Avenida Roraima, 1000 - 97105-900 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS. Tel.: (55)32209362; e-mail: cep.ufsm@gmail.com
<mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br> - Equipe de pesquisa: Pesquisador Orientador, Prof. Dr. Carlo Schmidt, e-mail: carlopsico2@gmail.com; Pesquisadora responsável, Daniele F. C. Denardin de Bittencourt- Tel: (55)981151575, e-mail: danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br Pesquisadora participante, Alice Motta Ribeiro, e-mail. alice.motta.ribeiro92@hotmail.com

**APÊNDICE G – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(FAMÍLIA)**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-EM EDUCAÇÃO GRADUAÇÃO**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(Familiares)**

Título do estudo: “Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo”

Pesquisador responsável: Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria – UFSM –
Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: (55) 98115 1575

E-mail para contato: danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br

Local da coleta de dados:

Pesquisador orientador: Carlo Schmidt

Pesquisador participante: Alice Motta Ribeiro

Prezado (a) senhor (a), gostaríamos de convidar você para participar, como voluntários, em uma pesquisa. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa ou se decidir deixar de participar do estudo a qualquer momento, não será penalizado (a) de forma alguma, bem como, não perderá qualquer benefício que tenha adquirido através da sua participação.

O projeto “Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo”, tem como objetivo investigar os indicadores de parceria colaborativa entre família e professores de alunos com autismo, especialmente quanto ao planejamento e desenvolvimento das intervenções pedagógicas realizadas nas escolas. Acreditamos que ela seja importante porque favorecerá não só a inclusão escolar dos alunos autistas matriculados neste estabelecimento de ensino, como também, contribuirá com a prática pedagógica dos professores que trabalham com os mesmos em sala de aula regular.

Os participantes da pesquisa serão as professoras regentes, as educadoras especiais e os familiares de alunos com autismo. A rotina escolar de todos os participantes será respeitada, não tendo alterações significativas no seu dia-a-dia.

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos tampouco psicológicos ao seu filho, não sendo adotado nenhum procedimento que oferece riscos à dignidade dos participantes. No entanto, no desenvolver da pesquisa, poderá haver desconforto dos participantes. Havendo a percepção de desconforto a qualquer participante, a coleta de dados será suspensa.

Os benefícios que esperamos com o estudo estão relacionados ao avanço do conhecimento científico produzido na universidade, bem como em contribuições diretas para a escola a qual desenvolveremos a pesquisa: os professores e educadores especiais terão contribuição em suas práticas pedagógicas com os alunos autistas.

Ao concordar participar da pesquisa o Sr. (a) permitirá que a pesquisadora analise e utilize os dados coletados para a divulgação desta pesquisa e possíveis produções derivadas da mesma. O Sr. (a) tem liberdade de recusar que seu filho participe em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o (a) mesmo (a). Sempre que quiser você poderá pedir maiores informações sobre a pesquisa e esclarecer suas possíveis dúvidas. Poderá entrar em contato com a pesquisadora através do telefone: (55)98115 1575 e e-mail: danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br. As informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais e serão veiculadas apenas no meio científico.

Daniele F. C. Denardin Bittencourt
Pesquisadora/Responsável
Mestranda em Educação/UFSM

Carlo Schmidt
Orientador/Pesquisador
Professor do Departamento de Educação
Especial e PPGE da UFSM.

Eu _____ concordo em participar deste projeto e informo que estou ciente dos objetivos e procedimentos deste estudo nominado **“Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo”**, assim como da garantia do sigilo e privacidade da minha identidade. Estou ciente de que receberei resposta a qualquer dúvida sobre os procedimentos e outros assuntos relacionados com esta pesquisa. Entendo, também, que seremos livres para retirar-nos do projeto a qualquer momento sem que isso acarrete em prejuízo de qualquer ordem. Recebi uma cópia deste termo e li e concordo em permitir que meu filho participe da pesquisa.

Santa Maria, ____ de _____ de 2019.

Assinatura

Daniele F. C. Denardin de Bittencourt
Pesquisadora responsável

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
CEP/UFMS: Avenida Roraima, 1000 - 97105-900 - Prédio da Reitoria - 2º andar - Cidade Universitária - Bairro Camobi - Santa Maria - RS. Tel.: (55)32209362; e-mail: cep.ufsm@gmail.com
<mailto:comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br> - Equipe de pesquisa: Pesquisador Orientador, Prof. Dr. Carlo Schmidt, e-mail: carlopsico2@gmail.com; Pesquisadora responsável, Daniele F. C. Denardin de Bittencourt- Tel: (55)981151575, e-mail: danieledenardinbittencourt@yahoo.com.br Pesquisadora participante, Alice Motta Ribeiro, e-mail. alice.motta.ribeiro92@hotmail.com

APÊNDICE H – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-EM EDUCAÇÃO GRADUAÇÃO****TERMO DE CONFIDENCIALIDADE**

Título do projeto: “Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo”.

Pesquisador responsável: Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt

Pesquisador orientador: Carlo Schmidt

Instituição/departamento: Universidade Federal de Santa Maria/UFSM – Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: (55) 98115 1575

Local da coleta de dados:

O pesquisador responsável e o pesquisador orientador do presente projeto se comprometem a preservar a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados que serão coletados através de filmagem, que acontecerão nas dependências da Escola xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx, no período de setembro de 2019 a dezembro do presente ano. Informam ainda que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas na UFSM, localizada na Avenida Roraima, 1000, 97105-970, Prédio 16, Centro de Educação, na sala 3240 - Santa Maria - RS, por um período de cinco anos, sob a responsabilidade do professor Dr. Carlo Schmidt. Após este período os dados serão destruídos. Este projeto de pesquisa foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos da UFSM em xxxxxxxx, com o número de registro do CAAE xxxxxxxxxxxx.

Santa Maria, agosto de 2019.

Daniele F. C. Denardin Bittencourt
Pesquisadora/Responsável
Mestranda em Educação/UFSM

Carlo Schmidt
Orientador/Pesquisador
Professor do Departamento de Educação
Especial e PPGE da UFSM.

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PERFIL FAMILIAR (ADAPTADO EDEA, 2012)

1. Identificação

Nome: _____

Idade: _____ () Mãe () Pai () Outro

Separado(a) () Viúvo(a) () Segundo casamento/união ()

Outro (): _____

Escolaridade:

() Fundamental () completo () incompleto

() Médio () completo () incompleto

() Superior () completo () incompleto

Ocupação Profissional: _____

Jornada de trabalho:

() meio turno () integral () outro

Se sim, qual a especialidade?

_____. Desde quando? _____

_____. Desde quando? _____

_____. Desde quando? _____

Seu filho faz uso de medicação? Quais?

3. Rotina da Família

Quem mora na mesma casa com o filho:

() Pai Idade: ____ Profissão: _____

() Mãe: Idade: ____ Profissão: _____

() Irmão(s) Idade (s): ____ Quantos: ____ Profissão: _____

() Outros - Quem? _____

Na escola

Habilidades

1. _____.
2. _____.
3. _____.

Fragilidades

1. _____.
2. _____.
3. _____.

ANEXO B – QUESTIONÁRIO DE DADOS SOCIODEMOGRÁFICO



Alterações na aplicação do Critério Brasil, válidas a partir de 16/04/2018

A metodologia de desenvolvimento do Critério Brasil que entrou em vigor no início de 2015 está descrita no livro *Estratificação Socioeconômica e Consumo no Brasil* dos professores Wagner Kamakura (Rice University) e José Afonso Mazzon (FEA /USP), baseado na Pesquisa de Orçamento Familiar (POF) do IBGE.

A regra operacional para classificação de domicílios, descrita a seguir, resulta da adaptação da metodologia apresentada no livro às condições operacionais da pesquisa de mercado no Brasil.

As organizações que utilizam o Critério Brasil podem relatar suas experiências ao Comitê do CCEB. Essas experiências serão valiosas para que o Critério Brasil seja permanentemente aprimorado.

A transformação operada atualmente no Critério Brasil foi possível graças a generosa contribuição e intensa participação dos seguintes profissionais nas atividades do comitê:

Luis Pilli (Coordenador) - LARC Pesquisa de Marketing
Bianca Ambrósio - Kantar
Bruna Suzzara – IBOPE Inteligência
Luciano Pontes – Kantar IBOPE Media
Marcelo Alves - Nielsen
Margareth Reis – GFK
Paula Yamakawa – IBOPE Inteligência
Renata Nunes - Data Folha
Sandra Mazzo - IPSOS
Sidney Fernandes - Kantar IBOPE Media

A ABEP, em nome de seus associados, registra o reconhecimento e agradece o envolvimento desses profissionais.

SISTEMA DE PONTOS

Variáveis

	Quantidade				
	0	1	2	3	4 ou +
Banheiros	0	3	7	10	14
Empregados domésticos	0	3	7	10	13
Automóveis	0	3	5	8	11
Microcomputador	0	3	6	8	11
Lava louca	0	3	6	6	6
Geladeira	0	2	3	5	5
Freezer	0	2	4	6	6
Lava roupa	0	2	4	6	6
DVD	0	1	3	4	6
Micro-ondas	0	2	4	4	4
Motocicleta	0	1	3	3	3
Secadora roupa	0	2	2	2	2

Grau de instrução do chefe de família e acesso a serviços públicos

Escolaridade da pessoa de referência		
Analfabeto / Fundamental I incompleto	0	
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	1	
Fundamental II completo / Médio incompleto	2	
Médio completo / Superior incompleto	4	
Superior completo	7	
Serviços públicos		
	Não	Sim
Água encanada	0	4
Rua pavimentada	0	2

Distribuição das classes

As estimativas do tamanho dos estratos atualizados referem-se ao total Brasil e resultados das macrorregiões, além do total das 9 Regiões Metropolitanas e resultados para cada uma das RM's (Porto Alegre, Curitiba, São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Brasília, Salvador, Recife e Fortaleza).

As estimativas para o total do Brasil e macrorregiões são baseadas em estudos probabilísticos nacionais do Datafolha e IBOPE Inteligência. E as estimativas para as 9 Regiões Metropolitanas se baseiam em dados de estudos probabilísticos da IPSOS e Kantar IBOPE Média (LSE).

Classe	Brasil	Sudeste	Sul	Nordeste	Centro Oeste	Norte
1 - A	2,8%	3,5%	3,4%	1,3%	4,3%	1,1%
2 - B1	4,6%	5,6%	6,0%	2,5%	6,2%	2,1%
3 - B2	16,4%	19,6%	20,9%	9,5%	20,3%	9,9%
4 - C1	21,6%	24,5%	26,0%	15,9%	22,2%	16,6%
5 - C2	26,1%	26,3%	26,8%	25,0%	27,6%	25,8%
6 - D-E	28,5%	20,5%	16,9%	45,8%	19,4%	44,6%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Classe	9 RM'S	POA	CWB	SP	RJ	BH	BSB	SSA	REC	FOR
1 - A	4,4%	4,2%	6,0%	5,1%	2,6%	4,6%	12,9%	2,7%	2,7%	2,6%
2 - B1	6,4%	6,8%	7,7%	7,5%	4,9%	6,7%	11,8%	4,5%	5,2%	3,0%
3 - B2	19,0%	22,6%	22,7%	22,7%	15,9%	18,2%	23,3%	13,3%	15,4%	11,3%
4 - C1	23,1%	24,0%	25,8%	26,8%	21,7%	24,1%	20,0%	20,5%	15,1%	16,5%
5 - C2	26,2%	25,3%	24,1%	26,1%	28,1%	25,9%	20,4%	29,9%	23,9%	26,5%
6 - D-E	20,9%	17,1%	13,8%	11,8%	26,8%	20,4%	11,6%	29,0%	37,6%	40,2%
total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Cortes do Critério Brasil

Classe	Pontos
A	45 - 100
B1	38 - 44
B2	29 - 37
C1	23 - 28
C2	17 - 22
D - E	1 - 16

Estimativa para a Renda Média Domiciliar para os estratos do Critério Brasil

Abaixo são apresentadas as estimativas de renda domiciliar mensal para os estratos socioeconômicos. Os valores se baseiam na **PNADC 2017** e representam aproximações dos valores que podem ser obtidos em amostras de pesquisas de mercado, mídia e opinião. A experiência mostra que a variância observada para as respostas à pergunta de renda é elevada, com sobreposições importantes nas rendas entre as classes. Isso significa que a pergunta de renda não é um estimador eficiente de nível socioeconômico e não substitui ou complementa o questionário sugerido abaixo. O objetivo da divulgação dessas informações é oferecer uma ideia de característica dos estratos socioeconômicos resultantes da aplicação do Critério Brasil.

Estrato Sócio Econômico	Renda média domiciliar
A	23.345,11
B1	10.386,52
B2	5.363,19
C1	2.965,69
C2	1.691,44
D-E	708,19
TOTAL	2.908,32

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral:

Devem ser considerados todos os bens que estão dentro do domicílio em funcionamento (incluindo os que estão guardados) independente da forma de aquisição: compra, empréstimo, aluguel, etc. Se o domicílio possui um bem que emprestou a outro, este não deve ser contado pois não está em seu domicílio atualmente. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suíte(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Empregados Domésticos

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos cinco dias por semana, durmam ou não no emprego. Não esqueça de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas.

Note bem: o termo empregado mensalista se refere aos empregados que trabalham no domicílio de forma permanente e/ou contínua, pelo menos cinco dias por semana, e não ao regime de pagamento do salário.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (pessoal e profissional) não devem ser considerados.

Microcomputador

Considerar os computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks. **Não considerar:** calculadoras,

agendas eletrônicas, tablets, palms, smartphones e outros aparelhos.

Lava-Louça

Considere a máquina com função de lavar as louças.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação será aplicada de forma independente:

Havendo uma geladeira no domicílio, serão atribuídos os pontos (2) correspondentes a posse de geladeira; Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2ª porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer. Dessa forma, esse domicílio totaliza 4 pontos na soma desses dois bens.

Lava-Roupa

Considerar máquina de lavar roupa, somente as máquinas automáticas e/ou semiautomática. O tanquinho NÃO deve ser considerado.

DVD

Considere como leitor de DVD (Disco Digital de Vídeo ou Disco Digital Versátil) o acessório doméstico capaz de reproduzir mídias no formato DVD ou outros formatos mais modernos, incluindo videogames, computadores, notebooks. Inclua os aparelhos portáteis e os acoplados em microcomputadores. Não considere DVD de automóvel.

Micro-ondas

Considerar forno micro-ondas e aparelho com dupla função (de micro-ondas e forno elétrico).

Motocicleta

Não considerar motocicletas usadas exclusivamente para atividades profissionais. Motocicletas apenas para uso pessoal e de uso misto (pessoal e profissional) devem ser consideradas.

Secadora de roupas

Considerar a máquina de secar roupa. Existem máquinas que fazem duas funções, lavar e secar. Nesses casos, devemos considerar esse equipamento como uma máquina de lavar e como uma secadora.

Modelo de Questionário sugerido para aplicação

P.XX Agora vou fazer algumas perguntas sobre itens do domicílio para efeito de classificação econômica. Todos os itens de eletroeletrônicos que vou citar devem estar funcionando, incluindo os que estão guardados. Caso não estejam funcionando, considere apenas se tiver intenção de consertar ou repor nos próximos seis meses.

INSTRUÇÃO: Todos os itens devem ser perguntados pelo entrevistador e respondidos pelo entrevistado.

Vamos começar? No domicílio tem _____ (LEIA CADA ITEM)

ITENS DE CONFORTO	NÃO POSSUI	QUANTIDADE QUE POSSUI			
		1	2	3	4+
Quantidade de automóveis de passeio exclusivamente para uso particular					
Quantidade de empregados mensalistas, considerando apenas os que trabalham pelo menos cinco dias por semana					
Quantidade de máquinas de lavar roupa, excluindo tanquinho					
Quantidade de banheiros					
DVD, incluindo qualquer dispositivo que leia DVD e desconsiderando DVD de automóvel					
Quantidade de geladeiras					
Quantidade de <i>freezers</i> independentes ou parte da geladeira duplex					
Quantidade de microcomputadores, considerando computadores de mesa, laptops, notebooks e netbooks e desconsiderando tablets, palms ou smartphones					
Quantidade de lavadora de louças					
Quantidade de fornos de micro-ondas					
Quantidade de motocicletas, desconsiderando as usadas exclusivamente para uso profissional					
Quantidade de máquinas secadoras de roupas, considerando lava e seca					

A água utilizada neste domicílio é proveniente de?	
1	Rede geral de distribuição
2	Poço ou nascente
3	Outro meio

Considerando o trecho da rua do seu domicílio, você diria que a rua é:	
1	Asfaltada/Pavimentada
2	Terra/Cascalho

Qual é o grau de instrução do chefe da família? Considere como chefe da família a pessoa que contribui com a maior parte da renda do domicílio.

Nomenclatura atual	Nomenclatura anterior
Analfabeto / Fundamental I incompleto	Analfabeto/Primário Incompleto
Fundamental I completo / Fundamental II incompleto	Primário Completo/Ginásio Incompleto
Fundamental completo/Médio incompleto	Ginásio Completo/Colegial Incompleto
Médio completo/Superior incompleto	Colegial Completo/Superior Incompleto
Superior completo	Superior Completo

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de R\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa).

Nenhum critério estatístico, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmarções frequentes do tipo “... conheço um sujeito que é obviamente classe D, mas pelo critério é classe B...” não invalidam o critério que é feito para funcionar estatisticamente. Servem, porém, para nos alertar, quando trabalhamos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo então seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da adequação do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas.

ANEXO C – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA (EdEA, 2018)

C: ____

Infraestrutura

Área física: _____

Número de banheiros: _____

Número de salas de aula: _____

Possui cozinha/refeitório: _____

Área do pátio: _____

Possui sala de recursos: _____

Quadro de Pessoal:

Setor administrativo: _____

Setor pedagógico: _____

Professores de Educação Especial: _____

Funcionários de serviço geral: _____

Número de alunos: _____

Número de alunos incluídos: _____

ANEXO D – FICHA DE CARACTERIZAÇÃO DA PROFESSORA (EDEA, 2018)

1) Identificação Pessoal:

Nome: _____
 Idade: _____

2) Identificação Profissional:

Formação inicial: _____

Formação continuada:

Especialização	Mestrado	Doutorado
Em que?	Em que?	Em que?

Quanto tempo de formação?

Sempre trabalhou em escola pública?

3) Identificação do Profissional na escola:

Há quanto tempo está na escola () 1 ano () 1-3 anos () mais de 3 anos

Qual a carga horária?

Quais dias da semana e turnos está na escola?

4) Identificação do Profissional com o autismo:

Tem experiência anterior com o autismo? () sim () não - Há quanto tempo?

Experiência em sala de recursos?

Descreva brevemente suas principais habilidades e dificuldades frente ao atendimento de seu aluno autista, em ordem de prioridade:

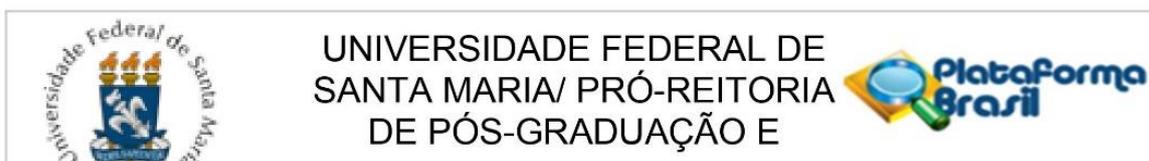
Habilidades do professor

1. _____.
2. _____.
3. _____.

Dificuldades do professor

1. _____.
2. _____.
3. _____.

ANEXO E – PARECER CONSUBSTANCIADO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO ESPECIAL E AUTISMO: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ATENÇÃO ÀS FAMÍLIAS

Pesquisador: Carlo Schmidt

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 07525018.9.0000.5346

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Maria/ Pró-Reitoria de Pós-Graduação e

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.236.802

Apresentação do Projeto:

O projeto em questão é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e no resumo apresenta as seguintes ideias: "As políticas públicas no campo da Educação Especial referenciam os alunos com Transtornos Globais do Desenvolvimento/ Transtorno do Espectro Autista como público-alvo da Educação Especial, orientando os sistemas de ensino comum para promoverem respostas as suas necessidades educacionais. Porém, a literatura destaca reiteradamente lacunas de conhecimento que fragilizam a educação de alunos com autismo. O desconhecimento de familiares e, especialmente dos docentes a respeito das características dos alunos com autismo têm dificultado o desenvolvimento de práticas pedagógicas que minimizem as barreiras atitudinais e de acesso ao currículo, favorecendo sua aprendizagem e participação efetivas no contexto escolar. Dentre os principais eixos investigativos, este projeto contempla: 1) O incremento do conhecimento docente sobre autismo para a qualificação de estratégias e práticas pedagógicas que promovam a escolarização; 2) a formação continuada de professores para atuar com efetividade junto às crianças e alunos com autismo; 3) a participação ativa das famílias, tanto como participantes ativas junto à escola como promovendo intervenções com seus filhos. Portanto, este projeto tem por objetivo investigar o processo de escolarização de pessoas com autismo, especialmente em relação aos eixos destacados acima."

Além disso, refere que os participantes da pesquisa serão os professores de sala regular que

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar

Bairro: Camobi

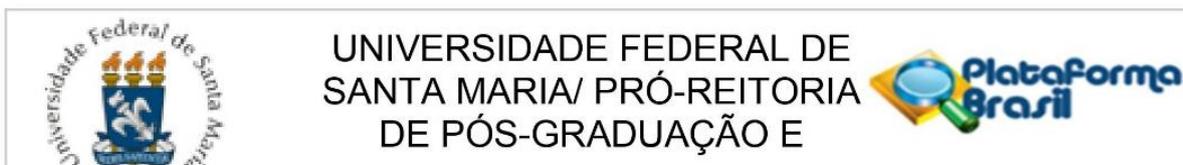
CEP: 97.105-970

UF: RS

Município: SANTA MARIA

Telefone: (55)3220-9362

E-mail: cep.ufsm@gmail.com



Continuação do Parecer: 3.236.802

lecionem para alunos com autismo, os educadores especiais, os alunos com autismo e crianças/colegas com desenvolvimento típico e seus pais.

Objetivo da Pesquisa:

Investigar o processo de escolarização de pessoas com autismo, especialmente em relação á práticas docentes, formação de professores e intervenções no contexto escolar.

Objetivo secundário: investigar práticas docentes na escolarização de pessoas com autismo, desenvolver formação de professores e intervenções no contexto escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Há risco de desconforto dos entrevistados. Caso isto seja identificado pelos pesquisadores, os participantes serão imediatamente encaminhados para serviços de atendimento psicológico. Os benefícios estão descritos da seguinte maneira: Desenvolvimento de formações para qualificação de professores e escolas envolvidas; Desenvolvimento de práticas pedagógicas que auxiliem na aprendizagem discente.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos estão adequados aos procedimentos metodológicos da pesquisa e às normativas vigentes.

Recomendações:

.

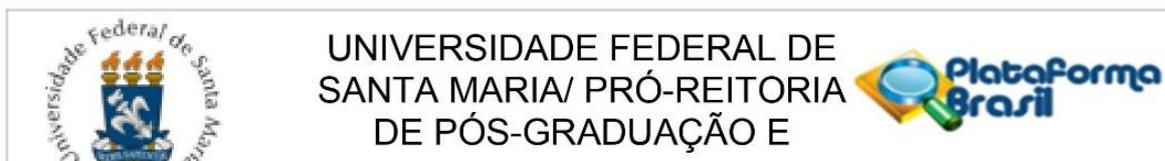
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA MARIA/ PRÓ-REITORIA
DE PÓS-GRADUAÇÃO E**

Continuação do Parecer: 3.236.802

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1194880.pdf	29/03/2019 11:41:20		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_GUARDACHUVA.pdf	29/03/2019 11:40:17	Carlo Schmidt	Aceito
Folha de Rosto	FRassinada.pdf	22/03/2019 15:28:14	Carlo Schmidt	Aceito
Outros	aut_institucional.pdf	28/09/2018 11:59:57	Carlo Schmidt	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	28/09/2018 11:58:18	Carlo Schmidt	Aceito
Outros	termo_de_confidencialidade_assinado.pdf	28/09/2018 11:56:42	Carlo Schmidt	Aceito
Outros	ProjetoGAPnaIntegra.pdf	28/09/2018 11:55:36	Carlo Schmidt	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SANTA MARIA, 01 de Abril de 2019

**Assinado por:
CLAUDEMIR DE QUADROS
(Coordenador(a))**

Endereço: Av. Roraima, 1000 - prédio da Reitoria - 2º andar
Bairro: Camobi **CEP:** 97.105-970
UF: RS **Município:** SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 **E-mail:** cep.ufsm@gmail.com