



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

**ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DE
ALUNOS COM AUTISMO**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Rosanita Moschini Vargas

**Santa Maria, RS, Brasil
2014**

**ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DE ALUNOS
COM AUTISMO**

Rosanita Moschini Vargas

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

Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Santa Maria, RS, Brasil

2014

Vargas, Rosanita Moschini
ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DE ALUNOS COM AUTISMO /
Rosanita Moschini Vargas.-2014.
112 p.; 30cm

Orientador: Carlo Schmidt
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2014

1. Autismo 2. Envolvimento Parental 3. Educação
Infantil 4. Séries Iniciais 5. Educação Especial I.
Schmidt, Carlo II. Título.

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a Dissertação de Mestrado

**ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO
INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DE ALUNOS COM AUTISMO**

elaborada por
Rosanita Moschini Vargas

COMISSÃO EXAMINADORA

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

Cleonice Alves Bosa, Prof. Dr.^a (UFRGS)

Maria Inês Naujorks, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Sílvia Maria de Oliveira Pavão, Prof.^a Dr.^a (UFSM)

Santa Maria, 06 de janeiro de 2014.

DEDICATÓRIA

Ao Lucas por ter me ensinado a ver além do espectro.

À Helena, meu amor pra vida toda.

AGRADECIMENTOS

A dissertação de mestrado que adiante se apresenta resulta da concretização de um desejo/sonho que há muito tempo me acompanhou, realizando-se na aprovação para o Curso de Mestrado em Educação, posteriormente na qualificação do projeto de Pesquisa e, finalmente, neste estudo.

Foram dois anos intensos de investigação, pesquisa, leitura e interpretação, num trabalho solitário, em que o tempo era o companheiro presente.

Realizar uma escolha exige sustentar suas consequências, dentre elas, a intensa administração do tempo e os malabarismos da vida. Muitas vezes me vi em meio a momentos turbulentos e, mesmo assim, busquei manter “a mente quieta, a espinha ereta e o coração tranquilo”¹ e, dessa forma, seguir em frente, acreditando na relevância deste estudo.

Esta aventura a qual me propus viver só foi possível com o auxílio de pessoas especiais, que também acreditaram no sonho.

Para que se tornasse realidade, esse trabalho precisou da orientação de um professor por vocação, que em sua tamanha capacidade docente e de orientação tornou-se Mestre pela generosidade de ensinar, acompanhar, guiar e tolerar as limitações desta discípula. O Professor Carlo Schmidt foi fundamental para a construção deste estudo. Sua disponibilidade sem reservas, apoio constante, incentivo e valorização, além de postura crítica e elevada exigência acadêmica e científica contribuíram para dar maior seriedade a este trabalho que há dois anos iniciamos.

Às professoras Dra. Cleonice Alves Bosa e Dra. Maria Inês Naujorks, agradeço por terem aceitado participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação e pelas preciosas considerações que enriqueceram o trabalho.

Agradeço imensamente às mães e professoras pela confiança, e por contribuírem como sujeitos de pesquisa, tornando possível este percurso.

Por fim, e porque os últimos serão os primeiros, agradeço aos meus familiares que acompanharam, mesmo que a distância, a realização deste sonho.

Com amor, agradeço ao meu esposo Marcelo por todo entendimento em relação às minhas ausências e, quando presente, por todo o apoio e paciência, e por acreditar, antes de mim mesma, que eu seria capaz!

À minha doce e amada Helena, amor puro, que em sua presença-presente me impulsionou a buscar os meus sonhos, e que na sua ingenuidade de menina, com olhar acalentador, nos momentos de trabalho solitário, se aproximava e dizia: “Mamãe, te amo!”. E afastava-se faceira a brincar, oferecendo todo o amor que eu poderia desejar e, assim, fazendo com que eu tivesse ainda mais força e convicção para sustentar as escolhas feitas.

Também agradeço aos meus pais, Maria Luiza e Ademir, e aos meus sogros, Jureci e José Alberto, por se fazerem presentes quando eu necessitava, compreendendo a minha ausência. Em

¹ Trecho da música “Serra ao luar”, autoria de Walter Franco.

especial às vovós, por atenderem a minha doce Helena para que eu pudesse viajar e contemplar os compromissos do Mestrado. Ainda bem que tive três anos de crédito!

Aos colegas do Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo (EdEA/ CNPq) agradeço pelo auxílio nas transcrições das entrevistas, por todo apoio e pelos momentos de descontração nas quartas-feiras pela manhã.

Aos professores e colegas do Programa de Pós-Graduação em Educação, em especial aos da Linha de Pesquisa em Educação Especial, muito obrigada.

À colega e amiga Cristiane Kubaski, por seu companheirismo e espaço de intimidade que ao longo desses dois anos tivemos a oportunidade de dividir em meio às aulas, caronas, almoços e sushis. Ao meu querido colega e amigo João de Souza, pelos momentos de escuta e compartilhamento de ideias, de pensamentos e devaneios filosóficos. E à minha querida amiga Giana Ferigolo, pelo apoio como minha *teacher* nas traduções do resumo, primeiramente do Projeto e, atualmente, da Dissertação.

MUITO obrigada!

“A vida é uma história sempre inacabada a que podemos conferir diferentes desenlaces. Basta que não nos confinemos aos estreitos limites do entendimento das coisas e dos seres deste nosso tempo proto-história dos homens. Quando, depois de extintos os ecos da história, os homens acenderem à era do espírito, hão de entender a fragilidade dos paradigmas que sustentam as suas ciências. Hão de reconhecer como aparentes as suas imutáveis realidades. Hão de reconhecer a falsa moral de suas histórias, se comparada com a doce amoralidade dos pássaros. (José Pacheco, Para Alice, com amor, p. 87)

RESUMO

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

ENVOLVIMENTO PARENTAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DE ALUNOS COM AUTISMO

Autora: Rosanita Moschini Vargas
Orientador: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Local e Data da defesa: Santa Maria, 06 de janeiro de 2014.

O objetivo deste estudo foi investigar as práticas de envolvimento parental das escolas para com as mães cujos filhos têm autismo. Observa-se uma escassez de estudos nacionais sobre o tema, mesmo que documentos oficiais sobre inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo destaquem o papel da família junto à escola. Além disso, os estudos que envolvem o tema se limitam a investigar alunos com desenvolvimento típico, sem considerar especificidades, como no caso dos alunos com TEA. A partir da revisão de literatura acerca dos modelos explicativos sobre envolvimento parental, propõem-se reflexões acerca destes no que tange as relações entre mães de alunos com autismo e a escola dos filhos, com base no modelo tipológico de Joyce Epstein. Com essa tipologia, buscou-se investigar quais são as práticas de envolvimento parental implementadas pelas escolas e se elas contemplam os aspectos que as mães de alunos com autismo, frente às suas necessidades e de seus filhos, mais valorizam. Esta pesquisa utiliza o delineamento de estudo de casos múltiplos do tipo exploratório descritivo transversal, cujos dados foram averiguados a partir da análise de conteúdo. Foi utilizada uma Entrevista semiestruturada sobre práticas de envolvimento parental. As entrevistas foram realizadas com três mães cujos filhos possuem o diagnóstico de autismo e frequentam a Educação Infantil e o primeiro ano do Ensino Fundamental e com três professoras da classe comum de escolas da Rede Municipal de Santa Maria. Os resultados mostram que, dentre as práticas de envolvimento parental, destaca-se a comunicação escola-casa, a qual é percebida pelas mães como insuficiente, enfraquecendo a relação de confiança entre esses contextos. Quanto ao apoio da escola às mães para favorecer a aprendizagem dos filhos, observou-se que as orientações dos professores são mais centradas nos déficits dos alunos do que em seus recursos. Por fim, o modelo de envolvimento parental se mostrou adequado para a compreensão desse fenômeno na realidade brasileira.

Palavras-chave: Autismo. Envolvimento Parental. Educação Infantil. Séries Iniciais. Educação Especial.

ABSTRACT

Dissertação de Mestrado
Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade Federal de Santa Maria

PARENTAL INVOLVEMENT IN THE CONTEXT OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND SERIES OF STUDENTS WITH AUTISM

Author: Rosanita Moschini Vargas
Tutor: Prof. Dr. Carlo Schmidt

Place and Date of presentation: Santa Maria, January 06, 2014.

The objective of this study was to investigate the practices of parental involvement of the schools faced on mothers whose their children have autism. It was observed a shortage of national studies about the theme even official documents about the inclusion of people with Autism Spectrum Disorder highlight the family role with school and still, studies involving the theme limited to investigate students with this typical development, without consider the specificities as in the case of students with ASD. From the literature revision of explanatory models that support the relationship of parental involvement, are proposed reflections about it, regarding the relationship between mothers and students' school with autism from Joyce Epstein's typological model. Based on that typology was investigated which are the parental involvement practices implemented by schools and if they contemplate the aspects that students' mothers with autism value the most, faced on their necessities and of their children. This study fitted in a multiple case study of the type exploratory descriptive transversal, whose the data were analyzed based on contents analysis. Semi-structure Interview about parental involvement practices was used. The interviews were carried out with three mothers whose their children have autism and they are attending the Childhood Education and the first year of Fundamental Education and three teachers of the Municipal Public Schools of Santa Maria city. The results show that among the practices of parental involvement, there is the home-school, which is perceived by mothers as inadequate, undermining the trust between these communication contexts. As for school support to mothers to encourage their children's learning, it was observed that the orientations of teachers are more focused on the deficits of students than their resources. Finally, the model of parental involvement was adequate for understanding this phenomenon in the Brazilian reality.

KEY-WORDS: Autism. Parental Involvement. Early Childhood Education. Initial Series. Special Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Modelo das esferas sobrepostas.....	21
---	-----------

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Matriz das categorias e subcategorias das práticas de envolvimento parental.....	46
--	-----------

LISTA DE SIGLAS

TEA – Transtorno do Espectro do Autismo

PEC – Programa de Educação Continuada

UFMS – Universidade Federal de Santa Maria

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

EdEA – Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo

CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

MEC – Ministério da Educação

CORDE – Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência

SNPD – Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência

SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

DSM – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

NEE – Necessidades Educacionais Especiais

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

EJA – Educação de Jovens e Adultos

CAPS – Centro de Atenção Psicossocial

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

art. – artigo

inc. – inciso

p. – página

s.p – sem página

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de dados sobre as mães (EdEA, 2012).....	95
APÊNDICE B – Ficha de caracterização da escola (EdEA, 2012).....	99
APÊNDICE C – Entrevista sobre a percepção das mães frente às práticas de envolvimento parental (EdEA, 2012).....	100
APÊNDICE D – Entrevista sobre práticas de envolvimento parental da escola com a família (EdEA, 2012).....	102
APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as mães.....	104
APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as professoras.....	106
APÊNDICE G – Nomes fictícios.....	108

SUMÁRIO

<i>INTRODUÇÃO</i>	15
<i>1 RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO DE MODELOS EXPLICATIVOS</i>	18
<i>2 ENVOLVIMENTO PARENTAL</i>	23
2.1 Envolvimento Parental e Inclusão	25
<i>3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS</i>	29
<i>4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS</i>	30
4.1 Delineamento	30
4.2 Participantes	30
4.3 Instrumentos	31
4.4 Procedimentos e considerações éticas	32
4.5 Análise dos dados	32
<i>5. RESULTADOS</i>	34
5.1 Resumo dos Casos	34
5.2 Análise das entrevistas com as mães e as professoras sobre as práticas de envolvimento parental	45
<i>DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS</i>	79
<i>REFERÊNCIAS</i>	87
<i>APÊNDICES</i>	94
<i>ANEXOS</i>	109
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética	110

INTRODUÇÃO

O presente estudo visa apresentar o percurso do processo investigativo que serviu para a pesquisa desenvolvida durante o Curso de Mestrado em Educação, ofertado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, Linha de Pesquisa em Educação Especial, da Universidade Federal de Santa Maria/RS.

O tema central desta pesquisa são reflexões que despertaram interesse a partir da minha trajetória profissional e da busca constante por conhecimento acerca da Educação Inclusiva, a fim de elucidar algumas indagações, apontar um caminho e buscar compreender um universo que sempre esteve presente em minha trajetória de vida².

A construção dessas indagações frente ao sujeito com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)³, como profissional e estudante, no que tange ao olhar da família e da escola e suas relações, faz parte da minha trajetória profissional desde que recebi um aluno com diagnóstico de autismo numa classe regular, em 2001. Naquele momento, me vi sem recursos pedagógicos e formação para trabalhar com o aluno. Na época ainda não havia concluído o curso de Graduação em Pedagogia e tampouco cursado qualquer disciplina que contemplasse a Educação Inclusiva e/ou a Educação Especial. Perante isso, a busca por conhecimentos e estratégias de envolvimento parental, o enfrentamento das próprias limitações como educadora e a construção de um olhar de possibilidades acerca do aluno fizeram com que, a partir da parceria com a família, eu pudesse conhecer melhor esse sujeito, suas especificidades (além do diagnóstico) e seus interesses. Os desafios foram intensos, mas, durante o ano letivo, os ganhos foram muito significativos, tanto no desenvolvimento da linguagem e da coordenação motora, quanto no relacionamento com os colegas. Ao final do ano letivo, o aluno participou da festa de encerramento com um papel de destaque, com fala própria, sendo aplaudido de pé por todos os presentes.

O mesmo aluno veio a ser acompanhado por mim, posteriormente, na segunda série do ensino fundamental, em 2003. Nessa época, eu frequentava o último ano de graduação e tive a oportunidade de cursar as disciplinas de Seminário Temático I e II⁴, as quais contemplavam a educação inclusiva, permitindo que me aprimorasse um pouco mais quanto às Políticas Públicas, Necessidades Educacionais Especiais e Autismo. No referido ano, mais madura e

² Sempre me interessei por Educação Especial. Desde pequena convivi com minha tia Maria, a qual tem Síndrome de Down e hoje está com 60 anos. Nesse convívio percebi o diferente não na sua diferença, mas naquilo que ela complementava em mim e no que eu complementava nela.

³ Para fins desse estudo utilizaremos Transtorno do Espectro do Autismo e autismo como sinônimos.

⁴ Seminário Temático I: “A escola e os lugares da In/exclusão” e Seminário Temático II: “(Des)Construindo o Especial”, ministrados pela Profa. Dra. Maura Corcini Lopes.

segura, obtive significativos ganhos com o estudante, desde atividades da vida diária até o desenvolvimento de potencialidades e conhecimento acadêmico. Mas nada disso seria possível sem a parceria estabelecida com a família, a qual, através de um vínculo afetivo e de confiança, apostou em meu trabalho e, conseqüentemente, acreditou na capacidade do filho com TEA de aprender, de ser e de viver.

Assim, o interesse pelo tema passou a permear minha trajetória acadêmica. Essa busca permaneceu durante a Graduação em Pedagogia⁵ e o Curso de Especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional⁶, prosseguindo nas aulas frequentadas como aluna do Programa de Educação Continuada⁷ (PEC), na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), tendo como fator determinante a construção de conhecimento acadêmico/científico e as experiências e trocas vivenciadas no Grupo de Pesquisa em Educação Especial e Autismo- EdEA/ CNPq/ UFSM⁸.

Sabe-se que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo vem sendo pesquisada em diversos níveis de análise, como por exemplo, em relação à Gestão Escolar e às Políticas Públicas (LAZZERI, 2008; 2010); e à Escolarização e Inclusão (BAPTISTA, 2011; CAMARGO; BOSA, 2009; GOMES; BOSA, 2004; SERRA, 2008; SERRA, 2010; VASQUES, 2003; VASQUES; LAGO, 2007).

Porém, pouco se sabe sobre a influência das particularidades dos aspectos familiares das pessoas com autismo e sua relação quanto ao envolvimento parental e escolar. Esse tema ganha relevo quando contrastamos a importância conferida à família por parte dos documentos oficiais sobre a inclusão (BELISÁRIO; CUNHA, 2010; BRASIL, 1990; 1994; 1996; 2001; 2008; 2010) com a escassez de publicações nacionais sobre as relações entre família, escola e autismo.

Além disso, ainda encontramos em documentos oficiais publicados pelo Ministério da Educação, através das Políticas Públicas, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência/ CORDE – atual Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência/ SNPD e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão/ SECADI, diferentes compreensões acerca do autismo. Por exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL,

⁵ Pedagogia, Licenciatura Plena, ênfase em Educação infantil e Séries Iniciais, Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2003.

⁶ Centro Universitário La Salle, UNILASALLE, 2005.

⁷ Disciplinas: Educação Inclusiva I: tópicos de entendimento de Lev Vygotsky a Jürgen Habermas (2006/01) e Educação Inclusiva: as abordagens de Vygotsky, Goffmann e Castoriadis (2006/02), sob orientação do Professor Dr. Hugo Otto Beyer.

⁸ Sob orientação do Professor Dr. Carlo Schmidt.

2008) caracteriza os alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) como “[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil⁹”. (BRASIL, 2008).

Convém destacar que as psicoses infantis não estão incluídas na categoria dos Transtornos Globais do Desenvolvimento contidos no DSM-IV-TR (APA, 2003), nem mesmo, mais recentemente, no Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), contido no DSM-5 (APA, 2013). Compreende-se, assim, uma similaridade entre TGD e psicoses infantis através da leitura psicanalítica do transtorno, o que evidencia que, conforme a perspectiva teórica adotada, o autismo é concebido e nomeado de modo diferente. A variedade de terminologias acaba contribuindo para a confusão que envolve a compreensão dessa condição.

Por essa razão, este trabalho iniciará apresentando uma revisão de literatura sobre a relação entre pais e escola, destacando o conceito de envolvimento parental no processo educacional da inclusão de pessoas com autismo.

Nesse contexto, será apresentada a Teoria das Esperas Sobrepostas (EPSTEIN; SANDERS, 2002), representada por um diagrama que contempla a relação família-escola e engloba pontos que exemplificam diferentes maneiras de envolver os pais com a escola e com a aprendizagem, acrescentando a contribuição de cada parte dessa relação. Conforme o modelo, as “esferas sobrepostas”¹⁰ representam a família e a escola atuando em favor da criança (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Em sequência, serão expostos os encaminhamentos metodológicos que sustentam esta pesquisa, os resultados obtidos a partir da análise de conteúdo e, por fim, as discussões e considerações finais.

⁹ Grifo nosso.

¹⁰ Do original, em inglês: *The overlapping spheres*.

1 RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA: CONTRIBUIÇÃO DE MODELOS EXPLICATIVOS

A literatura mostra que as relações entre família e escola têm sido tema central de diversas pesquisas (CAETANO, 2004; CASTRO, REGATTIERI, 2010; DESSEN, POLONIA, 2007; LALUVEIN, 2001; 2003; 2010; OLIVEIRA, 2002; POLONIA, DESSEN, 2005). De modo geral, esse corpus de estudo remete às possibilidades de integração entre esses dois sistemas como contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida da pessoa/aluno.

Oliveira (2002), por exemplo, aborda a relação família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Na perspectiva sociológica, destaca o caráter socializador da relação e as suas diferenças sociais e culturais. Na psicológica, aborda as relações vividas em família (socialização primária) e as implicações no processo escolar (socialização secundária). Dessa forma, o autor pressupõe que as escolas teriam por objetivo também educar as famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e a educação infantil e atendimento psicológico. Tais ideias ressaltam o caráter curativo de um sistema sobre o outro (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Já Caetano (2004) destaca a interação entre famílias e escola no que tange às potenciais contribuições mútuas e ao possível afastamento das famílias quando estas não encontram reciprocidade no ambiente escolar, principalmente em relação aos professores. A autora destaca, ainda, a importância da formação continuada dos professores como profissionais da educação, a fim de possibilitarem aproximações entre esses contextos, não apenas no sentido de troca de ideias e favores, mas como uma parceria real, planejada conscientemente, em que a escola cria um espaço de reflexão e experiências de vida para toda a comunidade educacional, estabelecendo, assim, maior aproximação com a família.

Polonia e Dessen (2005; 2007) destacam questões sobre configurações, vínculos familiares e importância da rede social de apoio para o desenvolvimento humano. Nesses estudos, as autoras abordam a necessidade de compreender as inter-relações entre escola-família visando uma integração mais efetiva entre esses sistemas, respeitando as peculiaridades de cada segmento, e de implementar pesquisas que levem em conta esses dois contextos.

Quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas. Assim pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e

específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

Há também os estudos financiados pela UNESCO¹¹, em parceria com o MEC¹², e publicados por Castro e Regattieri (2009), os quais elegem como prioridade que a aproximação das escolas e das famílias recupere a singularidade do aluno vista no seu contexto mais amplo. Com base em um conjunto de pesquisas nacionais sobre o tema, os autores destacam a importância do conhecimento e da compreensão da escola sobre os alunos, a sua capacidade de comunicação e a necessidade de adequação das estratégias didáticas para o aumento da eficácia do trabalho pedagógico. Além disso, sugerem que a participação das famílias deve ser vista como parte constituinte do trabalho e do planejamento educacional (CASTRO, REGATTIERI, 2009).

Entende-se, a partir dos estudos acima, que parece haver uma tendência dos autores em considerarem importante uma maior aproximação entre a família e a escola, mesmo que os papéis atribuídos a esses sistemas sejam vistos de diferentes maneiras. Por exemplo, enquanto a abordagem psicossociológica de Oliveira (2002) entende que cabe primordialmente à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, Polónia e Dessen (2005; 2007) enfatizam que o papel da escola é oferecer apoio social à família, o que influenciaria indiretamente o desenvolvimento do filho/aluno.

Já Castro e Regattieri (2009) não destacam em sua abordagem o tipo de contribuição que cada sistema oferece ao outro (educativo, informativo ou social), mas distinguem o papel de cada um na aproximação entre eles. Os autores entendem que é a escola que tem a responsabilidade de congregar a família, enquanto cabe à segunda fornecer cuidados primários na educação do aluno (Ex.: alimentação, linguagem) para que a escola cumpra com a educação formal (Ex.: ensino e aprendizagem).

Para entendermos as possibilidades de configurações dessa relação, recorreremos aos estudos de autores que têm se dedicado a desenvolver modelos teóricos que possam auxiliar na compreensão do tema. Dentre os principais estão os de Epstein (1987), Hornby (1990), Bhering e Siraj-blatchford (1999) e, por fim, as considerações de Bhering e De Nez (2002) e Bhering (2003).

O Modelo das Pirâmides Invertidas proposto por Hornby (1990) apresenta duas pirâmides invertidas unidas pelas bases e explica o envolvimento dos pais na perspectiva dos pais e professores. Uma das pirâmides apresenta a hierarquia das necessidades dos pais e a

¹¹Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

¹²Ministério da Educação.

outra a hierarquia de suas habilidades e possíveis contribuições. As duas pirâmides apresentam níveis de necessidades e habilidades dos pais. O modelo mostra a heterogeneidade dos pais em relação às necessidades e habilidades. O que é interessante nesse modelo é a sua plasticidade, o que possibilita que seja constantemente revisto, atendendo as demandas dos envolvidos no processo.

O modelo que deriva dos estudos de Bhering e Siraj-blatchford (1999), Bhering e De Nez (2002), Bhering (2003) designa palavras-chave reveladas para o envolvimento entre pais e escola, como comunicação, envolvimento e ajuda. Com isso, as autoras criaram um modelo de transportes, no qual ilustram, metaforicamente, através de ilhas e navios, a dinâmica de trocas e negociações entre pais e escola. Nesse sistema, a comunicação é vista como um instrumento que viabiliza a relação família-escola, atuando como facilitadora e promotora dessa relação. No Sistema de Transporte, os elementos (ilhas, navios e as cargas) retratam a dinâmica da relação em um sistema ativo e simultâneo de trocas e negociações, estendendo-a a detalhes que mostram a complexidade da relação, com suas dificuldades operacionais. Esse modelo ilustra a operacionalização da relação, enquanto as esferas fornecem o modelo teórico no qual se baseia a relação escola-pais (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Para fins deste estudo, utilizaremos o modelo proposto por Joyce Epstein, por compreendermos que tal proposta abrange de maneira efetiva as práticas de envolvimento parental, além de favorecer a compreensão através da tipologia de envolvimento entre escola e família.

Joyce Epstein desenvolve seus estudos na área da sociologia, na Universidade John Hopkins, nos Estados Unidos, e tem contribuído significativamente para a compreensão a respeito do envolvimento parental com a escola.

A autora elaborou um modelo teórico que retrata a relação família-escola, englobando pontos que exemplificam diferentes maneiras de envolver os pais com a escola e com a aprendizagem, acrescentando a contribuição de cada parte da relação. Esse modelo foi nomeado como “Esferas Sobrepostas” (EPSTEIN, 1987).

As “esferas sobrepostas”¹³ representam a família e a escola atuando em favor da criança (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). Segundo Epstein (1987), a Força A representa o tempo em relação à faixa etária da criança, como a época (sentido histórico). O grau de sobreposição das esferas vai estar sempre relacionado com os valores e conceitos da época em que se vive, com a idade da criança e com a série em que ela está. A Força B

¹³*The overlapping spheres*

representa a contribuição dos pais para a sobreposição ou o afastamento das esferas. A Força C representa a filosofia, as experiências, as práticas, os métodos e as influências dos professores, que também contribuem para a movimentação das esferas.

Ambas as forças criam um modelo dinâmico de relacionamento entre professores e pais, tanto no processo contínuo da relação, influenciado pelo momento educacional em questão, quanto no surgimento de novas necessidades e, portanto, de novas maneiras de participação e envolvimento. Mesmo havendo um ajuste constante de sobreposição e separação das esferas, uma mudança drástica ou o abandono das práticas e do contato entre escola e família, por qualquer uma das partes, resultará em uma quebra do sistema das esferas (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Mesmo sendo independentes, as forças A, B e C precisam trabalhar juntas. Epstein (1987) descreve o sistema como uma divisão de responsabilidades entre as partes comprometidas com a educação das crianças, possuindo um caráter mutável. No modelo não há discriminação entre o envolvimento do pai ou da mãe, pois se entende que ambos integram a família que, por sua vez, pode ser de ordem não nuclear, ou seja, constituída só por mãe ou só por pai. Nesse caso, ambos, pai ou mãe, são bem vindos (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

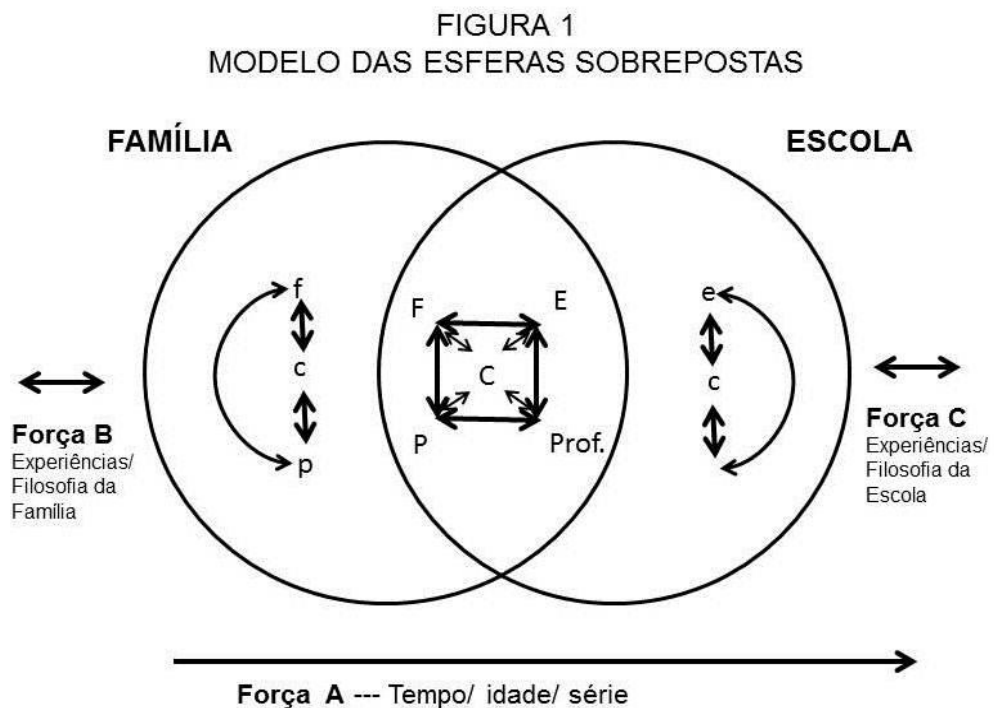


Figura 1 – Modelo das esferas sobrepostas.

Por haver diferenças entre as obrigações da família e da escola, Joyce Epstein (BRANDT, 1989) possibilita a reflexão de como a relação família-escola pode ser desenvolvida através da estruturação de uma tipologia de envolvimento de pais, com base em estudos que investigam as maneiras usadas por professores em escolas americanas para incluir os pais no processo escolar em geral.

O modelo tipológico inclui cinco tipos que resumem várias maneiras de envolver os pais com a escola. O primeiro se refere às obrigações básicas dos pais, às suas responsabilidades em relação aos cuidados essenciais como saúde, segurança e bem-estar. Incluem-se nesse tipo as condições fundamentais para o processo de desenvolvimento, o ingresso na escola e as condições propícias para a aprendizagem em casa.

O segundo tipo aborda as obrigações básicas da escola no que diz respeito às responsabilidades de enviar informações sobre regras, normas, funcionamento, programas e métodos de ensino, além de comunicar sobre o progresso das crianças e demais informações relevantes. O terceiro aborda o envolvimento dos pais na escola no que se refere ao voluntarismo, através da ajuda aos professores, à equipe diretiva e também à escola em geral (sala de aula, reuniões, eventos, etc.).

O quarto aborda o envolvimento dos pais em atividades, realizadas em casa, que auxiliam na aprendizagem e no rendimento escolar. Refere-se à ajuda que os pais dão às crianças em casa, seja por iniciativa própria, dos professores ou das crianças, para a realização de atividades como dever de casa, visitas culturais, pesquisas, etc.

Por fim, o quinto tipo apresenta o envolvimento dos pais no governo da escola, ou seja, a inclusão dos pais frente à tomada de decisões em geral, a participação em Associações de Pais, Colegiado e Conselhos, bem como a intervenção junto a Secretarias e Ministérios, incluindo movimentos da comunidade no que tange ao trabalho da escola e das crianças.

Embora descritos separadamente, esses cinco tipos não são puros, mas envolvem aspectos comuns a todos os tipos, sendo que a maioria das maneiras até então encontradas se encaixa em um deles (EPSTEIN; DAUBER, 1991).

Complementando as cinco tipologias que resumem as várias maneiras de se ter os pais envolvidos com a escola, Joyce Epstein acrescenta, mais tarde, um sexto tipo, que aborda a colaboração e as trocas entre escolas e organizações das comunidades. Este se refere aos programas escolares que permitem aos pais, às crianças e aos profissionais o acesso aos serviços prestados por aquelas instituições que estão direta ou indiretamente relacionados ao bem-estar das crianças, à sua segurança, saúde e oportunidades futuras (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

2 ENVOLVIMENTO PARENTAL

Os modelos de envolvimento entre família e escola abordam o conceito de envolvimento parental, o qual tem sido utilizado de diversas formas pela literatura, embora apenas alguns textos reflitam sobre ele (GRZYBOWSKY; WAGNER, 2010).

Na literatura internacional encontramos algumas considerações que dizem respeito a esse conceito, bem como elucidam a sua origem, natureza e conotações (DESIMONE, 1999; LAREAU, 1992; LIGHTFOOT, 2004). Tais considerações abordam a tendência de se idealizar um tipo de envolvimento parental por parte das escolas (LAREAU, 1992), e de se favorecer a perspectiva ideológica a partir de modelos e programas de envolvimento parental, que são geralmente estruturados em torno do pressuposto de que existe um melhor caminho, considerado o normal, para o desenvolvimento da criança (LIGHTFOOT, 2004). Encontramos ainda, como conceito de envolvimento parental, o envolvimento dos pais como um conjunto específico de ações, crenças e atitudes que servem como fator operacional na definição categórica das diferenças de raça-etnias e de nível socioeconômico entre as crianças (e os pais) (DESIMONE, 1999).

De acordo com Bakker e Denessen (2007)

(...) o envolvimento dos pais se refere aos comportamentos dos pais relacionados com a escola da criança ou escolaridade, que pode ser observado através de manifestações de seu compromisso com os assuntos educacionais da criança. Isto significa que um pai que mostra esses comportamentos em um maior grau, pode ser considerado com maior envolvimento do que um pai que mostra esses comportamentos em um menor grau (p.189).

Portanto, a qualidade do envolvimento parental está relacionada, também, com o nível de envolvimento que os pais tendem a ter com seus filhos nos aspectos acadêmicos e escolares.

Na literatura nacional, encontramos os estudos de Grzybowski e Wagner (2010), os quais abordam dois modos de envolvimento parental: direto e indireto. O direto está relacionado a todas as formas de interação direta com a criança (pais-filhos); já o indireto se relaciona à acessibilidade e ao bem-estar da criança.

O envolvimento pode ser de natureza direta, referindo-se a todas as formas de interação direta com a criança, nas formas de cuidado em geral, brincadeiras ou tempo livre com ela, ou de natureza indireta, através da acessibilidade e da responsabilidade pelo bem-estar da mesma (saúde, escola, sustento). Já a atitude parental é concebida como resultado de três componentes: o cognitivo (crenças dos pais), o afetivo e o comportamental (interação) (GRZYBOWSKI; WAGNER, 2010, p.290).

As práticas de envolvimento parental direto referem-se às práticas educativas, ou seja, às estratégias utilizadas pelos pais para atingirem objetivos específicos (acadêmicos, sociais, afetivos) em determinadas circunstâncias e contextos (GRZYBOWSKY; WAGNER, 2010).

Quanto à natureza indireta do envolvimento parental, este pode ser compreendido como um conjunto de engajamentos que constituem um padrão de interação entre pais e filhos em situações diversas, gerando um clima emocional em que transcorrem as atitudes dos pais, tendo como efeito a eficácia de práticas específicas (COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; DARLING; STEINBERG, 1993).

Essa definição de envolvimento parental (direto e indireto) corrobora o que Epstein aborda em seu modelo tipológico, em que as famílias e comunidades tomam papel ativo na criação de um ambiente de cuidado educacional (EPSTEIN; SANDERS, 2002). Nesse caso, o conceito de Epstein abrange as famílias, a escola e a comunidade. Contudo, por ser amplo, tal conceito não se torna claro, uma vez que para se entenderem os tipos de envolvimento parental é necessário compreender o conceito como um todo.

Para fins deste estudo, utilizaremos como referência principal o Modelo Tipológico de Joyce Epstein, por abordar, através de sua tipologia, o envolvimento dos pais na escolarização dos filhos e o conceito de envolvimento parental como toda prática de envolvimento que os pais dispensam ao filho, seja direta ou indiretamente, a fim de lhes subsidiar as necessidades, sejam elas de ordem emocional, relacional ou cognitiva (GRZYBOWSKY; WAGNER, 2010).

As formas de envolvimento parental, conforme o conceito desenvolvido para este estudo, estão categorizadas em cinco dimensões. A primeira é caracterizada por toda a ajuda fornecida pela escola às famílias, a saber, o fornecimento de informações e o auxílio sobre como os pais podem estabelecer ambientes de apoio à aprendizagem dos filhos como estudantes. A segunda dimensão contempla as formas de comunicação entre escola-casa. A terceira se refere ao favorecimento, por parte da escola, em recrutar a ajuda dos pais como apoio na escola. A quarta dimensão considera a inclusão dos pais na tomada de decisões na escola, favorecendo a liderança e a representação de pais através de Conselhos Consultivos, Círculos de Pais e Mestre ou Associação de Pais. Por fim, a quinta dimensão atende a identificação e integração, recorrendo aos serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, as práticas familiares e a aprendizagem dos alunos.

Os aspectos do presente conceito e suas dimensões se referem tanto ao envolvimento parental direto, como ao indireto. Especificamente, a Dimensão 1 vincula-se ao tipo de envolvimento indireto e as demais dimensões ao tipo de envolvimento direto.

Tratando-se do conceito de envolvimento parental na escolarização dos filhos, estudos afirmam que quando os pais participam do processo educacional, os estudantes tendem a se sair melhor na escola (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; DESIMONE, 1999; EPSTEIN; SANDERS, 2002).

Cabe destacar que

(...) do ponto de vista da escola, envolvimento ou participação dos pais na educação dos filhos significa comparecimento às reuniões de pais e mestres, atenção à comunicação escola-casa e, sobretudo, acompanhamento dos deveres de casa e das notas. Esse envolvimento pode ser espontâneo ou incentivado por políticas da escola ou do sistema de ensino (CARVALHO, 2004, p. 55).

Epstein (1984) afirma que os professores são os principais atores na criação de possibilidades de envolvimento participativo dos pais. São eles que subsidiarão atividades educativas que envolvam a participação dos pais na escola e em casa, potencializando maior conhecimento dos pais em relação aos seus filhos, propiciando momentos de apoio para os pais e transmitindo a eles a ideia de que é importante auxiliarem os filhos. Além disso, promover o envolvimento parental possibilita um maior conhecimento dos pais sobre a escola e o trabalho desenvolvido pelos professores. Portanto, cabe aos professores promoverem uma relação de qualidade entre os pais, os docentes e a escola, bem como entre os pais e seus filhos enquanto alunos (GONÇALVES, 2010).

2.1 Envolvimento Parental e Inclusão

Quando se trata de alunos que apresentam necessidades educacionais especiais (NEE), o papel dos familiares torna-se ainda mais importante, pois a criança necessita de um maior envolvimento em seus cuidados e estimulação (YAEGASHI; MIRANDA; KOMAGRONE, 2001). Além disso, a mãe de uma criança com NEE pode passar a ter, quase que exclusivamente, como única função, os muitos cuidados com o filho, o que lhe tomará muito tempo e implicará que se ausente de outras atividades que poderiam servir como um auxílio para a superação das dificuldades encontradas (GOUTEIN; CIA, 2011).

Nesse contexto, analisamos os estudos de Jackie Laluein (2001; 2003; 2010), pesquisadora do Instituto de Educação da Universidade de Londres, que contribui com pesquisas sobre as relações entre famílias e educadores de pessoas com NEE.

Em seus estudos, Laluein (2001; 2003; 2010) aponta a escassa literatura acadêmica internacional acerca do tema e destaca a dualidade que há entre pais e escola na busca do atendimento às necessidades particulares das crianças com NEE que, por tomarem-se de

posições diferentes, acabam por oferecer diferentes perspectivas. A autora destaca, também, um traço comum dos pais de crianças com NEE que, por terem filhos com características especiais, acabam por buscar conhecimento amplo em relação à síndrome, ao transtorno ou a limitação, tornando-se *experts*, e acabando por obter uma gama de informações “parentais” que, muitas vezes, confronta-se com os conhecimentos “profissionais”.

Os pais são agentes fundamentais na educação dos seus filhos, com acesso a conhecimento e da informação a partir de uma variedade de alternativas além dos limites da escola. Exemplos destes incluem avaliações privadas de professores e psicólogos educacionais, associações voluntárias, o apoio dos pais, grupos, médicos, bibliotecas, Internet, aulas particulares, colegas de trabalho, membros da família e amigos. Situações potencialmente problemáticas podem surgir quando os pais buscam e utilizam tal adicional de informação, aconselhamento ou de especialização. Alguns pais estão preparados para desafiar, e se necessário entrar em conflito com professor/ autoridade escolar. Ao fazer isso, eles se envolvem em defender o seu estatuto de "Bons" pais e utilizam os seus direitos e responsabilidades parentais. Em busca de conselhos e informações externas às escolas, os pais tendem de embarcar numa viagem, um processo de capacitação através do conhecimento. Isto levanta a possibilidade de um deslocamento em conhecimento “parental” de deferência em relação ao conhecimento "profissional" (LALUVEIN, 2001, p.17).¹⁴

Portanto, parece importante considerar que a comunicação entre a família de pessoas com autismo e a escola merece uma atenção maior nos modelos de envolvimento parental. Uma das implicações possíveis é que conhecimentos específicos sobre autismo devem estar presentes entre os professores e membros da escola, já que tal matéria é objeto de interesse dos pais de crianças com NEE.

A partir do DSM-V (APA, 2013), o autismo é considerado Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), que se manifesta em graus variados, deixando o ponto de vista categórico para o dimensional – do grau mais leve ao severo. Passando a ser caracterizado a partir de uma tríade: 1) dificuldades importantes na comunicação social e interação social; 2) comportamentos e interesses restritos e repetitivos. Pessoas com TEA apresentam déficits como responder apropriadamente a conversas, má compreensão de interações não verbais e em construir relações de amizade com pares. Além disso, podem depender de rotinas, ter alta sensibilidade às mudanças em seu torno ou focarem-se intensamente em temas idiossincráticos. Tem uma incidência de quatro a cinco crianças para cada 10.000. Manifesta-se predominantemente em indivíduos do sexo masculino, apresentando uma proporção de cerca de três ou quatro meninos para cada menina (APA, 2013).

Para fins deste estudo, o autismo será compreendido como uma síndrome comportamental de etiologia múltiplas, que compromete o desenvolvimento infantil, distinto

¹⁴ Tradução livre.

da caracterização da psicose/esquizofrenia infantil (GILBERT, 1990; RUTTER, 1996; BOSA; CALLIAS, 2000). Isso por acreditarmos são quadros clínicos distintos (RUTTER, 1983).

Nesse sentido, retoma-se Oliveira (2002), que valoriza o apoio informativo com que a escola deve prover as famílias, nesse caso, com informações a respeito do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). É possível que, se os pais perceberem a escola como detentora das informações e metodologias próprias do autismo, a relação família-escola se mostre mais estreita e, conseqüentemente, que se qualifique o envolvimento parental, para assim, favorecer a inclusão desses sujeitos.

O reconhecimento da heterogeneidade dos pais, como classe social, etnia e relações de gênero, é fator fundamental para a construção do envolvimento e do processo de relação entre família e escola. Diante disso, não é de surpreender que grande parte da literatura, incluindo documentos oficiais como o de Castro e Regattieri (2009), que se assemelham a manuais de “como fazer”, seja destinada a professores, supostamente para informá-los sobre a gestão de suas interações com os pais (LALUVEIN, 2001).

Ao se tratar de pais de pessoas com autismo, é necessário destacar uma característica peculiar: a do estresse parental, conforme nos apontam os estudos de Schmidt e Bosa (2003; 2006; 2007), Schmidt (2004) Gomes e Bosa (2004) e Fávero (2005). Portanto, as demandas próprias do autismo podem afetar o lar, incrementando o estresse familiar e interferindo negativamente nas relações entre família e escola e, conseqüentemente, na escolarização desse sujeito.

Os estudos de Schmidt e Bosa (2003; 2007) mostram que um dos fatores associados ao estresse de pais de pessoas com autismo diz respeito à percepção de atitudes sociais de preconceito e vitimização para com os filhos. Tais situações são descritas como mais frequentes em ambientes sociais, externos ao familiar, como seria o caso das escolas (WONG; KASARI, 2012).

De fato, vários estudos têm mostrado que estudantes com autismo são vítimas preferenciais nas práticas de *bullying* (CARTER, 2009; CAPPADOCIA et al, 2012). Uma das razões seria a pobreza desses alunos nas habilidades sociocomunicativas e comportamentais, o que impacta nas relações interpessoais com seus pares (ARORA, 1991).

Wong e Kasari (2012) apontam em seus estudos que as crianças com autismo, por terem algumas características em seu comportamento, seja o modo de brincar, a atenção não compartilhada, a comunicação limitada ou a ausência da fala, acabam por ficar isoladas do convívio com os demais colegas, uma vez que tendem a não contemplar algumas convenções sociais. Tal fator contribui para a exclusão social no contexto escolar.

As crianças com autismo também têm maior dificuldade em iniciar o envolvimento com outras pessoas. Apesar de todas as crianças passarem muito tempo envolvidos com os objetos, as crianças com outras deficiências eram mais propensas a iniciar o envolvimento com outras pessoas, professores ou outros colegas na sala de aula. Por outro lado, as crianças com autismo eram mais propensas a reduzir de estados de envolvimento com os objetos para os estados de engajamento. Assim, as crianças com autismo precisam de maiores arranjos ambientais para participar com êxito com as outras pessoas na sala de aula (WONG; KASARI, 2012, p. 2158)¹⁵.

Como resultado, estudos relatam que jovens com TGD se tornam alvo de comportamentos agressivos por parte de seus pares devido a interesses idiossincráticos.

Portanto, outro fator a ser contemplado nos modelos de envolvimento parental com a escola no caso de pessoas com autismo, diz respeito à colaboração e ao intercâmbio com organizações comunitárias (sexto tipo no modelo de Joyce Epstein), a partir do que a escola poderia agir preventivamente sobre comportamentos de preconceito, evitando que esse fator atuasse como barreira de acesso desses pais à escola.

Assim, apresenta-se uma possibilidade de relação escola e família de alunos com autismo como uma particularidade importante para colocar-se em discussão a partir da abertura de um campo de investigação que possa contemplar aspectos de envolvimento parental frente às características apresentadas. Dessa forma, podem-se analisar os aspectos limítrofes a partir de teorias sobre o envolvimento parental com a escola, para discutir as possibilidades dessa relação no contexto da inclusão de pessoas com TEA.

¹⁵ Tradução Livre.

3 JUSTIFICATIVA E OBJETIVOS

A presente pesquisa justifica-se porque, embora os documentos oficiais sobre a inclusão de alunos com TEA destaquem o papel da família desses sujeitos junto à escola, ainda observa-se uma escassez de estudos nacionais sobre o tema (BRASIL, 2008). Além disso, o envolvimento parental com escolas é uma temática investigada apenas no contexto de alunos com desenvolvimento típico (CIA; PAMPLIN; WILLIAMS, 2008; COSTA; TEIXEIRA; GOMES, 2000; DARLING; STEINBERG, 1993; DESIMONE, 1999; GRZYBOWSKY; WAGNER, 2010), portanto, não sendo consideradas as particularidades que podem estar envolvidas nas especificidades do autismo.

O modelo de envolvimento parental de Epstein (1987) também foi desenvolvido para investigar situações de alunos com desenvolvimento típico (BHERING, 2003; BHERING; DE NEZ, 2002; MARQUES, 1996; POLONIA; DESSEN, 2005), revelando que as relações entre as famílias de alunos com autismo e a escola são pouco compreendidos no contexto nacional.

Portanto, o presente projeto pretende investigar as práticas de envolvimento parental entre mães e escola de alunos com TEA, identificando as particularidades específicas no contexto do autismo.

4 ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

4.1 Delineamento

Nesta pesquisa, foi utilizado um delineamento qualitativo de estudo de casos múltiplos do tipo exploratório descritivo transversal, envolvendo dois grupos: mães de alunos com TEA e as respectivas professoras da classe comum desses alunos. Foram analisadas as práticas de envolvimento parental das escolas para com as famílias cujos filhos têm autismo, e quais dessas particularidades as mães mais valorizam.

Os estudos de casos múltiplos, por se tratarem de investigações empíricas, favorecem as condições contextuais quanto ao objetivo desta pesquisa. Tal método é abrangente e o foco está em fenômenos contemporâneos em que há pouco controle sobre os acontecimentos, mantendo-se, portanto, uma abordagem holística (YIN, 2010).

Dessa forma, a escolha do método de estudo de casos múltiplos apropria-se à proposta deste estudo, por permitir uma análise com maior profundidade do problema exposto, assim como averiguar comparativamente os casos, possibilitando uma visão ampla e enriquecedora do fenômeno.

4.2 Participantes

Participaram deste estudo três mães de pessoas com autismo e as respectivas professoras regentes das turmas das crianças na escola regular.

As mães e as professoras foram selecionadas para o estudo por entendermos que, como na literatura, as mães são as mais envolvidas com os filhos com autismo, muitas vezes dedicando-se exclusivamente aos cuidados do filho (SCHMIDT; BOSA, 2003; 2006; 2007; SCHMIDT, 2004; GOMES; BOSA, 2004). E as professoras por serem as principais protagonistas para a efetivação das práticas de envolvimento parental (EPSTEIN, 1984; GONÇALVES, 2010).

As participantes foram selecionadas a partir de pesquisa realizada nos registros da Secretaria Municipal de Educação de Santa Maria/RS e contatadas, posteriormente, através das escolas. Como critério de inclusão, fizeram parte da pesquisa mães que possuem união em coabitação com o parceiro e um filho com o diagnóstico de autismo identificado pela escola. A idade das crianças com TEA é compreendida entre 3 e 6 anos.

Como representantes das escolas, participaram as três professoras da classe comum dos alunos com autismo.

4.3 Instrumentos

Para a realização da pesquisa, foram utilizados os seguintes instrumentos:

1. *Ficha de dados sobre as Mães* (EdEA, 2012): esse instrumento objetiva coletar dados a respeito das mães como: idade, escolaridade, ocupação dos pais, condições de moradia, dados sobre o pai e os irmãos. Sobre o sujeito com autismo, a ficha investiga o diagnóstico do filho, o perfil comportamental, os acompanhamentos profissionais recebidos, o histórico escolar e a rotina familiar e escolar. Tal questionário é preenchido pelo pesquisador com o auxílio da mãe, a fim de caracterizar os participantes do estudo. Cópia do questionário encontra-se no Apêndice A.

2. *Ficha de caracterização da escola* (EdEA, 2012): tal material visa coletar informações gerais referentes à professora e à escola (localização, infraestrutura, equipe, número de alunos, forma de recurso financeiro). A ficha em questão foi adaptada para este estudo. (Apêndice B).

3. *Entrevista sobre a percepção das mães frente às práticas de envolvimento parental da escola* (EdEA, 2012): uma entrevista foi elaborada exclusivamente para este estudo, com base nos itens da *Measure of School, Family, and Community Partnerships* (EPSTEIN et al, 2009; SALINAS et al, 2009). O instrumento visa avaliar como as mães percebem as práticas de envolvimento parental utilizadas pela escola para envolver pais, membros da comunidade e alunos, de uma forma significativa. A entrevista foi estruturada com questões abertas e fechadas atendendo as cinco dimensões que se apoiam teoricamente na tipologia de envolvimento parental desenvolvida por Joyce Epstein (1995). (Apêndice C).

4. *Entrevista sobre práticas de envolvimento parental da escola com a família* (EdEA, 2012): essa entrevista também foi elaborada com exclusividade para este estudo, com base na entrevista *Measure of School, Family, and Community Partnerships* (EPSTEIN et al, 2009; SALINAS et al, 2009), a qual foi construída originalmente com base na tipologia de envolvimento parental (EPSTEIN, 1995). Visando identificar as práticas de envolvimento parental utilizadas pela escola para envolver os pais, membros da comunidade e alunos, o instrumento contempla questões abertas sobre as cinco dimensões da tipologia de envolvimento parental (EPSTEIN, 1995). (Apêndice D).

Durante a construção desses instrumentos, observou-se que as tipologias 1¹⁶ e 4¹⁷ são semelhantes por referirem-se às obrigações de apoio à aprendizagem por parte dos pais frente ao processo de escolarização dos filhos. Em função disso, optou-se por unir essas tipologias em uma mesma dimensão, por entendermos que elas estão sobrepostas.

4.4 Procedimentos e considerações éticas

O presente estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Maria, sob o número CAAE: 16694313.5.0000.5346 (Anexo A).

A partir dessa aprovação, foi contatada a Secretaria de Educação do Município de Santa Maria/RS para solicitar a lista de escolas que possuem alunos com autismo. Assim, as referidas escolas foram convidadas para participar da pesquisa.

Foi agendada uma data de visita a cada escola para a realização das entrevistas. No dia marcado, foram, inicialmente, explanados os objetivos e procedimentos para assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as professoras (TCLE). Logo após, foram realizados o preenchimento da Ficha de Caracterização da Escola e a Entrevista sobre Práticas de Envolvimento Parental da Escola com a Família, ambos respondidos pela professora regente do aluno. Ao final, foram solicitados os dados de contato das famílias indicadas a participarem do estudo.

Posteriormente, as mães foram contatadas por telefone e as entrevistas agendadas em suas residências; apenas uma delas foi realizada na escola do filho. Durante as conversas, foram explanados às mães os objetivos e procedimentos desta pesquisa, para a assinatura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido para as mães (TCLE). Logo após, foi preenchida a Ficha de dados sobre as Mães (Apêndice A) e realizada entrevista sobre práticas de envolvimento parental da escola com a família (Apêndice D).

As entrevistas foram gravadas pela pesquisadora e transcritas pelos integrantes do Grupo de Pesquisa em educação Especial e Autismo (EdEA).

4.5 Análise dos dados

As informações da Ficha de dados sobre as Mães e da Ficha de Caracterização da Escola foram utilizadas para a caracterização das famílias e das escolas envolvidas. A ordem

¹⁶O tipo 1 se refere às obrigações básicas dos pais, às suas responsabilidades em relação aos cuidados essenciais como saúde, segurança e bem-estar. Incluem-se nesse tipo as condições fundamentais para o processo de desenvolvimento, o ingresso na escola e as condições propícias para a aprendizagem em casa.

¹⁷ O tipo 4 aborda o envolvimento dos pais em atividades, realizadas em casa, que auxiliam na aprendizagem e no rendimento escolar. Refere-se à ajuda que os pais dão às crianças em casa, seja por iniciativa própria, dos professores ou das crianças, para a realização de atividades como dever de casa, visitas culturais, pesquisas, etc.

de apresentação obedeceu à estrutura original das entrevistas, contemplando: Dados da Família, Dados da Escola e Impressões da Pesquisadora.

Como estratégia de organização das entrevistas das mães e professoras, foi adotado o método de proposição teórico de Estudo de Casos de Yin (2010). Nesse modelo, os dados foram organizados através da descrição abrangente e exaustiva dos casos, com base nas temáticas, categorias e subcategorias de análise de tais práticas.

Os resultados das entrevistas com as mães e professoras foram analisados interpretativamente através de análise de conteúdo (BARDIN, 1977), considerando as cinco dimensões do modelo de Epstein (1987) como categorias *a priori*.

Por fim, foi utilizada a técnica de síntese, com o objetivo de comparar os resultados obtidos na análise dos casos com as particularidades do envolvimento parental que as mães mais valorizam no contexto do autismo.

5. RESULTADOS

Os resultados serão apresentados contemplando um caso por vez (Casos 1, 2 e 3). Sobre cada um deles, serão apresentados os dados da família e da escola, bem como as impressões da pesquisadora.

A seguir, serão apresentados e discutidos os resultados conjuntos das entrevistas das mães e professoras frente às práticas de envolvimento parental.

5.1 Resumo dos Casos

Caso 1

Dados da Família

A entrevista com a mãe foi realizada na residência da família, que reside em um condomínio horizontal, localizado num bairro relativamente novo, distante aproximadamente cinco quilômetros do centro da cidade. O condomínio possui 454 casas e tem estrutura com piscina adulto e infantil, salão de festas, playground, quadras poliesportivas e segurança 24 horas. Grande parte dos moradores do condomínio tiveram suas casas financiadas pelo programa do Governo Federal “Minha Casa, Minha Vida”, incluindo a família entrevistada. A residência possui três dormitórios, sala, cozinha, dois banheiros e um anexo, construído por eles para ampliar a área social. A moradia localiza-se a aproximadamente oito quilômetros da escola onde o filho com autismo estuda.

A família reside há cerca de dez meses na nova residência. Anteriormente, morava no bairro da escola do filho. Frente à adaptação do menino, no ano passado, optaram em mantê-lo na escola, apesar da distância. Essa decisão acarretou a necessidade de ajustar os meios de locomoção para favorecer a ida à escola, já que antes o estudante era levado a pé, pela mãe, em função da proximidade. Assim, a família se reorganizou, optando por contratar transporte escolar para possibilitar maior comodidade.

Houve dificuldade em encontrar um transporte escolar que atendesse o bairro e, quando este foi conseguido, constatou-se que o menino precisaria circular em torno de uma hora na van até chegar à escola. Inicialmente, no período de adaptação, a mãe o acompanhou e, posteriormente, passou a ir sozinho.

A família é constituída pela mãe, Viviane¹⁸ (29 anos), pelo pai, Tadeu (42 anos), pelo filho com autismo, Theo (5 anos e 10 meses) e pela avó materna, que reside com eles. Os pais possuem uma relação estável, sendo o primeiro casamento da mãe e o segundo do pai. Do primeiro casamento do pai há um filho, atualmente com 19 anos, que não coabita com a família.

A mãe possui Ensino Médio completo e atua como autônoma em atividades de design gráfico; o pai possui Ensino Médio completo, com uma jornada de trabalho integral como funcionário público municipal, no cargo de agente administrativo.

O filho com autismo, Theo, estuda numa escola de Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, estando matriculado no Pré B. Frequenta essa escola há dois anos, no turno da tarde, quatro vezes por semana, lá permanecendo por todo o período escolar.

Há um dia na semana em que os alunos da escola saem mais cedo; nesse dia, Theo não vai à aula. Isso foi uma opção da família, por residirem longe da escola. Essa é a primeira experiência escolar do aluno, que nunca necessitou refazer algum ano letivo. Atualmente, ele está sendo acompanhado por um neuropediatra e por um psiquiatra.

Em seu histórico médico consta a passagem por três neuropediatras. O primeiro foi quem fez o diagnóstico, causando grande impacto na família. Com o segundo, a família não se adaptou, a mãe relata que o profissional pouco interagiu com o menino e não houve empatia. O terceiro foi procurado pela mãe para a reavaliação do filho, sendo este o que o acompanha atualmente. O profissional de psiquiatria atende o menino desde 2012. A partir de Maio de 2012, o filho passou a utilizar terapia medicamentosa continuamente, ingerindo Risperidona¹⁹. Faz uso de antialérgicos (anti-histamínico²⁰), também continuamente, em função do diagnóstico de rinite alérgica.

A mãe afirma sentir apoio do companheiro e de sua mãe, destacando a participação deles nos cuidados com o filho e, principalmente, o interesse em buscar informações a respeito do TEA. Destaca que possui orientação e apoio por parte dos médicos que

¹⁸ Para preservar o anonimato, foram atribuídos nomes fictícios às mães, aos alunos e às professoras, bem como às escolas participantes. Para facilitar ao leitor a identificação dos participantes, as tabelas com as identificações encontram-se no Apêndice G.

¹⁹ Risperidona é um antipsicótico atípico. Os efeitos colaterais comuns são: insônia, náuseas, ansiedade, tontura, aumento de peso, dor de cabeça, rinite, arritmia cardíaca, entre outros. Normalmente é utilizado no tratamento dos sintomas do TEA por atuar na dopamina (neurotransmissor monoaminérgico) e na serotonina (molécula envolvida na comunicação entre neurônios), por auxiliar a reduzir alguns sintomas como redução das estereotipias, retraimento social e comportamento agressivo e autoagressivo.

²⁰ Medicamento utilizado no tratamento de alergias. Alguns efeitos colaterais são: confusão mental, tontura, boca seca, constipação, dificuldade de urinar, entre outros.

acompanham seu filho, especialmente por ouvirem suas dúvidas, interagirem com o filho e orientarem a respeito do TEA.

A mãe relata que o filho utiliza-se da fala sem dificuldades, conseguindo expressar seus desejos e necessidades aos outros. Nas atividades acadêmicas, consegue ler algumas palavras através da associação entre palavra/significado, e é capaz de digitar seu nome, embora ainda não o escreva. Compreende instruções dadas por familiares. Quanto aos autocuidados, adquiriu recentemente a independência nas atividades de higiene (Ex.: banho, toalete), ainda resistindo à higiene bucal, mesmo com auxílio. Nas atividades de vida diária, alimenta-se sozinho, mas ainda não consegue se vestir e amarrar cadarços sem ajuda e nem sair sem estar acompanhado.

Na esfera comportamental, a mãe refere-se ao filho como ocasionalmente agressivo e agitado, o que se manifesta através de atitudes de birra em situações de contrariedade (Ex.: choro, gritos, etc.). Os comportamentos repetitivos e rituais são frequentes, enquanto os autolesivos são raros.

A mãe descreve os potenciais e as dificuldades do filho, tanto na família quanto na escola. O comportamento dele, em casa, é descrito como tranquilo ao brincar. Apresenta boa memória, desenha, escreve e tem habilidades com o computador (Ex.: abre e salva arquivos, redige, usa o *paintbrush*, acessa o painel de controle fazendo alterações sem danificar o equipamento, etc.).

As dificuldades em casa, relatadas pela mãe, são associadas à rotina como, por exemplo, quando recebem visitas, o comportamento do filho se modifica, ficando inquieto e solicitando mais a atenção da mãe. Além disso, resiste a novas atividades ou hábitos que exijam autonomia (Ex.: escovar os dentes, introduzir novos alimentos à dieta) ou exige demasiada atenção dos pais e avó quando está junto deles.

Já as habilidades desenvolvidas na escola, conforme a mãe, foram a escrita e a coordenação motora (Ex.: escrita do nome, atividades de recorte e colagem, etc.). Na interação com os colegas foi descrito grande progresso, pois, além de contar aos familiares o que acontece na escola, ainda vai e volta de transporte escolar sem a presença de algum familiar. As dificuldades, assim como em casa, também estão relacionadas à negação de novidades tais como a introdução de novos alimentos à dieta na hora do lanche e o atendimento imediato ao que é solicitado (Ex.: cumprimento de tarefas escolares).

Quanto às práticas de cuidado do filho em casa, é a mãe quem mais se envolve em boa parte das tarefas/atividades. Também recebe contribuições do marido em atribuições que envolvem o transporte, rotinas de dormir/acordar, proteção contra autoagressões,

acompanhamento a exames médicos e consultas, educação e instrução do filho, frequência em reuniões da escola e envolvimento em brincadeiras e atividades com o menino.

A avó materna colabora com a mãe em cuidados com os hábitos de higiene, vestimenta, medicação e compras no supermercado. Envolve-se mais como apoio, no preparo das refeições e em momentos de orientação/ conversa com o menino.

Dados da escola

A Escola de Educação Infantil Jardim Amarelo está situada numa zona central do município de Santa Maria, próximo a farmácias, supermercados e ao grande centro. Atende crianças de cinco meses a seis anos. Possui estrutura física apropriada para a faixa etária que atende, com uma área de lazer bastante ampla, arborizada e organizada. As salas de aula das turmas da Pré-escola possuem dois acessos, um pela porta principal (acesso pelo corredor interno) e outro pelo pátio (acesso à pracinha). A escola é toda sinalizada, decorada e bastante limpa.

Em sua estrutura possui seis banheiros, um refeitório, quatro pracinhas, uma cozinha, uma sala multifuncional e nove salas de aula. Os equipamentos de DVD e televisão são itinerantes, disponibilizados às salas de aula conforme agendamento. A professora não soube informar sobre a área física da escola em metros quadrados.

Quanto ao quadro de pessoal, há três profissionais no setor administrativo e um responsável pela área pedagógica, além de quatro funcionários de serviços gerais. Ao todo, são dezoito professores, contando com a equipe pedagógica e vinte e duas estagiárias. Há uma Educadora Especial que auxilia no atendimento aos alunos incluídos.

A escola possui trezentos e sessenta e um alunos, sendo onze com necessidades educacionais especiais (NEE), e destes, três têm diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo.

Apenas o Município de Santa Maria é assistido pela escola. Os recursos financeiros são obtidos através de órgãos públicos, do Ministério da Educação e através de eventos promovidos pela comunidade escolar em parceria com a escola (Ex.: Festa Junina, Galetos, etc.).

Impressões da pesquisadora

Desde o primeiro contato, a mãe foi gentil e receptiva, colocando-se à disposição para a entrevista. Percebi que ela possui fluência verbal e iniciativa nas respostas, mostrando-se comunicativa, alegre e simpática. Por ocasião da entrevista, o menino estava em casa com

crise alérgica. Prontamente ela me apresentou para o filho, combinou que estaria conversando comigo e solicitou que ele ficasse desenhando no computador. O menino atendeu ao pedido, mas antes interagiu comigo, pedindo para ver o gravador.

O menino aparenta ter um bom relacionamento com a mãe e compreender as orientações dadas por ela. Apresenta movimentos repetitivos, inquietude corporal e fala demasiada. A iniciativa de se aproximar de mim foi automática, desde o momento da chegada, e, inclusive, me reconheceu quando recordei que havia ido a sua escola e feito um caracol com massinha de modelar para ele.

No que se refere à escola, desde o primeiro contato telefônico fui muito bem atendida pela coordenadora pedagógica, a qual solicitou, antes da visita, o envio do projeto de pesquisa para tomarem conhecimento. Chegando à escola, a receptividade foi a mesma. Fui acolhida pela coordenadora pedagógica e pela diretora, as quais, muito gentis, me apresentaram a Educadora Especial e me conduziram até a sala multifuncional para ser realizada a entrevista. Enquanto eu conversava com a Educadora Especial, chamaram a Professora Regente da turma de Theo.

A professora Priscila possui Graduação em Pedagogia-Habilitação: Educação Infantil e Especialização em Supervisão Educacional. Está atuando como docente há quatro anos e durante esse tempo sempre teve casos de alunos com NEE nas turmas em que era responsável. Atualmente, sua turma possui vinte e cinco alunos, sendo dois com diagnóstico de TEA. Demonstrou disponibilidade durante a entrevista, apesar da ansiedade manifestada por uma fala rápida e incessante.

Ao final da entrevista, a docente me acompanhou até a sua sala de aula, apresentando-me seus alunos, em especial Theo e sua colega²¹ com TEA. Tive a oportunidade de interagir com as crianças. Logo, a professora me convidou para conhecer as demais dependências da escola, fazendo comentários sobre os projetos que a instituição desenvolve, como por exemplo, o *blog* que mantém e a maneira com que se organiza.

²¹A colega com TEA possui a mesma idade que Theo. Está na escola desde o berçário (Theo passou a frequentar a escola no ano passado). A professora possui amplo conhecimento em relação à menina pelo tempo em que esta frequenta a escola e, conseqüentemente, mantém com a família da menina um vínculo maior. Foi perceptível, durante a conversa com a professora, a diferença de relato sobre um e outro aluno e, também, sobre o relacionamento com as mães, sendo que a docente demonstrou maior empatia pela mãe da colega de Theo. Já em relação a Theo, o qual está em seu segundo ano letivo na escola, demonstra conhecê-lo pouco e restringir seu contato com a mãe, uma vez que considera Viviane muito ansiosa por requisitá-la insistentemente.

Caso 2

Dados da Família

A entrevista com a mãe foi realizada na residência da família, que mora em um bairro central, residencial e arborizado, distante aproximadamente três quilômetros do centro da cidade, a duas quadras da escola onde as filhas estudam. A casa é alugada e localiza-se em uma rua sem saída, pouco movimentada.

A família é constituída pela mãe, Marília (29 anos), pelo pai, João (35 anos) e pelas filhas gêmeas Ana e Maria (ambas com 5 anos e 8 meses). Maria possui o diagnóstico de TEA. Ainda residem na casa o tio e a avó maternos. Os pais possuem uma relação estável.

A mãe está cursando Sociologia na Universidade Federal de Santa Maria, é costureira e, recentemente, passou a trabalhar como estagiária no Hospital Universitário. Pela manhã, dedica-se às filhas e ao trabalho como costureira; à tarde, no período de aula das meninas, está no estágio; e à noite, frequenta as aulas do curso superior. O pai possui o Ensino Médio completo, trabalha como vendedor e presta serviços de assistência técnica em turno integral.

A filha Maria estuda numa Escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, estando matriculada no Pré A. Frequenta essa escola há dois anos, no turno da tarde, comparecendo às aulas cinco vezes por semana e permanecendo por todo o período. Não possui experiência escolar anterior e, em comum acordo com a família, repetiu o Pré A no corrente ano. A irmã gêmea de Maria, Ana, frequentava com ela a mesma turma no ano anterior e, por aconselharem que as duas estivessem em turmas distintas, houve a opção por Maria permanecer no Pré A e por Ana passar a frequentar o Pré B. Essa decisão foi tomada por não haver outra turma de Pré B na escola e por considerarem que, para Maria, seria benéfico permanecer com a mesma professora por mais um ano letivo, uma vez que a docente já a conhecia e havia obtido relevantes progressos com ela (quanto à rotina escolar, à permanência na sala de aula, à autonomia em algumas atividades, etc.).

Maria mantém-se em atendimento com neuropediatra há três anos, quando recebeu o diagnóstico de Autismo (CID-10; F- 84.0) e com Educadora Especial há dois anos. Faz uso de medicamento contínuo (anti-histamínico) há dois anos em função do diagnóstico de rinite alérgica.

A mãe afirma ter assistência do companheiro e dos demais familiares, que incentivam a busca de tratamentos para Maria, além de apoiarem financeiramente e auxiliarem com cuidados quando precisa sair, levando e buscando na escola e inspirando confiança. Destaca

que possui orientação sobre TEA a partir de leituras e pesquisas que realiza e de conversas com o médico e com educadoras especiais.

Através da percepção da mãe em relação à filha com TEA, constata-se que a menina fala pouco, possuindo ainda muita dificuldade. Mesmo assim, ela considera que Maria pode expressar seus desejos e necessidade aos outros. Nas atividades acadêmicas, consegue identificar algumas letras e escrevê-las, redigindo seu próprio nome. Compreende instruções dadas por familiares. No que se refere aos autocuidados, consegue fazer a higiene sozinha (Ex.: toalete, banho, higiene bucal). Nas atividades de vida diária consegue vestir-se e alimentar-se sozinha e sair sem estar acompanhada. Na esfera comportamental, a mãe refere-se à filha como raramente agressiva e com comportamentos autolesivos eventuais; está frequentemente agitada, sempre fazendo algo e requisitando a irmã e a mãe constantemente. Suas atividades repetitivas e rituais são ocasionais, tendo um em especial, vinculado ao retorno da escola: diariamente precisa voltar para casa por uma rua em que há uma colmeia repleta de abelhas, sendo que para e contempla o enxame por tempo indeterminado, até ser encaminhada, contra sua vontade, para casa.

De acordo com Marília, sua filha demonstra habilidades em casa, caracterizadas por desenhar bem no computador (*paintbrush*) e no papel. Por outro lado, as dificuldades relatadas estão associadas à resistência em guardar os brinquedos e à fala restrita.

Suas habilidades na escola, de acordo com a mãe, estão associadas à facilidade em reconhecer as letras do alfabeto e em identificar e associar números e quantidades e a habilidades gráficas, com desenho. As dificuldades se manifestam na interação com os colegas, na comunicação (por falar pouco) e no cumprimento das tarefas/ atividades.

Quanto ao envolvimento parental nos cuidados com a filha com TEA, embora tenha apoio, é a mãe quem mais se envolve em grande parte das tarefas e atividades. Conta com o apoio do cônjuge para colocar para dormir, proteger contra autoagressões, levar para exames médicos e consultas, educar, levar ao dentista, ministrar medicamentos e participar de reuniões na escola, bem como com a avó materna para cuidar de transporte, hábitos de higiene, vestimenta, alimentação, conversas e compras no supermercado e, ainda, com a irmã, Ana, para acompanhar nas atividades e brincadeiras.

Dados da Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Tarcísio Meira está situada num bairro da região central do município de Santa Maria, próximo a shopping, farmácias e restaurantes.

Atende da Educação Infantil ao nono ano do Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

É uma escola simples em estrutura física. Sua área externa não é muito ampla, sendo boa parte complementada com um ginásio. Possui três banheiros, um refeitório, uma pracinha, uma cozinha, uma sala de vídeo, nove salas de aula, uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e um ginásio. A professora não soube informar a respeito da área física da escola em metros quadrados.

Em relação ao quadro de pessoal, há oito profissionais no setor administrativo, três no pedagógico e três nos serviços gerais. Ao todo, são trinta professores, sendo um Educador Especial. A escola possui quatrocentos e cinquenta alunos, sendo dez com NEE, e destes, um com diagnóstico de TEA.

Apenas o município de Santa Maria é atendido pela escola. Os recursos financeiros são obtidos através de órgãos públicos, do Ministério da Educação (MEC) e através de atividades e eventos promovidos pela escola em parceria com a comunidade (Ex.: Atividades em Datas Festivas, Ação entre Amigos, Galetos, etc.).

Impressões da Pesquisadora

No primeiro contato telefônico com a mãe, a mesma foi receptiva ao demonstrar interesse em participar da pesquisa. Ao me receber em sua residência foi gentil, mas séria. Parecia preocupada com as filhas que estavam aos cuidados do tio (irmão dela) para que ela pudesse estar disponível à entrevista. As meninas estavam em casa e, ao se dirigirem à mãe, eu me apresentei e brinquei com elas. A mãe solicitou que elas ficassem no quarto para brincar e que fizessem silêncio.

A mãe procura acompanhar as filhas, por isso reservou o período da manhã para estar próxima delas, organizar para a escola, acompanhar na hora do almoço e levá-las à aula. Atualmente, por estar trabalhando à tarde, o tio ou a avó materna buscam as meninas na escola.

Cabe destacar que a mãe manteve-se concisa durante a entrevista, necessitando empenho de minha parte para obter maiores informações.

No que se refere à escola, desde o primeiro contato fui muito bem atendida. A comunicação foi diretamente com a professora, que pela manhã atua na coordenação pedagógica da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e à tarde tem regência de classe no Pré A (Educação Infantil). Durante a conversa que antecedeu a entrevista, na sala de professores, fomos interrompidas diversas vezes por outras docentes e/ou alunos,

necessitando que eu evidenciasse, antes de iniciarmos, a importância de não sermos interrompidas. A professora prontamente atendeu a orientação, avisando que estaria em entrevista e fechando a porta.

A professora Mara possui Graduação em Pedagogia com ênfase nos anos iniciais, pela universidade federal localizada no município. Atua no magistério há dez anos, sendo esta sua segunda experiência com alunos com autismo; a primeira criança assistida por ela não permaneceu na escola até o fim do ano letivo. A turma do Pré A possui dezoito alunos e apenas Maria tem TEA. Mara demonstrou-se muito à vontade durante a entrevista, através de uma postura reflexiva e tranquila.

Caso 3

Dados da Família

A família é constituída pela mãe, Clara (30 anos), pelo padrasto Pedro, pelo filho Vitor (5 anos) e pelo filho com autismo, Walter (6 anos). O casal possui união estável, sendo os dois filhos frutos da primeira união de Clara.

A mãe possui Ensino Médio completo e atualmente se dedica às funções do lar, procurando estar mais perto dos filhos, dando-lhes o suporte de que necessitam. O padrasto possui Ensino Médio incompleto e trabalha como auxiliar de depósito.

O filho com autismo estuda numa escola de Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Santa Maria, está matriculado no primeiro ano, no turno da tarde, e frequenta a escola quatro vezes por semana (não vai nas quintas-feiras por ter atendimento no Centro de Atenção Psicossocial - CAPS²²), permanecendo todo o período. Este é o primeiro ano dele na escola, anteriormente teve apenas uma experiência que, segundo a mãe, não foi muito boa. Na instituição anterior costumava isolar-se, apresentava comportamento agressivo, não aprendia, não fazia as tarefas e não atendia pelo nome. Nunca necessitou refazer algum ano letivo.

O menino Walter é acompanhado desde os três anos de idade por profissionais das áreas de psicologia, fonoaudiologia e terapia ocupacional, todos vinculados a uma Escola Estadual de Educação Especial. Em 2012 a mãe conseguiu, via CAPS, atendimento com médico psiquiatra para o filho, sendo que também ela passou a ser atendida através de Terapia

²²Os CAPS são serviços de saúde municipais, abertos e comunitários que oferecem atendimento diário.

de Grupo. Há oito meses, Walter passou a fazer uso de terapia medicamentosa (Carbamazepina²³) e há um mês faz uso, também, de Risperidona.

A mãe afirma sentir apoio dos profissionais que atendem seu filho e através da Terapia de Grupo (CAPS). Destaca que possui orientação do Centro de Atenção Psicossocial, através de conversas, pesquisas e respostas às suas indagações.

Através da percepção da mãe em relação ao filho com TEA, constata-se que o menino não consegue se expressar com clareza através da fala, que a mãe caracteriza como incompreensível. Apesar disso, afirma que ele é capaz de comunicar seus desejos e necessidades aos outros. Em relação às atividades acadêmicas, ainda não consegue ler, mas já copia a grafia de seu nome. Ainda não compreende instruções dadas por um familiar. Quanto aos autocuidados, não consegue fazer higiene sozinho (Ex.: banho, toalete, escovar os dentes). Nas atividades de vida diária, alimenta-se sozinho, mas ainda não se veste nem amarra os cadarços sem ajuda e tampouco sai sem estar acompanhado. Na esfera comportamental, a mãe refere-se ao filho como ocasionalmente agressivo e com comportamento autolesivo, frequentemente agitado e com muitos comportamentos repetitivos e rituais.

A mãe descreve os potenciais e dificuldades do filho na família e na escola. Em casa, possui habilidades como ser organizado e saber guardar as coisas, ser inteligente em jogos de encaixe e já reconhecer algumas letras do alfabeto e números. Por outro lado, as dificuldades relatadas pela mãe estão associadas ao uso do toalete, à interação com outras crianças e à dificuldade em compreender/ atender a instruções.

Suas habilidades na escola foram relatadas como associadas à escrita (Ex.: escreve quando a professora dita as letras) e ao reconhecimento de cores e gravuras. As dificuldades, de acordo com a mãe, estão relacionadas ao processo de aquisição da leitura (uma vez que está no primeiro ano) e à agitação com mudanças de rotina (Ex.: alterações que ocorrem na escola, troca de salas, horários, etc.).

Quanto ao envolvimento parental nos cuidados com o filho, é a mãe quem mais se envolve, na maior parte de tempo. Principalmente com o desenvolvimento dos hábitos de higiene, a vestimenta, o colocar para dormir/ acordar, a proteção contra autoagressões, os exames médicos/ avaliações, a alimentação, a ida ao dentista e as reuniões na escola. O padrasto auxilia a mãe ministrando os medicamentos, orientando/conversando/educando o menino e efetuando as compras de supermercado. O avô materno, que não mora com a

²³Medicamento de uso oral, com ação anticonvulsivante, antinefrágico, antimania, antidiurético, antipsicótico e antiepilético. Bastante utilizado no tratamento da epilepsia. Seus efeitos colaterais são: náuseas, perturbação mental, sonolência e tontura.

família, auxilia a mãe em relação ao transporte, principalmente nas quintas-feiras, em função do compromisso envolvendo os atendimentos de Walter. O irmão mais novo, Vitor, participa envolvendo-se e estimulando Walter em atividades e brincadeiras.

Dados da Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Presidente Vargas está localizada na Vila Maringá, no Município de Santa Maria. Fica, aproximadamente, a doze quilômetros de distância do centro da cidade e próxima à zona rural do município. Atende alunos do ensino fundamental (primeiro ao nono ano) e da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2012, a escola obteve o pior Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira (IDEB) de Santa Maria. Neste ano, vem se mobilizado para superar essa avaliação, potencializando sua prática.

Seu espaço físico contempla uma cozinha e um refeitório, cinco banheiros, uma sala de vídeo, nove salas de aula e uma sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). A área de lazer é bastante precária, não havendo sequer uma pracinha.

O quadro de pessoal está contemplado com cinco profissionais no setor administrativo, incluindo o pedagógico. Não há um setor clínico, mas anualmente os profissionais de odontologia do município visitam a escola e prestam atendimento à comunidade escolar. Há três funcionários de serviços gerais. Ao todo, são quarenta e quatro professores, contando a equipe administrativa, uma educadora especial e estudantes de graduação em Educação Especial que realizam estágio na escola.

A instituição possui, aproximadamente, setecentos alunos, sendo vinte com necessidades educacionais especiais (NEE), e destes, apenas um com diagnóstico de Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Somente o município de Santa Maria é assistido pela escola. Os recursos financeiros são obtidos através de órgãos públicos e do Ministério da Educação (MEC).

Impressões da Pesquisadora

A entrevista foi realizada na escola onde o aluno com TEA estuda, mediante agendamento prévio, conciliado com o horário em que a mãe leva o filho à aula.

A mãe reside com os filhos e o companheiro em uma casa de poucos cômodos, na Vila Maringá, distante, aproximadamente, doze quilômetros do centro da cidade, numa área próxima a zona rural. A maioria das ruas é de paralelepípedo ou chão batido. Em 2006 foi construído, próximo à Vila Maringá, um conjunto habitacional de casas populares ofertadas

aos moradores que habitavam a margem do Arroio Cadena²⁴, em Santa Maria. Essa construção propiciou mais opções de transporte para a região, e concedeu maior visibilidade ao local por parte dos serviços públicos municipais.

A mãe, de aparência muito humilde, demonstrou certa timidez com o encontro. Conforme era explicado como seria a entrevista, aos poucos, ela foi ficando mais à vontade. Durante a entrevista foi lacônica em suas respostas, sem citar maiores detalhes. Acredito que isso possa ter ocorrido por se tratar de um assunto relativamente novo para ela, com o qual ainda está se familiarizando.

A professora Janete recebeu-me em sua sala de aula no intervalo de almoço. Pela manhã, trabalha em outra escola da rede municipal de Santa Maria e, à tarde, é professora do primeiro ano na Escola Presidente Vargas. Janete possui graduação em Pedagogia e vinte anos de experiência como docente. Com aparência bastante cansada, concedeu a entrevista demonstrando-se pouco à vontade e inquieta.

Em sua turma, há vinte alunos em fase de alfabetização, sendo apenas um com diagnóstico de TEA. A professora, durante a conversa, mostrou-se desconfortável com a condição de Walter, parecendo não ter conhecimento sobre TEA. Durante várias vezes citou a estagiária de Educação Especial como a principal envolvida no processo de escolarização do menino.

5.2 Análise das entrevistas com as mães e as professoras sobre as práticas de envolvimento parental

A seguir, será apresentado o quadro contendo as cinco dimensões analisadas, bem como os temas, as categorias e subcategorias geradas *a posteriori*, com base na análise de conteúdo das entrevistas realizadas com as mães e professoras dos casos expostos anteriormente.

²⁴O Arroio Cadena corta a cidade ao longo de seus 16 quilômetros de extensão, levando consigo as cicatrizes do tratamento que o meio ambiente vem recebendo no município há décadas. Vários trechos viraram depósito de lixo e esgoto. A mata ciliar nas margens deu lugar a casas construídas de forma irregular, a menos de 30 metros do leito, em uma área que deveria ser de preservação permanente. (Fonte: Diário de Santa Maria, 11/08/2012. Disponível em: <http://www.clicrbs.com.br/dsm/rs/imprensa/4,43,3849761,20187>)

Quadro 1: Matriz das categorias e subcategorias das práticas de envolvimento parental

Dimensões	Tema	Categorias	Subcategorias	Entrevistas
D1 - Ajuda a todas as famílias fornecendo informações e auxílio sobre como estabelecerem ambientes de apoio em casa para seus filhos enquanto estudantes.	Forma e tipo de apoio	Mãe	Suficiente	C2
			Insuficiente	C1; C3
		Professora	Autonomia	C1; C2; C3
			Ênfase nos déficits	C1; C2; C3
			Feedback	C1; C2; C3
	Frequência	Mãe	Satisfatória	
			Insatisfatória	C1; C2; C3
		Professora	Satisfatória	C1; C2; C3
			Insatisfatória	
	Autismo	Mãe	Desempenho do filho(a)	C1; C2; C3
			Maior apoio	C1; C2; C3
		Professora	Atividades Diferenciadas	C3 *
			Atenção Diferenciada	C2
			Diálogo e proximidade com a família	C2
Ênfase nos déficits			C1; C2; C3	
D2 - Formas de comunicação escola-casa.	Meios para comunicação família escola	Mãe	Insuficiente	C1; C2; C3
			Confiança/desconfiança	C1
		Professora	Formal /informal	C1; C2; C3
			Frequência	C2; C3
	Conteúdo das comunicações		Limites	C2
			Pareceres	C1; C2; C3
			Incidentes	C1
	Autismo	Mães	Informações sobre o filho com autismo	C1; C2
		Professora	Troca de Informações sobre autismo	C2
			Preocupação com detalhes	C2

Dimensões	Tema	Categorias	Subcategorias	Entrevistas
D3 - Recrutar e organizar a ajuda dos pais como apoio.	Eventos Passeios Ações Comunitárias (rifas, galletos, doações).	Participação e auxílio	Forma de aproximação	C1
			Frequência	C2; C3
		Favorecimento à participação dos pais	Suficiente	C1; C2
			Insuficiente	C3
	Autismo	Mães	Participa	C1; C2
		Professoras	Solicita	C2
D4 - Incluir os pais na decisão da escola, desenvolvendo líderes de pais e representantes.	Conselho de Pais ou Associação de Pais e Mestres	Mães	Conhece	
			Desconhece	C1; C2; C3
		Participação em outros grupos (fora da escola)	Participa	C3
			Não Participa	C1; C2
	Pesquisa de Satisfação	Escola	Realiza	C1
			Não Realiza	C2; C3
	Autismo	Participação	Diferenciada	C1
			Condição do filho	C1
			Pré-conceitos	C1
			Disponibilidade	C2; C3
D5 - Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares e as práticas familiares e de aprendizagem dos alunos.	Acesso aos serviços prestados	Atividades extraclasse	Oferece	C1; C2; C3
			Não oferece	
		AEE, reforço escolar.	Oferece	C1; C2
			Não oferece	C3
	Autismo	Atividades Extraclasse	Participam	C3
			Não Participam	C1; C2
		AEE	Participam	C1; C2; C3
			Não Participam	

*No Caso 3, as atividades diferenciadas são realizadas pela estagiária de Educação Especial que acompanha o aluno em sala de aula.

Dimensão 1 - Ajuda a todas as famílias a estabelecerem ambientes de apoio em casa para seus filhos enquanto estudantes: se refere às obrigações básicas dos pais, às suas responsabilidades em relação aos cuidados essenciais como saúde, segurança e bem-estar. Além disso, inclui-se nessa dimensão, o envolvimento dos pais em atividades, realizadas em casa, que auxiliam na aprendizagem e no rendimento escolar dos filhos.

A mãe de Theo, Viviane (Caso 1)²⁵, afirma que **desenvolve atividades com o filho com TEA no ambiente de sua casa**, de modo a auxiliar a escola na educação do aluno enquanto estudante. A mãe relata que assume espontaneamente esse papel, independente da estimulação por parte da professora, tanto que o filho chegou à escola já tendo aprendido conteúdos escolares. Dentre as principais tarefas, estavam incluídos desenhos para colorir e brincadeiras com letras móveis: “(...) *até inicialmente ele aprendeu o alfabeto com a família. O alfabeto e os números já sabia quando foi para a escola.*”.

A mãe afirma que em casa tinha a preocupação de favorecer a aprendizagem de letras e numerais, provendo ambientes ricos nessa temática, sendo a motricidade fina desenvolvida na escola. A respeito disso menciona: “*O alfabeto, números ele já sabia quando foi para a escola né, enfim lá ele foi desenvolver a parte manual, mas ele já fazia em casa essa orientação, visualização de letrinhas de colorir, nessa parte a gente já tentava sempre com ele.*”.

Viviane afirma ainda que, além dela, os familiares também **buscam estimular o menino com frequência** através de atividades lúdicas com a finalidade de aprendizagem: “(...) *pega e coloca ele para brincar com um carrinho, mas sempre colocando assim comentando cores indicando assim pra ele esse tipo de coisa.*”.

A professora de Theo, Priscila, também valoriza essa dimensão do envolvimento parental, destacando que considera importante que os pais realizem atividades em casa para complementar o aprendizado escolar: “*a partir do trabalho que eles desenvolvem em casa, vai me ajudar e eu vou ajudar eles (...) é colaboração (...) realmente as conversas giram em torno disso, como tu pode me ajudar e o que eu posso te ajudar e como podemos ajudar a criança, então como que a criança vai evoluir, vai aprender.*”.

A professora complementa falando, ainda, sobre a importância dessa prática que potencializa a aprendizagem do aluno para o seu trabalho docente: “*Quando os pais assumem esse papel, essa importância, dessa função, o significado em sala de aula, a resposta é bem*

²⁵ Para facilitar ao leitor a identificação dos participantes, as tabelas com as identificações encontram-se no Apêndice G.

rápida, é muito evolutiva. Seria o ideal que ocorresse com todas as crianças, não digo somente com alunos autistas, que é do assunto em questão.”

A respeito de tarefas a serem realizadas em casa, Priscila destaca que são enviadas, semanalmente, através do caderno, e **que estas não diferem em relação ao aluno com autismo**: *“Com os alunos autistas os temas é o mesmo do que seria para os outros, então é tudo, o grau de dificuldade, de aceitação que eu vou avaliar é óbvio que vai ter suas diferenças (...) os pais deles percebem que os temas são importantes, nesse caso (...) eles consideram o tema superimportante.”*

Sobre os pais auxiliarem seus filhos em casa nas tarefas escolares, outro ponto importante diz respeito ao quanto são oferecidas, por parte da escola, informações de apoio que objetivam a assistência dos pais à aprendizagem dos alunos. A professora Priscila afirma que disponibiliza informações de apoio à aprendizagem aos pais, de forma detalhada. Relata que o faz desde a reunião de início do ano letivo e menciona que a mãe de Theo, espontaneamente, através da agenda, oferece um retorno sobre o **desempenho** do filho na atividade: *“(...) falo mais do projeto, o que é um projeto, daí vai chegar num objetivo: o tema. O que eu quero com o tema, como devem ser feitos e as regrinhas pra fazer. O caderno de temas que não deve ser utilizado em casa, que é caderno de temas, o cuidado com ele, fazer de lápis, pintar de lápis de cor, sabe, todas as regrinhas dos temas eu passo no início do ano (...) A mãe me relata na agenda como foi o exercício de fazer o tema com ele.”*

Priscila destaca, ainda, que a percepção dos pais sobre a quantidade de temas enviados é a de que são insuficientes, sendo que solicitam mais: *“(...) eles cobram quando eu mando pouco tema, mas que pra mim não é pouco.”*

Além disso, a professora refere que a quantidade de tema enviado é propositadamente menor do que o esperado pelos pais, pois valoriza qualidade da tarefa em detrimento de quantidade: *“Pra eles significa pouco aquilo que foi, mas pra mim tem muita intencionalidade atrás e eles pensam que temas é quantidade e eu já falei que não, que não é isso, que é aquele momento, aproveitar o momento.”*

Por fim, ainda destaca a importância da **autonomia** e autoria dos estudantes na realização das tarefas, orientando os pais para isso: *“Não fazer pelo filho, todas essas questões a gente já conversou com ele e com todos os pais né. Porque no tema se observa se o pai que fez rápido, que fez pela criança, ou o pai que sentou mesmo e ajudou aquele aluno, no tema a gente percebe muita coisa.”*

Nesse sentido, a mãe de Theo, Viviane, valoriza as informações que provêm da escola, inclusive denotando a **necessidade de maior apoio**: *“Esse ano eu noto que ele recebe os*

temas né, e algum tipo de orientação sim, para a gente colocar para ele em casa dar mais atenção aquele tipo de tema, mas acredito que poderia vir mais, poderia vir mais orientação nesse ponto assim mais frequente (...).”

Talvez um fato que favoreça essa necessidade de maior apoio por parte da escola seja a vontade que a mãe de Theo possui de incentivar a **independência do filho para realizar as atividades escolares**: *“ele realiza elas sozinho, faz tudo sozinho, eu não colaboro nenhum momento assim com ele, por ele, eu deixo ele fazer da forma dele né (...).”*

Já a mãe da Maria, Marília (Caso 2), também descreve que **desenvolve atividades com a filha com TEA no ambiente de sua casa**, de modo a auxiliar a escola na educação da aluna enquanto estudante. A mãe relata que estimula a filha a desenhar, pintar livros de atividades, bem como praticar tarefas que sabe que são realizadas na escola: *“estimular ela a desenhar, a pintar principalmente livrinhos de atividades. Atividades que eu sei que ela trabalha na escola, atividades similares que ela faça na escola a gente tenta trabalhar um pouco em casa também.”*

Afirma, ainda, que procura realizar essas atividades **frequentemente** aos finais de semana, com mais tempo, e que, além dela, a avó materna contribui favorecendo e estimulando através de atividades com finalidade de aprendizagem: *“(...) fins de semana com todo o tempo mais. Algumas vezes durante a semana também. A vó coloca ela, coloca ela pra fazer as atividades também.”*

A professora de Maria, Mara, também valoriza essa dimensão do envolvimento parental, destacando que considera fundamental que a família exerça atividades complementares em casa. Ela acrescenta que, no desenvolvimento das crianças, é perceptível as que não recebem esse apoio em casa, por parte dos familiares: *“a escola desempenha suas funções, mas a família exerce uma atividade complementar fundamental no processo de aprendizagem. A gente percebe crianças sem esse estímulo em casa. Elas encontram muito mais dificuldades aqui na escola para até habilidades básicas, desde segurar um lápis, realizar habilidades de recorte, de desenho, então quando tem essa complementação, esse auxílio da família, contribui de grande valia.”*

A respeito de remeter tarefas para casa, a professora Mara destaca que são **enviadas semanalmente** e que a maior dificuldade encontrada nos primeiros meses de aula está no fato dos familiares tenderem a realizar as atividades pela criança: *“toda sexta-feira, então no final de semana levam uma atividade pra ser feita em casa, até no início do ano na primeira reunião de pais isso já é esclarecido a eles. E deixado bem claro que é a criança que precisa*

fazer. A grande dificuldade que eu encontro nas primeiras semanas é que vêm trabalhos feitos pelo pai, pela mãe, pela vó, pelo mano. E volta o trabalhinho dizendo olha é a mão da criança que precisa realizar atividades.”.

Sobre os pais auxiliarem em casa nas tarefas escolares, a professora Mara destaca que eles nem sempre sabem o que devem fazer, e que se beneficia das reuniões para orientá-los: *“(…) acho que às vezes, né como eu disse, tem alguma dificuldade nessa questão de orientação e como que é pra orientar, como que é pra fazer e como que a gente estuda em casa. Então assim, acho que muitas vezes a gente precisa e a gente tem sempre essas reuniões no início do ano e depois a cada final de trimestre, onde então a gente passa toda questão de avaliação individual de cada criança e também reuniões coletivas colocando bem isso, a importância que a família tem no processo de aprendizagem, que a escola não funciona sozinha ela não é uma ilha onde a criança vem aqui e aprende, depois quando sai daqui acabou esse mundo, ela está sempre neste contexto, então precisa que tanto escola quanto família tenha o mesmo diálogo e tenham a mesma preocupação com o estímulo a ser dado à elas.”.*

A professora Mara ainda destaca que a frequência dessas reuniões é **trimestral**, sendo que no início do ano é apresentado um panorama do que será desenvolvido ao longo do ano letivo: *“(…) três em três meses né, então no início do ano a gente tem toda a apresentação, digamos de como vai ser desenvolvido, o trabalho em linhas gerais e, ao final de cada trimestre, então são repassados o que foi trabalhado o que foi desenvolvido e quais são os próximos desafios para o semestre, o trimestre seguinte né.”.*

Tratando-se das tarefas de casa, a mãe de Maria, Marília, avalia como importantes tais informações e destaca que o intercâmbio ocorre mediante conversas com a professora e registros no caderno: *“Conversando com a professora também, porque têm registros, ela tem o caderninho de registro do que é feito na escola. Então eu estou sempre a par do que ela estava fazendo, das atividades que ela tá realizando e também verbalmente a professora me passa o que foi feito, como a Maria fez, se ela participou ou não.”.*

Ela considera, ainda, **que a professora não direciona muito o como fazer**, mas orienta quanto **às dificuldades enfrentadas na escola** e ao que é interessante desenvolver nas tarefas de casa: *“Ela não direciona muito. Mas ela me orienta no sentido, olha a Maria está com dificuldade na pintura. A gente procurou fazer um desenho e ela não teve muita vontade de pintar ou não apresentou muita habilidade na pintura, nesse sentido.”.*

No que se refere à aluna com TEA, a professora Mara afirma que há a necessidade de uma atenção diferenciada, dando destaque à participação e presença da família na escola, bem

como à importância do diálogo e da proximidade com a mãe para favorecer o aprendizado de Maria: *“(...) uma atenção diferenciada, então assim, a família bem presente, bem preocupada, bem participativa. A gente tem todo esse feedback diário. Então, diariamente, a gente conversa como é que foi o comportamento dela, quais foram as dificuldades que ela teve na realização do trabalho que foi realizado naquele dia e, com relação as atividades em casa também. Então passar as orientações e a família tenta fazer com que ela realize. Muitas vezes, as dificuldades que eu tenho em sala de aula a mãe constata em casa também.”*

Quanto às orientações dadas à família sobre como ajudar Maria nos trabalhos escolares e às informações contínuas sobre como auxiliá-la nas habilidades em que precisa melhorar, a professora Mara menciona a assistência que a mãe recebe da professora de Educação Especial. A menina frequenta uma sala de atendimento especializado, no turno inverso, para alunos com TEA, e lá tem oportunidade de ser estimulada frente às suas necessidades e potencialidades. A professora destaca como uma potencialidade o quanto Maria é desenvolvida nas atividades de vida diária: *“(...) como ela tem também este atendimento fora da escola em outra instituição, também tem muita orientação por parte de lá, então assim a mãe nesse sentido é bem esclarecida de como ajudar, de como fazer com que ela progrida nas suas conquistas. Ela tem um desenvolvimento digamos assim pessoal, de ir ao banheiro, de lanchar né assim muito bem desenvolvido muito bem estimulado assim. Então a maior dificuldade ainda com ela, muitas vezes, é de fazer a proposta que está sendo solicitada naquele momento.”*

A mãe de Walter, Clara (Caso 3), descreve que **desenvolve diariamente atividades com o filho com TEA em casa e em passeios ao ar livre**, a fim de propiciar novas atividades de rotina e auxiliar a escola na aprendizagem. Dentre as principais atividades que realiza com Walter estão atividades ao ar livre, como jogar futebol, e assistir a série da Galinha Pintadinha, por acreditar que favorece o aprendizado. Além disso, muda o trajeto ao ir à escola, para assim, desenvolver maior flexibilidade e tolerância no menino: *“Levando ele para o campo [futebol], para a pracinha, colocando DVD assim de brincadeiras como a Galinha Pintadinha né, que ele gosta e que foi mais um aprendizado para ele, que ela ensina bastante, olha eu tento fazer de tudo. (...) Passear com ele, ter outras rotinas para ele, que ele não aceita né ele vem para o colégio no mesmo caminho e eu tenho que trocar de vez em quando né e é aquela choradeira.”*

Clara ainda relata que o filho tem tendência a recolher lixos do chão e colecionar tampinhas. Quando via, a mochila do menino estava repleta de lixo. Em função desse

comportamento, busca incluir novos brinquedos e atividades na rotina do filho: “(...) tento botar brinquedos novos que ele não aceita né eu ia te falar que ele tem umas tampinhas que carrega dentro da mochila. Antes era pior era até no lixo. Se ele vai para campo ele não brinca ele acha uma sacola e vai limpando todo o campo assim em volta e tem que levar pra casa né. Até que na pracinha ele brinca, mas é só um pouco daqui a pouco ele vem para perto de mim e parece que quer voltar para casa. Se eu boto um DVD de desenho é só uma meia hora parece e ele não aceita mais. Ele não sai de dentro de casa é só da casa para o colégio, do colégio para casa e se não é para as consultas, daí é bom que eu saio bastante com ele para não ficar na mesma coisa, se não é isso.”.

No que diz respeito ao acompanhamento das tarefas que Walter realiza na escola, a mãe afirma que procura seguir as atividades desenvolvidas e refazê-las com o filho em casa diariamente, mesmo que ele nem sempre esteja disposto: “Eu retomo, eu retomo tudo aquilo, olho o que foi escrito né. Todo dia eu vejo se não tem temas se não tem coisas para ele não esquecer eu vou pedindo as letrinhas ele vai me falando coisas poucas né que eu sei que ele faz. Daí eu peço pra ele escrever ele não quer ele atira tudo quer guardar.”.

A professora Janete valoriza essa dimensão do envolvimento parental e considera importante a complementaridade do aprendizado escolar no ambiente familiar. Destaca, ainda, que um meio de favorecer essa participação é através das tarefas de casa, mas afirma que nem todas as famílias se envolvem: “(...) até pra memorização da criança, pra ter uma continuidade, se não fica um espaço muito longo até o outro dia de aula. E uma, porque a família tem que participar daquilo que a criança esta aprendendo. E um meio de participação dos pais é o tema, a tarefa e eles tem que se comprometerem também com a criança, eles têm principalmente com o desenvolvimento da criança e muitos pais não fazem isso. Largam a criança na escola e acham que a escola tem que resolver todo problema.”.

Sobre as tarefas de casa, que são enviadas diariamente, Janete, a professora de Walter, exemplifica a forma com que atua, dando destaque às atividades desenvolvidas em aula, que são complementadas com temas a serem realizados em casa: “Trabalhei uma história, uma historinha, digamos: “Cachinhos Dourados”. Se eu vou trabalhar na sala de aula com as palavras dessa história, com a interpretação dessa história, eles vão levar um trabalho relativo a isso [para casa]. (...) ou mesmo quando eu estou trabalhando mais tecnicamente com outras palavras mesmo, até uma família silábica desenvolve na sala de aula, vai continuar em casa naquele trabalho. E no outro dia retorna e eu geralmente cobro de novo a tarefa. Quem leu? “Quem leu” é um modo de dizer. É a leitura deles. Pra gente vê como se comporta a responsabilidade. Mandar eles lerem em casa a tarefa.(...)Tem pais que são

muito responsáveis, que auxiliam os filhos. Tu vê o trabalho, no caderno da criança, tu vê que volta organizado, que tem orientação da família. Tem muitos que não, fazem por conta, como podem e retorna às vezes sem fazer ou feitas por outra pessoa.”

No que diz respeito a Walter, o aluno com autismo, Janete menciona que **ele não leva tarefas para casa**. Destaca que o menino **levou apenas uma vez** e que a mãe auxiliou bem na ocasião, mas isso foi recentemente: *“Não ele não estava levando tarefa para casa. Ele levou uma vez só. Aí parece que a mãe auxiliou bem naquela vez e depois foi quando a monitora saiu [referindo-se ao término do estágio da estagiária de educação especial].”*

Sobre o motivo do menino não levar tarefas para casa, Janete justifica retomando as combinações com a mãe e com a monitora (estagiária de Educação Especial), mencionando, ainda, que percebe a mãe como alguém capaz de auxiliar Walter nas tarefas de casa: *“Porque a gente achava que ia se perder. Que a mãe não tinha consciência de como, sabe. Ela mesmo se justificou que não desse coisa pra ele fazer. E aí que eu disse pra que a monitora orientasse a mãe, se ele faz aqui tem que fazer da mesma forma, pra ver se ele entendia que era uma rotina também(...). A mãe apesar dela ter dito que não sabia como fazer certas coisas assim, que ela não sabia retomar uma aula, ela parece bem disposta a entender, se a gente chamar ela pra participar é capaz dela participar da aula pra ver como fazer com ele.”*

A professora ainda destaca, em relação a esse assunto, que o motivo do estudante não levar as tarefas está associado ao momento de adaptação dele e de avaliação dela, para assim poder orientar a mãe: *“Não foi, a decisão foi assim. Até nós não decidimos. Nós resolvemos esperar um tempo pra ver como ele estava se portando, e como estava, como ele ia realizando os trabalhos. Na medida que a gente entendesse como ele estava processando tudo pra passar pra mãe.”*

No que diz respeito aos pais auxiliarem o filho em casa, a mãe de Walter destaca que **não recebe qualquer orientação por parte da professora sobre como auxiliar no desenvolvimento de atividades de apoio em casa**: *“Não nunca paramos para conversar assim, ainda mais que ele passa mais com a educadora especial [estagiária que o acompanha na sala de aula] dele. Nunca paramos assim (...) Até ninguém, até eu só pergunto como é que ele tá, dizem tá bem tá bem. Mas mais do que isso ninguém fala nada.”*

Talvez o que corrobore isso seja o fato de o menino ser basicamente acompanhado e orientado pela estagiária de educação especial, propiciando certo distanciamento da professora da classe comum em relação à mãe de Walter: *“A monitora acompanhava ele e ele fazia todas as atividades na sala de aula. Depois ela ajudou, eu disse pra ela: - tu conversa*

com a mãe. Porque ela entregava ele pra mãe na porta e na entrada da sala também, daí eu disse pra ela conversar com a mãe, que a mãe tinha que continua dar continuidade em casa com o trabalho, até pra ela começa a entender melhor como ele aprendia, ai ela conversou.”.

Dimensão 2 – Formas de comunicação escola-casa: aborda as obrigações básicas da escola no que diz respeito às responsabilidades de enviar informações sobre regras, normas, funcionamento, programas e métodos de ensino, além de comunicar sobre o progresso das crianças e demais informações relevantes.

Frente às formas de comunicação entre escola e casa, Viviane, mãe de Theo (caso 1), **destaca dificuldade em manter a comunicação com a escola de seu filho**, não apenas neste ano, porque o menino vai de van, mas por ser sempre por iniciativa dela que a comunicação acontece: *“(...) Este ano a gente teve esta dificuldade porque enfim, ele tá indo de van (...) vamos menos à escola, na verdade quem procurava informação e saber e até falar diretamente com a professora era eu né (...) este ano, eu digo, porque ano passado eu procurava muito, muito ela e ali eu conseguia mais orientação.”.*

A mãe ainda menciona a dificuldade em conseguir acesso à comunicação com a escola, sentindo falta de maior interação entre a família e a instituição no que tange à parceria e ao espaço de escuta: *“(...) foi muito difícil eu conseguir falar com elas então eu fui atrás igual e pedi para fazer uma **reuniãozinha**, tive que agendar essa reunião até, para poder falar com a professora, com a diretora junto, com uma secretária junto e com a educadora especial não estava no momento. Eu levei meu marido porque eu estava achando, estou sentindo falta, senti muita falta neste ano de atenderem, de ouvirem, de responderem este tipo de coisa.”.*

Já a professora Priscila, no que se refere às **reuniões** com a família, afirma que **são feitas na medida em que sente necessidade**, ou em que a família sente necessidade. Quando ocorrem, são para discutir situações acadêmicas, como objetivos que não estão sendo atingidos. Destaca, ainda, que as reuniões de entrega de pareceres (avaliações) são realizadas semestralmente: *“A gente faz algumas reuniões, em particular eu chamo para conversar, quando tu sente que precisa conversar com a família, que não tá batendo alguns objetivos. Daí quando realmente acontece isso, a gente faz alguma reunião pra conversar o que não tá fechando, porque o aluno tá assim (...)Tem duas reuniões anuais de entrega de pareceres que é onde a gente também senta e conversa, mas é conforme a mãe da criança, os pais da*

criança sentem a necessidade de vir falar comigo e conforme eu sinto a necessidade de falar com eles (...) então é conforme a necessidade que a gente tá encontrando no decorrer.”.

A professora Priscila destaca também que a comunicação é feita pela **agenda** e que não considera efetivos os *feedbacks* de porta, caracterizando a mãe de Theo como uma pessoa ansiosa, preocupada e pouco objetiva. Concebe que as informações sobre alguns assuntos, por não serem de cunho acadêmico, não são prioritárias. Isso a faz pensar que, mesmo para Theo, em sua condição (TEA), os fatores alimentares, comportamentais e de saúde (uso de terapia medicamentosa) são secundários: *“Aquele feedback de porta eu não gosto muito. Porque a mãe é bem ansiosa, no caso dessa mãe ela é ansiosa, é nervosa, no sentido de preocupada, é ansiosidade e aquela ansiosidade dela diariamente, ela quer passar sempre os mesmos recados que não precisa, geralmente não fala coisas muito objetivas. Vai mais na parte de preocupação alimentar com o filho, de vestuários, não é tanto do aprendizado. Então quando tem alguma coisa de aprendizado a gente se reúne e conversa, não preciso do feedback todos os dias na porta, dizer que remédio tomou (...).”.*

A mãe de Theo valoriza a comunicação e sua periodicidade, assim como o uso da **agenda** como forma de contato, destacando a importância do compartilhamento de informações sobre seu filho, inclusive, para obter dados a serem repassados ao médico que acompanha o desenvolvimento do menino. Compara, inclusive, que no ano letivo anterior, por residir próximo a escola, tinha mais facilidade de acesso (diário), originando maior contato e atenção por parte da escola/ professora: *“(...) a diferença do ano passado - que foi maravilhosa - eu tive muita atenção, claro eu morava próxima à escola. Mas aí o que aconteceu, os bilhetes eram para servir pra essa informação né diárias deles, não precisava ser todos dias poderia ser uma vez por semana um esclarecimento melhor tipo até para eu passar para o médico, a informação correta ele tá fazendo isso aquilo e tal.”.*

Ainda sobre a **agenda**, afirma que sua utilização é **insuficiente**, pois não recebe respostas aos seus bilhetes: *“Eles tem um caderno de agenda que era pra servir pra isso, claro que eu não digo que, inicialmente eu mandei alguns bilhetes e sei que nem todos necessitam de respostas. Mas na situação do Theo que tem esse diagnóstico, a gente pretende saber mais coisas sobre isso também e até tipo **procurar saber informações sobre o que é o autismo e o que ele faz que tem as características**. Então eu não teria informações da escola, mas a minha dificuldade é que na agenda ela é para ser usada como bilhete mas a minha maioria dos **bilhetes** ia mas não tinha resposta (...).”.*

A professora de Theo, quando questionada sobre a conveniência de uma comunicação mais próxima com os pais do menino, afirma não sentir necessidade, justificando que a

comunicação, por ser via **agenda**, descarta a necessidade de proximidade: “*Neste caso não [referindo-se a uma comunicação mais próxima com a família]. A comunicação é geralmente pela agenda, através de bilhetes.*”.

Já a mãe destaca que sente **dificuldade na comunicação** com a escola por meio de bilhetes (já que deixou de ir diariamente à escola em função de residir, atualmente, distante da escola e por Theo ir de van), apesar de a professora ter incentivado a família a colocar o filho na van escolar, tranquilizando-os pelo fato de os bilhetes favorecerem a comunicação: “*(...) dificuldade com os bilhetes após eu colocar na van que era o contrário que dizia tipo ah põe na van para ele ter independência depois a gente lida com o bilhete, a gente vai lidar com vários, a gente responde os bilhetes né a agenda é pra isso (...).*”.

Também menciona que até em relação a **imprevistos e incidentes** diários teve problemas. A mãe diz que esse tipo de incômodo tende a ocorrer em qualquer família, independentemente da condição do filho, no caso de Theo, com TEA: “*(...) daí houve uns problemas com a escola tipo derramamento de água na lancheira dele, derramou por todo material dele quase danificou o segundo caderno de temas dele, porque o primeiro aconteceu que sumiu o primeiro caderno e enfim, pequenos detalhes que, tipo assim, até para uma família que não teria ninguém com autismo incomodaria um pouco. Fora ter os detalhes que a gente tá procurando saber: como está e como não está.*”.

Outro ponto que a mãe de Theo cita é a tendência da escola de transferir a responsabilidade sobre alguns cuidados que seriam seus (caso da lancheira e do caderno de temas perdidos) para a van escolar, inferindo que as situações poderiam ter ocorrido durante o transporte. Nesse caso, **a confiança que a mãe possui no responsável pela van escolar descarta qualquer possibilidade de duvidar dos cuidados que possui em relação ao filho**, prevalecendo a falta de **confiança** na escola/professora, por não haver maior reciprocidade e comunicação e, por fim, por não sentir-se segura com os cuidados e mediações que ocorrem na escola: “*Ah também, tipo assim, daí tem a van no meio, então como a gente não pode colocar totalmente a escola - que não está funcionando como deveria fazer este ano - tem a van para colocar: ‘talvez foi na van, talvez foi na van’ e, na verdade, eu te digo que eu tenho, eu tenho uma **confiança** boa na van nessa parte aí, porque até eles se comunicam mais comigo do que eu até gostaria durante todo este ano né da escola. Que praticamente eu recebi meus bilhetes, então não sei dizer, dar detalhes da escola dele, porque não tenho mais acesso.*”.

A mãe, Viviane, menciona tentativas que já realizou para efetivar a comunicação entre escola – casa, como por exemplo a utilização do **telefone** com o objetivo de buscar

informações breves e objetivas sobre o filho. Mas sua tentativa acabou sendo mal interpretada pela escola e gerou uma reunião formal: *“(...) tentei fazer uma ligação. Essa ligação provocou que a diretora pediu uma reunião, e era apenas uma ligação enfim, eu só queria saber uma informação por telefone uma coisa mais ligeira, mais rápida. E aí pediram para mim fazer uma reunião, uma coisa assim, com todos ali por causa de um detalhe [a informação que desejava], que aí no fim das contas, até o meio do ano foram juntando vários acontecimentos pequenos que eu e meu marido não gostamos e acabamos falando naquela reunião [por exemplo, a água que derramou na mochila e o caderno de temas que sumiu].”*

A professora Priscila destaca o quanto a mãe de Theo busca a comunicação com a escola, desejando saber mais sobre o filho e a sua relação no ambiente escolar (o que faz, como está, etc.), informando sobre o uso de medicamentos prescritos pelo médico, sobre seu comportamento e a associação com a terapia medicamentosa: *“A mãe estimula, a mãe estimula, a mãe corre atrás, quer saber o que ele está fazendo aqui. De vez em quando ela me pergunta como ele tá, me avisa de algum medicamento que ele tá tomando para eu poder entender que ele tá mais agitado por isso, se não tá e por isso, entende? Porque ele tá tomando isso, isso e isso. E de vez em quando são cinco, seis remédios. Então, ela procura sempre me avisar.”*

No que diz respeito ao currículo, à avaliação, aos problemas acadêmicos ou de comportamento e a como a escola informa os pais, a professora Priscila menciona o **blog**²⁶ da escola como um veículo de comunicação. Este abrange o calendário escolar e informações sobre os projetos desenvolvidos pelas turmas. A docente costuma, também, enviar textos informativos sobre o desenvolvimento infantil: *“Tem o blog da escola que é onde também são postadas atividades e fotos, é um ambiente que a mãe, os pais podem estar entrando (...) A gente organiza também, eu procuro organizar algum material de leitura referente aquilo, mostrando porque o aluno deveria estar hábil de um jeito. Algumas leituras que eu vou achando, a revista tal falou sobre o assunto de comportamento, ‘Oh mãe lê, é interessante lê.’ A gente faz umas trocas assim.”*

Frente a essas trocas, a professora afirma que os pais compartilham de seus relatos por mencionarem que no ambiente familiar muitos comportamentos se tornam semelhantes aos apresentados na escola. A docente descarta dificuldades cognitivas e dá relevo às comportamentais, destacando que as questões de limite estão relacionadas mais a como os

²⁶ Blog é a contração do termo inglês *web log* (diário da rede). É um site que permite atualização rápida a partir de publicações de textos, notícias, imagens, etc., organizados de forma cronológica. É possível aos leitores deixarem comentários e interagirem com o autor e outros leitores.

pais lidam com Theo do que propriamente às características do TEA: “(...) *eles aceitam bem o que eu geralmente relato pra eles. Eles concordam porque em casa acontece parecido. E no caso desse aluno ele não tem problemas cognitivos avançados. Ele se comunica, ele cognitivamente é muito bom. Seria comportamental, seria limite. É aí que a gente pega com a família. Questões que às vezes não é nem cognitiva, nem traz tanto com ele [referindo-se a condição], é de limite sabe. É comportamental, é de estímulo de casa. O que a mãe tá fazendo na situação que ele deita no mercado e quer um chocolate, daí tu vai dá porque gritou? [como exemplo] É de limite, e limite é com qualquer filho, com qualquer criança, é com qualquer mãe e filho e como eles agem.*”.

A mãe de Maria, Marília (Caso 2), destaca que a **comunicação normalmente é verbal ou através do caderninho (agenda)**. Por ir diariamente à escola levar e buscar as filhas, a mãe conversa com a professora, que sempre procura comunicar algo em relação à tarde de aula. O mesmo ocorre na entrega de avaliações: “*Verbalmente e também através do caderninho, da agendinha. Normalmente é verbal né. Quando eu levo a Maria à escola, quando eu busco, ela [professora] sempre me comunica de alguma situação adversa e tem também o parecer que vem descrito como foi o comportamento no semestre. A cada fim de semestre é entregue e tem uma conversa mais direcionada daí, é individualizado. Porque ali é complicado na hora da entrada e da saída porque tem muitas pessoas pra atender, também a gente conversa meio rápido. Mas sempre na entrega de parecer a gente conversa bastante.*”.

Sobre sentir-se suficientemente informada pela escola em relação ao processo de escolarização da filha, Marília afirma **que poderia ser melhor**, mas compreende as limitações: “*A gente sempre acha que poderia ser melhor. Mas tem que compreender as limitações também, em função de ser uma escola pública também, pela falta de recursos né.*”.

Nesse sentido, a professora Mara expõe que **também sente necessidade de uma comunicação mais próxima com as famílias** e, buscando essa comunicação, faz uso **da agenda**: “*Sim eu como professora de educação infantil mantenho assim uma agenda, então nessa agendinha todos os dias vai retratado o que tu está trabalhando, alguma informação complementar. Com a maioria dos pais eu consigo conversar pessoalmente, tenho alguns que vem com transporte e aí eu já noto essa dificuldade um pouco mais de não conversar pessoalmente. E aí tem agendinha, mas tem alguns pais também que não verificam diariamente o que foi anotado ali, então às vezes existe alguma falha de comunicação, que é imprescindível né.*”.

A proximidade com as famílias a fim de favorecer o aprendizado das crianças é um dos fatores destacado pela professora: *“Eu acredito que a escola só vai conseguir fazer um trabalho de qualidade quando conseguir conhecer melhor essa criança, e ela só vai conhecer melhor essa criança quando tiver esse contato mais próximo com a família. Tá acontecendo alguma coisa de diferente na rotina dessa criança?; chegada de algum irmãozinho novo?; algum problema familiar? Alguma coisa que mexe com a estrutura familiar também acaba tendo reflexos aqui na escola.”*

Essa comunicação que favorece a proximidade é realizada pela professora **diariamente**, através da agenda, e periodicamente através de reuniões formais e de momentos de confraternização na escola: *“É diariamente né, então eu tenho essa conversa com os pais que trazem seus filhos para a escola e depois vem buscar também. Temos essa agendinha, então todas essas informações são colocadas e nesses encontros de avaliação, de reuniões que nós temos também e nos momentos de confraternização.”*

No caso de Maria, a professora **acredita que tende a ter maior interação com a família por haver uma preocupação maior com detalhes**, por cada dia ser diferente do outro e por haver progressos e regressos no processo de aprendizagem: *“A gente tem, acho, que uma interação maior, acredito que sim, como a família é bem receptiva então assim acaba tendo né uma preocupação mais com detalhes, porque cada dia é um dia diferente, então num dia ela teve grandes progressos no outro dia de repente né já parece que retrocede, então esse desenvolvimento vai acontecendo desta forma.”*

A docente justifica, ainda, a importância de um contato mais próximo: *“E aí por isso a importância desse contato assim bem próximo, para estar realmente vendo o que está acontecendo, porque que está acontecendo isso, o que a gente pode fazer para melhorar né.”*

Destaca, inclusive, a importância da comunicação com as professoras da sala de atendimento que Maria frequenta semanalmente: *“E inclusive até na outra escola aonde ela tem atendimento também né (sala de atendimento para pessoas com TEA), então a gente busca essa comunicação para estar vendo como é que ela está reagindo aqui e como é que ela está reagindo lá, como é que tá reagindo com atendimento com educadora especial.”*

No que diz respeito ao currículo, à avaliação, aos problemas acadêmicos ou de comportamento e a como a escola informa os pais, a professora Mara menciona que no início do ano letivo, em reunião formal com as famílias, notifica sobre os objetivos e o desenvolvido do trabalho a partir dos eixos norteadores do currículo e comunica quais são eles. Salienta, também, que cada criança corresponderá de maneira diferenciada aos objetivos: *“No início do ano então a gente repassa quais são os grandes objetivos que a gente tem com a turma né,*

como que vai estar desenvolvido esse trabalho, quais são os eixos norteadores. Então isso é comum, digamos a todas as crianças né, então com ela [Maria] e também com outras crianças digamos que a gente já verifica ali que tem algumas dificuldades desde aprendizagem ou enfim em questões de hiperatividade alguma coisa assim. Então, cada criança vai corresponder de uma forma diferenciada àqueles objetivos, algumas vão estar indo até além deles, outras não vão conseguir atingir plenamente todos eles né.”.

A professora Mara destaca, ainda, que a família de Maria é bastante consciente das fragilidades da menina: *“A família é bem ciente assim que ela tem um ritmo diferenciado né de aprendizagem e também de reagir frente a esses estímulos, então assim, qualquer mudança de rotina ela não tem uma boa reação. No início do ano por mais que ela já tinha frequentado ano passado a escola, conhecia a antiga sala de aula. Digamos assim, as primeiras vezes que a gente foi pra lá, ela teve uma resistência bem grande, então foi todo um trabalho de levar um pouquinho, mais um pouquinho, explicando até que ela conseguisse de novo frequentar aquela sala. Então, qualquer mudança de rotina ela tem uma certa resistência, então isso a gente conversa bastante com a mãe.”.*

Frente às formas eficazes de comunicação entre escola – casa e a como ocorre essa interação, Clara, mãe de Walter, comenta que a comunicação flui de maneira informal, em momentos de entrada e saída da escola, quando vai levar/ buscar o filho: *“(…) quando eu venho, quando eu venho pegar né eu pergunto como é que ele tá, mas nenhum assim de me falar de chamar em uma reunião alguma coisa assim para falar sobre o Walter sobre o comportamento do Walter, não essas coisas.”.*

A mãe ainda narrou que no dia anterior à entrevista recebeu o primeiro bilhete com informações sobre o filho: *“Ontem falou que ele estava bem que ele estava progredindo que ele aceitou as atividades propostas.”.*

Outra forma de comunicação que Clara menciona está vinculada às reuniões de entrega de **pareceres descritivos**, mas destaca que não há uma reunião individual com a professora e sim, uma reunião coletiva, com todos os pais: *“Daí quando tem a entrega de boletim né, tem a reuniãozinha com as mães né daí entregam ali e falam - a entrega é coletiva, não é individual.”.*

A professora de Walter, Janete, considera importante a interação entre escola-casa e diz **sentir necessidade de uma comunicação mais próxima com os pais de seus alunos**. Evidencia que acaba tendo esse momento na **entrega de pareceres**, mas que, mesmo assim, não consegue dar uma atenção individualizada aos pais: *“Olha, é seria o ideal. Mas a gente*

não tem é tempo. Se nós vamos parar pra conversar com os pais, também não vamos trabalhar em sala de aula ou então tem que ter um turno maior de trabalho. É importante claro. Que geralmente assim, quando tem entrega de pareceres. É difícil o pai que chega aqui e fica, tem um tempo 'x' pra ti atender ele. Chegam todos os pais no mesmo momento e querem todos serem atendidos primeiro. No geral tu pode até dizer algumas coisas, no geral, mas não vai resolver às vezes. Às vezes na entrega de pareceres é uma rapidez assim, os pais tem que trabalhar, ou as mães tem não sei o quê, e ficam bravas e irritadas porque esperam, porque aguardam.”.

Outro ponto que Janete destaca, diz respeito à relação entre pais e professores e à **quantidade de tempo dispensada** a essa interação para que ela favoreça a parceria com o professor: *“Tempo maior com os pais seria bem importante no sentido de porque aqui pros pais é bem complicado a questão do professor né. Eu sempre tive isso e sempre presenciei isso. Eu tenho vinte, quase vinte e cinco anos de magistério e o que noto é que o pai geralmente não é parceiro do professor, ele está sempre se colocando na oposição, sempre, sempre. Sou amiga dos pais também e eles vão atrás disso.”.*

No que diz respeito ao currículo, à avaliação, aos problemas acadêmicos ou de comportamento e a como a escola informa os pais, Janete menciona como alternativas os **bilhetes e os feedbacks no horário de entrada e saída da escola**, além dos **pareceres trimestrais**: *“Às vezes conversa, a gente conversa porque geralmente tem problema, daí os pais chegam na escola, a gente sempre diz que podem chegar a hora que quiserem né. Aí alguém fica na sala de aula, o professor vai lá, conversa quando os problemas são mais sérios, principalmente. (...) Nas reuniões. É de pais, de pareceres, na porta. Na hora de entrada, na hora da saída. Nestes momentos. Ou bilhetes.”.*

No caso de Walter, a professora Janete destaca que a comunicação entre escola-casa ocorre **da mesma forma** do que com os demais estudantes: *“Da mesma forma né, que é na porta, na entrega, algumas coisas que ela pergunta às vezes. Quando ele mudou alguma atitude (que seria só uma vez eu acho), mas eu não estava, não foi no dia que eu não estava, era com a outra professora. Ele ficou um pouco agressivo, que ele cuspiu a menina monitora, beliscou, tapeou. Parece que ele estava sem a medicação, porque ele toma medicação.”.* Em razão disso, foi preciso conversar com a mãe, o que foi feito pela monitora e pela supervisora, que conversaram com ela no momento de saída: *“Dai ela falou sobre que ele tinha que tomar medicação, que às vezes ele tinha aquelas reações e ai ela conversou, mas não comigo conversou com a monitora, com a supervisora também que estava em sala de aula.”.*

Sobre estar suficientemente informada acerca do processo de escolarização do filho, **Clara considera que não** está. Explica que apenas tem conhecimento do acompanhamento que o menino faz com monitora de educação especial, deixando de saber sobre outros aspectos relacionados à sua escolarização: *“Não né, por que a única coisa que eu sei que tem a educadora especial que fica com ele que acompanha ele né, ajuda bastante ele. Em relação à professora, geralmente eu sempre pergunto como que ele tá ela só diz que tá bem, que tá progredindo né, que aos pouquinhos e, pelo menos, ele sabe mais coisas que o Vitor né que é mais novo.”*

Sobre a comunicação com a família de Walter, a professora Janete menciona que ocorre nos casos em que o menino está doente e nos dias em que precisa sair mais cedo, a saber, nas quintas-feiras, quando é atendido no CAPS: *“Só em casos dele estar doente e a mãe vim avisar, ele está gripado né, resfriado ou que ele tenha que sair mais cedo ou porque quinta-feira ele não vem na escola, porque tem atendimento né na quinta-feira fora, acho que é psicólogo.”*

Sobre as informações acerca do processo de escolarização do menino, a professora menciona que é através de **parecer descritivo**, realizado juntamente com a professora de educação especial, que os dados sobre a aprendizagem são repassados à família. Muitas vezes, entretanto, é preciso um consenso entre as profissionais frente à aprendizagem do aluno e às suas percepções: *“Com parecer descritivo. Um parecer escrito que as da educação especial que fizeram e depois passou pra mim, pra ver se eu concordava e realmente era, daí a gente corrigiu, eu acho que tinha uma coisas meio estanques (...) Tipo atitudes dele sabe. Que elas tinham colocado que havia acontecido a socialização dele com a turma e eu achava que não, que a gente tendo tido contato suficiente com ele na sala de aula pra ver essa parte (...) elas tiveram que corrigir. E com relação a aprendizagem dele também, o desenvolvimento dele, ele aprendeu muito, mas poucas coisas, daí a gente foi colocando. Tinham colocado que ele não conseguia identificar quantidade, números no caso, as letras do alfabeto, e isso foi exatamente o contrário. Eu via, a monitora me mostrou, ele mostrando com o dedinho as letras, as letras do nome dele, aprendeu a escrever o nome, identificava letra, a quantidade ele contava direitinho, ele sabia mostrar nos dedos. Então coisa assim, que os meus três, quatro meus ainda não fazem.”*

Dimensão 3 – Recrutar e organizar a ajuda dos pais como apoio: aborda o envolvimento dos pais na escola no que se refere ao voluntarismo, através da ajuda aos professores, à equipe diretiva e também à escola em geral (sala de aula, reuniões, eventos, etc.).

No que diz respeito às oportunidades que a escola do filho oferece às famílias para recebê-las no ambiente escolar, Viviane, mãe de Theo, menciona que alguns eventos são propostos, como as **datas comemorativas** (Dia das Mães, dos Pais, Festa junina, etc.), e que procuram participar dessas festividades: *“Alguns eventos eles propõem, eles colocam normalmente dia dos pais, dia das mães, natal, setembro no mês do gaúcho e tem a festa junina que eles convidam sim os pais a participarem. (...) Ano passado eu participei de uma atividade, aí eu te digo que o Theo tava super tranquilo, as atividades são semelhantes né, normalmente uma dança, uma música, canta junto né são semelhantes. Ano passado eu achei ele mais tranquilo, mas fazendo as atividades juntas com a turma bem né.”*

Destaca, também, que no ano anterior tinha maior possibilidade de estar na escola, acompanhando, inclusive, passeios e eventos. Teve até a oportunidade **de participar de um passeio com o filho**, a convite da professora: *“ano passado eu tava mais ciente de tudo que acontecia com ele, eu tinha uma facilidade maior de tá sabendo o que acontecia geralmente com ele ou semanalmente, ou um evento diferente como um passeio, por exemplo, o passeio eu fui convidada até a estar junto pela professora do ano passado. (...) que deu atendimento tanto quanto a professora de educação especial que era a que mais me ouvia ano passado, porque eu estava lá mais presente, mais **próxima** e tal, e ela me passava todos os detalhes também.”*

Sobre o seu **nível de participação**, Viviane informa que ocorre dentro de suas **possibilidades** (participando de eventos, contribuindo com rifas, doações de brinquedos/alimentos, etc.), mas que gostaria de participar mais: *“É ano passado até a gente foi também na do fim do ano, então foram duas. E agora este ano também a gente foi na festa junina e vamos no fim do ano também (...) normalmente eu tento colaborar só quando tem esse tipo de festa que vende rifa, que vende (...) a gente tenta colaborar sempre comprando a rifa nem que seja a dele mesmo e tenta ajudar pedindo algum brinquedo, alguma alimentação para a festa.”*

Frente à participação dos pais de Theo, a professora Priscila pontua que são presentes e que pode contar com seu auxílio para o que solicitar. Percebe isso através das **tarefas de casa**, já que os pais não ficam indiferentes. Destaca essa postura como algo positivo e entende que só **não participam mais por residirem longe da escola**, por não terem um meio de locomoção próprio e por causa das condições de saúde de Theo: *“Os pais são bem presentes. Normalmente quando tu solicitar eles, eles tão ali. No que eu precisar de ajuda deles, eu acho que eles vão me conceder ajuda, vão apoiar. Eu vejo isso por tarefa que eu peço (...) eles vão*

*procurar ir porque a profe falou. E vão tentar mostrar pra eles e vai vir algum retorno da casa. Eles não ficam indiferentes aos acontecimentos (...) Eu acho isso bem legal, bem interessante (...) A família participa. Sempre que pode. Acontece **por morarem longe**, eles não tem um carro, seria a condição. É longe, se tá um dia muito chovendo, se tá muito frio, ele pega, ele tem muita renite, sinusite, ele é muito (...) a imunidade dele é baixa. Então ele adoce facilmente, então ela já tende a não sair no dia de chuva. Se esse evento for um dia de chuva no domingo ela não virá. Mas, se for um dia bonito de sol, ela pega o ônibus tranquilamente e vem.”.*

Neste ano letivo, em comparação com o ano passado, Viviane diz que **esteve mais distante** por dificuldades de deslocamento. E infere que poderia ter sido chamada pela escola e ter ido até lá mais vezes. **Também destaca que por estar favorecendo a independência de Theo, o deixou ir ao passeio sozinho.** O que soube sobre o passeio foi o filho que relatou, pois ela não procurou a professora para obter informações: “(...) *este ano eu achei que eu estive mais distante por dificuldades de locomoção mesmo, mas até poderia ter sido chamada, ter ido mais vezes enfim. Agora dessa vez nesse ano eu fiz independência dele para passeio, deixei ele ir sozinho, tanto é que foi voltou contou o que aconteceu, contou a história, não procurei a professora para saber o que aconteceu o que não aconteceu com detalhes como eu fazia. Por que a gente tem que equilibrar um pouco as coisas (...).*”.

A professora Priscila salienta a participação dos pais como apoio dentro da escola como algo positivo, e pontua os tipos de oportunidade que a instituição lhes oferece a fim de favorecer sua participação, como por exemplo, a Festa da Família. A escola não costuma oferecer espaço aos pais para fazerem palestras e/ou oficinas, mas sim um espaço em que podem atuar como convidados: “*A gente oferece. Não de palestras assim nunca aconteceu deles virem né. Os pais ficam na escola como todas as outras famílias participam. Não de maneira específica. A gente teve a festa da família a pouco, as famílias vieram, teve oficinas, é um momento que a escola interage, há troca, que é conversado informalmente, que tu observa a família com ele, como é a relação. Mas nada específico assim que eles tenham que vir fazer. Nunca, nunca produziu.*”.

Quanto a essa dimensão, Marília, mãe de Maria, considera a escola bastante aberta. **No que se refere ao seu nível de participação, relata que não atua através de passeios, visitas, etc., mas que gostaria de ter mais disponibilidade para se envolver:** “*A escola é bastante aberta nesse sentido. Em função de falta de tempo também. Não tem como. Eu*

gostaria, é, dentro da minha realidade sim. Gostaria de ter mais tempo para me envolver, mas. Eu acho sim, a escola nunca colocou nenhum obstáculo, aproximação pelo menos.”.

Já a professora de Maria, Mara, considera importante a participação e procura favorecer, através de atividades em aula, o envolvimento dos pais: “(...) *acho muito importante, assim tem muitos professores que veem os pais como aqueles que vêm se intrometer no trabalho, eu penso diferente, eu acho que a contribuição deles é válida né então a gente, o que que a gente faz, geralmente trabalha as profissões chamam os pais para trazerem né ferramentas que utilizam, qual é a roupa que utilizam, como que é o ambiente de trabalho, então né tem essa relação de proximidade, assim traz a grande referência nessa família e a sua escola. Então tu aproximando esses dois contextos, tu tem uma aprendizagem muito mais significativa.”.*

Frente à participação dos pais de Maria, a professora afirma que eles são presentes e que estão sempre buscando informações e novos recursos a fim de beneficiar o desenvolvimento da filha: “*Muito boa assim sabe, excelente, eu sempre que posso elogio muito a família assim pela atitude que eles têm frente à Maria, assim sabe de estar sempre buscando informações, buscando né novos recursos, informações, assim tudo que possam beneficiar o desenvolvimento dela, então eles são bem abertos ao diálogo assim e comprometidos em querer fazer o melhor por ela também.”.*

Cita, ainda, a participação da família no aniversário da menina: “(...) *o ano passado teve a comemoração do aniversário dela então vieram aqui assim com todos os detalhes pensando em tudo assim, então né é muito boa essa parceria com a família.”.*

Mara também menciona que a escola procura **oferecer palestras aos pais com temas relacionados à educação dos filhos** e infere que quanto menor é a criança, maior é a participação da família na trajetória acadêmica e na parceria com a escola. Conforme o filho avança em idade e ano escolar, essa participação tende a diminuir, surgindo certo descomprometimento por parte das famílias: “(...) *palestras aos pais com temas de assuntos relacionado a educação dos seus filhos né, então a gente procura fazer essa aproximação e isso em termos de escola como um todo né, então assim a gente vê, é uma pena quanto menor a criança maior a participação da família, conforme a criança vai crescendo parece que há um descomprometimento dos pais como se elas já fossem mais autônomas.”.*

Sobre essa dimensão, Clara, mãe de Walter, cita o projeto que é realizado nas sextas-feiras no fim da tarde em parceria com a Universidade Federal, desconhecendo qualquer outra atividade: “*Oferece, por que fizeram esse projeto (vinculado com a universidade nas sextas após o horário de aula com atividades recreativas) né, que é uma coisa boa, pelo menos para*

o Walter é uma coisa boa, uma coisa que ele interage, que ele brinca, que ele gasta energia.”.

Frente ao seu **nível de participação**, Clara considera que **não participa e que gostaria de participar mais**, mas fica limitada em função de ter outro filho mais novo, que estuda no turno inverso ao de Walter: *“Não participo. Eu acredito que olha, de vim aqui por que é difícil né por que eu tenho o outro pequeno, aí um é de manhã e ele é de tarde aí pra mim vim toda a hora aqui não dá, mas quando tem reunião eu venho, então eu fico sempre de olho, quando eu posso eu venho.”.*

Sobre ser suficiente o que a escola oferece, a mãe de Walter diz considerar que sim, dando destaque ao acompanhamento da monitora e ao projeto em parceria com a universidade: *“Eu estou achando que sim né, por que não tem muito também o que fazer né, tem o tratamento tem a educadora especial que tá acompanhando ele né, não tem mais o que fazer, tem o projeto.”.*

Já a professora Janete considera importante a participação dos pais como apoio na escola, mas frisa que isso pouco acontece, ainda havendo uma tendência dos pais dispensarem os cuidados dos filhos à escola, envolvendo-se o mínimo possível: *“É muito pouco, é muito pouco. Eu acho que os pais não se comprometem muito com isso. Eles acham que isso é exclusivo do professor, da escola. Não querem se envolver nessa parte mesmo que a gente cobra eles acham que é obrigação é exclusivo. (...) Quem ensina a ler e escrever é a professora não é eu, não é pra ela mandar pra casa.”.*

A docente destaca que considera a família de Walter bastante participativa na escola. Embora a entidade não propicie momentos para que os pais possam auxiliar na sala de aula dando palestras, etc., eles participam através de oficinas proporcionadas pela instituição: *“Eu acho que eles são bem assim participantes. A mãe eu acho bem comprometida, ela é bem faceira com relação a ele, que ele está indo bem na escola. (...) Os pais geralmente participam nas oficinas que tem que a escola às vezes proporciona, os atendimentos que a escola proporciona. Mas eles não, eles auxiliando nesse sentido não. Nunca foi também elaborado com eles essa questão deles fazer porque eu acho que eles teriam boa vontade. Eu acredito que sim.”.*

Sobre a escola proporcionar atividades como eventos, palestras e oficinas aos pais, Janete considera complicado em função do número de alunos da escola: *“É que essas questões são meio complicadas porque é uma escola que tem muito aluno né daí eu acho que já fica muito complicado.”.*

Dimensão 4 – Incluir os pais nas decisões da escola, desenvolvendo líderes de pais e representantes: apresenta o envolvimento dos pais no governo da escola, ou seja, a inclusão dos pais frente à tomada de decisões em geral, a participação em Associações de Pais, Colegiado e Conselhos, bem como a intervenção junto a Secretarias e Ministérios, incluindo movimentos da comunidade no que tange ao trabalho da escola e das crianças.

A respeito de saber se há na escola do filho alguma representação de pais que os permite participar das decisões da instituição, **Viviane menciona não ter certeza se há**, uma vez que está mais na escola quando há reuniões ou festividades: *“Eu não sei te responder com certeza, pois o momento que estivemos juntos são raros, somente fim de ano em que hajam reuniões mesmo.”*

A professora Priscila afirma que há um conselho ativo na escola que coopera e participa dos eventos. Inclusive há duas mães que são responsáveis pelo empréstimo de livros aos alunos: *“Eles [os pais do Conselho de Pais] cooperam e ajudam nos eventos. Geralmente em todos os eventos da escola eles participam. Eles organizam, eles tomam a frente, eles que ficam responsáveis (...) A gente não tem uma biblioteca então tem um carrinho móvel de leitura que passa. São duas mães que participam que o conselho estimulou essas mães a fazer esse trabalho.”*

Sobre participar de um Conselho de Pais, Viviane menciona que pela sua maneira de ser (personalidade e temperamento) não gostaria, **mas teria interesse de participar mais da escola como colaboradora**, ajudando a instituição: *“não seria bem do conselho [integrante do], acho que pela minha maneira de ser não, mas participar mais da escola com certeza, de colaboração, não sendo do conselho, rigorosamente, mas podendo participar de outros até para colaborar ou para ajudar a escola sim.”*

Sobre a participação em outros grupos, Viviane **deseja se unir a outros pais de pessoas com autismo**, inclusive citou a intenção de buscar a Associação dos Pais de Pessoas com Autismo da cidade, por considerar que a convivência com outros pais falte para a sua família: *“Agora eu vou procurar o grupo da associação, das famílias e dos amigos que querem contribuir com a associação de autistas aqui de Santa Maria, acho que isso falta para nossa família também.”*

Quanto à participação dos pais na tomada de decisões da escola, a professora de Theo, Priscila, considera positiva, mas destaca que há situações que fogem do controle quando se tem os pais muito próximos, principalmente em relação a uma particularidade dessa escola: estar situada ao lado de um Posto de Saúde. Assim, os pais tendem a pensar que em caso de febre ou de qualquer doença as professoras devem levar os alunos ao Posto, por ser próximo e

por fazer parte da rede municipal. Outro ponto que Priscila menciona é que, por se tratar de uma escola infantil, as famílias nem sempre compreendem o recesso escolar coletivo, muitas pensam que a escola deve permanecer atendendo seus filhos mesmo nas férias, transferindo para escola o problema do que fazer com as crianças e tratando como responsabilidade da instituição escolar essa demanda: *“positivo no sentido de preocupação e participação no desenvolvimento do filho né. (...) tem pontos que fogem ao nosso controle. Como por exemplo: se ele tiver ruim leva no posto ali na frente. Não podemos confundir também o papel da escola com o papel da família. Isso os pais aqui da escola, por ser municipal talvez ou por ter um posto de saúde aqui do lado eles confundem um pouco. Até em épocas de férias, o que vou fazer com o meu filho? (...) tu vai ter que saber, entende. (...) Tem as férias isso é fato. Fazer os pais entenderem isso, as férias acontecem em qualquer escola. (...) o que tu vai fazer com ele é organização familiar. Eles acham que tem que ter alguém aqui pra ficar com eles o tempo todo. (...) ai a escola muitas vezes sai daquele âmbito educacional pra o assistencialista.”*

A escola da Theo também realiza **uma pesquisa de satisfação**. A professora destaca a participação nessa pesquisa como uma forma de avaliar o que pensam as famílias e quais as suas necessidades. Realizam a pesquisa durante o período letivo para dar margem aos ajustes necessários ainda no ano letivo vigente: *“Vai pesquisas pra casa. (...) No público em geral vai pesquisas de qualidade, o que tão achando, se tão reconhecendo o trabalho que a professora tá fazendo (...) a escola faz essa pesquisa de qualidade. Todo o ano é feito. Esse ano já foi feito. Geralmente é na metade do semestre até para que a gente possa fazer alguma modificação no decorrer.”*

Para Priscila, em caso de famílias com filhos com autismo, a **participação dos pais** torna-se **diferente**, pois, como esse filho exige uma demanda maior, no momento em que ele se encontra na escola os pais podem descansar, trabalhar, fazer outras atividades/ tarefas, etc. Isso limita o tempo destinado a colaborar, de maneira próxima, com a escola: *“Tem momento que o filho está aqui eu acho que eles dão uma relaxada legal (...) Então eles parecem que pra eles não acham esse tempo do colaborar com a escola ou estão com os filhos, ou os filhos estão aqui. Eles estão numa atividade. Não consigo ver eles como se participasse. Se estou com o filho não posso fazer outra coisa se estou com ele (...) Favorece pra que essa família, eu acredito que ela seria até ideal, ela relaxa num aspecto que o filho está aqui, esta bem pra poder desenvolver outras atividades.”*

Ainda cita como um dos motivos para os pais de pessoas com autismo pouco de envolverem com a escola a **própria condição** do filho e os **pré-conceitos**: *“Pelo contexto,*

por todo o histórico de vida dele, trancado, até motivacional. Ai meu filho é autista. Tem mães que já se orgulham falando pelo nome. Outras ainda tendem a: ‘ah, eu não vou ir, ele tem autismo, vai ver o pula-pula [cama elástica] e vai enlouquecer, não vai querer nunca mais parar de pular.’ Dá a ideia de desmotivação. E ali no meio do público tem aquela observação e a observação incomoda (...) porque eles vão dar o dito ‘pitis’ né e isso incomoda algumas famílias ainda. É diferente quando estão em público e muitas crianças também não gostam do público, do ambiente de muitas pessoas. Dai se a criança já não gosta muito a mãe já não vem. Seria mais assim.”.

Sobre essa dimensão, Marília, mãe de Maria (Caso 2), considera que falta informação. Apesar de não ter buscado conhecimento sobre isso, diz que nunca foi informada a respeito e que considera interessante participar: *“Pois é nesse sentido que eu acho que falta um pouco de informação. Também nunca procurei saber, mas nunca me informaram de livre e espontânea vontade assim a respeito disso, de alguma associação, círculo de pais e mestres, nunca fui informada a respeito. Não tenho conhecimento. Nesse sentido seria interessante ter uma representação, pra pode opinar também nas decisões na escola, seria interessante eu acho participar.”.*

A professora Mara destaca que na escola há a **gestão democrática**, o que favorece a participação do Conselho Escolar, o qual é bastante atuante. Vê isso como um fator que beneficia a escola, trazendo a visão dos pais sobre a instituição, mas esclarece que quem toma a frente nas tomadas de decisão é a direção e o grupo de professores: *“Cada vez mais como a gestão democrática né então se tem cada vez mais essa busca sim, não é só mais a diretora ou o grupo de professores que decide né enfim os pontos relacionados à escola, então a gente tem um conselho escolar que é bem atuante (...) eu acho que é bem a visão dos pais também, assim como nós temos a visão né de profissionais da educação aqui dentro os pais também contribui com uma visão de pais sobre a escola (...).”.*

Mara explana que há pontos positivos e negativos na participação dos pais em decisões da escola. Como negativo, está o fato de pensarem, em sua maioria, que as necessidades individuais devem prevalecer perante o todo, nem sempre compreendendo o sentido da democracia. Consequentemente, não há como agradar todas as famílias: *“Os pais acham que uma decisão individual deva prevalecer e preencha a maioria, então como são decisões democráticas, como são ouvidos todos os lados nem sempre dizemos que tu consegue agradar ou né satisfazer a necessidade de cada um.”.*

A docente confere como um ponto positivo a troca de ideias, a manifestação de opiniões da comunidade no que diz respeito à escola, o que favorece melhorias e ações que beneficiam a instituição e as famílias: *“Os pontos positivos acredito que sejam esses sim, de ter essa troca de ideia, de ter essa opinião, por que aí são pessoas da comunidade né do entorno da escola e acho que tudo isso contribui assim né de poder melhorar determinadas ações assim que a escola já vem realizando.”*

No caso da família de Maria, a professora considera que por falta de **disponibilidade** não haja maior participação; em caso contrário, porém, trariam contribuições: *“(...) a família, digamos dessa criança com autismo, ela não é do conselho escolar assim, então ela participa de reuniões de pais assim, mas não tem uma presença tão marcante nas outras decisões. Acredito que é até por disponibilidade, enfim né como é eleito um conselho, mas acho que ela também venha trazer contribuições assim né então.”*

A respeito de haver na escola do filho alguma representação de pais que participam das decisões na escola, Clara menciona não saber: *“Eu acho que não. Pelo menos não estou sabendo se tem.”*

A professora Janete esclarece que há na escola o **Conselho de Pais**, que atua cooperando e participando de eventos: *“Sim, tem que ter né, se não a escola fica difícil. Pra aceitação né, os pais aceitarem como se desenvolve o trabalho na escola, porque se tu não chamar os pais e explicar como funciona, ou como deve, ou como vai ser trabalhado, eles depois vai dar atrito né.”*. Ainda complementa: *“Tem conselho de pais. Que participam de algumas reuniões, mas de decisões mais com relação a material eu acho, não com relação a essas questões [pedagógicas]. Mais é com relação a eleições, direção aquela função do que exatamente.”*

Sobre participar mais da escola do filho, Clara manifesta desejo nos aspectos relacionados aos projetos e ao acompanhamento de rendimento escolar, bem como às orientações de como acompanhar Walter em casa: *“Sim dos projetos, de como ele, como até eu poderia ajudar ele nas tarefas em casa por que comigo é bem diferente do que com a professora.”*

Sobre sua participação em outros grupos, destaca o **grupo de mães que frequenta no CAPS**, concomitante ao atendimento de Walter. Enquanto o menino é atendido nas quintas-feiras no CAPS, Clara participa de um grupo de mães de pessoas com necessidades diversas. Nesse grupo, além de apoio, ela recebe orientações, esclarecimentos sobre suas dúvidas e pode compartilhar experiências: *“Ah, a gente até um pouco desabafa, o que é o comportamento das crianças em casa, como é que tá né, depois cada um conta sua*

experiência.(...) A gente recebe orientação, a gente recebe dúvida também, às vezes elas não sabem [profissionais que atendem] daí procuram em outra reunião esclarecer.”.

Quanto à participação da família de Walter, a professora Janete não considera diferente das demais. Ao contrário, explica que sempre que ocorreram eventos e oficinas na escola **eles se fizeram presentes com disponibilidade**, participando: *“Não. Em outras atividades sempre tiveram presentes, mas foi o que eu te falei, é quando tem algum evento na escola, evento para o pai que teve, que tem aqueles atendimentos, que tinha oficina, aí eles participaram. Era oficina de como fazer sabão líquido, tem brechó às vezes né, atendimento de verificação de pressão arterial, aquela de foto de família que teve no último, embelezamento que tinha escovação, maquiagem e foto da família. Eles tiveram presentes.”.*

A professora ainda salienta que em função do público da escola ser muito carente, a instituição procura sempre fazer eventos que aproximem as famílias do ambiente escolar, a fim de auxiliá-las frente às suas necessidades: *“Carentes, são pessoas assim e tem um alto índice de violência também. Até na escola é bem complicado. Então assim eles procuram fazer eventos que eles venham, que façam com que eles se sintam mais valorizados. Se a escola vai cobrar deles alguma coisa maior, até com relação ao pedagógico, a gente tem que ter cuidado no que vai tocar, no que vai falar, pois eles estão sempre na defensiva. Uma porque é próprio da pessoa muito com uma vida muito difícil, e a deles é. A gente sente que são, a gente tem casos de fome, de roupa, de questão de tudo isso, de cuidados básicos, de coisas básicas.”.*

Dimensão 5 – Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares e as práticas familiares e de aprendizagem dos alunos: aborda a colaboração e trocas entre escolas e organizações das comunidades. Estas se referem aos programas escolares que permitem aos pais, às crianças e aos profissionais o acesso aos serviços prestados por aquelas instituições que estão direta ou indiretamente relacionados ao bem-estar das crianças, à sua segurança, saúde e oportunidades futuras.

De acordo com Viviane, a escola de Theo oferece atividades extraclasse, como futebol e ballet: *“(…) tem dois tipos de aula extra na escola, que é o futebol e o ballet.”.*

A mãe diz que o filho não participa das atividades (extraclasse) oferecidas pela escola. Destaca que o menino não se interessa por futebol e que lhe indicaram as aulas de ballet para o desenvolvimento motor, mas, em conversa familiar, eles optaram por não levar o filho nas aulas: *“(…) foi indicado pelo professora anterior colocar no ballet, para ter movimento, para*

ajudar no movimento, mas sinceramente eu acho, a gente não concordou assim né, enfim, no futebol ele não tem muita vontade, mas teria estes dois tipos de atividades.”.

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a mãe desconhece a periodicidade com que o filho é levado à sala de AEE e menciona que a professora de Educação Especial vai à turma de Theo para atendê-lo, além de fornecer informações e orientações à professora.

A mãe dá destaque ao assessoramento na sala de aula, referindo-se a essa prática como inclusiva, ao mesmo tempo em que não considera bom o aluno ser tirado da sala de aula e levado à sala de AEE: *“Este ano só com a professora para atender, eu sei que ela vai na turma dele e dá atendimento na turma e orientação para a professora (...) No ano passado eu via mais, (...) ela indo na turma dele dando orientação para a professora assistente, estando com ele presente na turma, que eu acho muito bom, por que daí é inclusão né, do que tirar da sala e levar para a sala de educação especial. Agora, este ano, (...) acredito que ela mantenha aquela parte da turma, que eu gosto muito, agora, de ir à sala de educação especial, eu não sei te dizer se vai. Qual é a frequência na verdade, eu sei que vai, mas não sei qual é a frequência. Até por que uma vez eu estive com a professora de Educação Especial e ela disse que o Theo fez tal coisa aqui no computador, então eu sei que ele foi na sala, mas não sei quantas vezes, ou quanto tempo, com que frequência.”.*

De acordo com a professora Priscila, há uma sala **multifuncional** (AEE) na escola, onde a docente de educação especial presta atendimento. Ela também coopera, com seus conhecimentos, com as professoras da classe comum: *“Teria essa sala multifuncional. Tem a educadora especial que faz o atendimento, mas participa diariamente com a gente. Em sala ela dá muita ajuda na sala de aula, a gente faz troca.”.*

No que se refere a passeios de estudo, Viviane menciona que são realizados, mas, no corrente ano, apenas um foi efetuado até o momento da entrevista. A mãe considera que a escola oferece uma boa quantidade de oportunidades desse tipo: *“Eles fazem alguns passeios sim, mas dentro do ano passado e dentro desse, foi apenas um. Ele participou dos dois, mas um eu não estava presente. Ano passado ele participou pouco dos eventos anuais tipo feira de ciências, também eles dão né, eles são bem completos, dão bastante até oportunidades.”.*

Sobre a participação do Theo nos passeios oferecidos, a mãe destaca que, de acordo com o tipo de passeio/visita de estudo e com o seu tempo de duração, avalia se ele irá: *“O ano passado era pra haver turmas pra ver apresentações, o que que acontece, eu imaginei turmas, ginásio, crianças, um monte de gente, tá beleza, eu sempre confiei naquela professora anterior, porém o tempo, seria quase todo tempo da aula então, eu fui convidada até. Eu fui*

convidada a ir e aí eu falei, vou aceitar, era o primeiro ano dele na escola, eu fui e ele teve um fraquejo, ele ficou algumas horas a menos, por que o barulho e a movimentação, muitas pessoas juntas, como eram de tantas escolas, eu imaginei que ele poderia ficar mais irritado, e ele ficou mais sonolento, não ficou irritado, mas ficou mais sonolento, então se ele estivesse só com a professora ele até não iria aproveitar até o final e talvez até pegasse no sono.”.

A professora Priscila diz que os **passeios** geralmente são direcionados pelos projetos desenvolvidos na escola, mas há saídas que objetivam apenas o lazer também: *“Tem os passeios direcionados para os projetos que ocorrem até como os passeios de lazer também.”.*

No que se refere a Theo, a professora afirma que no último passeio ele foi sozinho e que nos outros a mãe não havia autorizado sua participação. Comenta, ainda, que a decisão da mãe está relacionada ao receio com a segurança de Theo e à falta de confiança na professora. A docente conta que ele participou do último passeio por insistência sua, porque ela esclareceu para a mãe as suas responsabilidades para com Theo: *“O primeiro passeio que ele participou foi o que teve, o último (...) a mãe nunca tinha deixado ele ir. É que tem aquele receio vai largar com a tua profe, vai sair correndo, vai atravessar a rua. Tem a angústia, o medo, o que vai acontecer. Será que não vai perder de vista? A profe vai, tem vinte e cinco mais ele, eu acho que tem vinte e quatro mais ele. Dai o último passeio que teve eu tive que insisti assim ó, ele vai, porque ele vai e ponto. Tu tem que deixar ele ir. Ele vai aproveitar aquele momento. Ele vai, eu vou ter que dar conta do que eu vou fazer pra acalmá-lo. Eu vou estar no passeio, não é tu que tem que te preocupar, sou eu. Eu que vou ter que fazer com que aquele passeio seja significativo e prazeroso pra ele. Então no momento que tu me der essa confiança de deixar ele ir lá, daí é comigo. Dai a mãe o último ela deixou ele ir (...) Ele participou super bem. Adorou.”.*

Já a mãe de Theo compreende a iniciativa de deixá-lo ir ao passeio como uma aposta no que se refere à confiança na escola, na professora e na clareza em relação ao que aconteceria no passeio - como o trajeto e o meio de locomoção (fariam um *city tour* pela cidade dentro do ônibus). A mãe também reconhece os avanços do filho nos aspectos comportamentais em situações sociais vivenciadas com ela, e destaca o trabalho desenvolvido na escola, que a fez optar por um meio de transporte alternativo (van escolar) para que o menino permanecesse na instituição: *“este ano dessa forma eu tentei equilibrar as coisas, pra mostrar para a escola que também eu tinha confiança já na forma como ele estava agindo este ano, que ele estava mais avançado, mais independente digamos, eu notei que por ele não tinha problema, estava fazendo passeios, estava saindo comigo muito bem, então ele pode passear. A questão da escola, a questão da escola é que o ano passado, mas por onde ele*

iria? Eu fui junto. Este ano eu sei bem onde ele foi, então digamos eu sabia que era dentro do ônibus de turismo de Santa Maria, então digamos, vai no ônibus e não desvia pra outros lugares, mas só dizia do ônibus, não, eu vou liberar. Pra curtir. O Theo eu vejo que ele tem, ele pode, ele tá podendo fazer isso este ano. E a escola como um modo de dar uma equilibrada, dar um voto de confiança, eu sou uma mãe meio grudenta, veja só como este ano mudou. É a confiança no meu filho que eu apresentei para eles, e também dizendo e mostrando a confiança que eu tenho em vocês, porque a escola é muito longe e mesmo assim em vez de trocar ele, colocamos ele em uma van, demora muito para levar ele, é uma forma de confiança, porque é uma boa escola.”.

Manifestando o desejo de que o filho participe ainda mais das atividades na escola, Viviane afirma que pretende continuar propiciando que Theo compareça aos eventos, dentre eles a **Festa do Pijama** (nessa festa as crianças dormem na escola, aos cuidados das professoras): *“por enquanto este ano vai ter a feira de ciências e eu quero que ele participe, e é justamente o fato da festa do pijama, por exemplo, ano passado eu achei que ele não estava pronto para estar lá uma noite inteira e nós estávamos longe aqui e nós achávamos que ele não podia ficar uma noite inteira sozinho. Este ano pretendemos deixa-lo participar.”.*

No que diz respeito a essa dimensão, a professora de Maria, Mara, afirma que a escola oferece atividades no turno inverso, incluindo o **Programa Mais Educação**²⁷ e o **Atendimento Educacional Especializado (AEE)**: *“no turno inverso então a gente tem as atividades do programa Mais Educação, são aulas de reforço escolar, tem judô, tem música né, tem jornalismo, então tem futsal, uma série de atividades assim complementares né que auxiliam no desenvolvimento global das crianças. Temos também o atendimento educacional especializado com educadora especial. [Maria participa apenas] do atendimento educacional, o projeto Mais Educação é vinculado ao ensino fundamental né, então como ela ainda está na educação infantil, ainda não tem essa participação.”.*

A mãe corrobora a professora quanto à participação de Maria nas atividades extraclasse (por serem limitadas ao Ensino Fundamental) e informa as modalidades oferecidas

²⁷O Programa Mais Educação, criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007, aumenta a oferta educativa nas escolas públicas por meio de atividades optativas que foram agrupadas em macrocampos como acompanhamento pedagógico, meio ambiente, esporte e lazer, direitos humanos, cultura e artes, cultura digital, prevenção e promoção da saúde, educomunicação, educação científica e educação econômica. É coordenado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), em parceria com a Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Sua operacionalização é feita por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Maiores informações estão disponíveis em http://portal.mec.gov.br/indEx.:php?Itemid=86&id=12372&option=com_content

pela escola: “(...) *no caso ela não participa ainda porque é a partir do segundo ano e ela está no Pré A. Mas eu sei que tem Judô, tem aula de violão, eles têm outras oficinas que eu não vou me recordar agora. Mas todas são no período, no contra turno no caso.*”.

A mãe cita, ainda, que Maria participa do **Atendimento Educacional Especializado (AEE)** oferecido pela escola no turno de aula e no turno inverso: “*Participa e no turno dela também. A Maria participa uma vez por semana, nas sextas-feiras, das dez as onze, é individualizado né. E a professora, essa educadora também participa na classe com a Maria às terças e quintas.*”.

Quanto a atividades extraclasse como **passeios, visitas de estudos**, etc., a professora de Maria destaca que são realizadas em torno de uma vez por mês, e que a estudante participa, geralmente, em companhia de alguém da família, por sugestão da escola: “*uma por mês, a gente vai na biblioteca, vai ao teatro, fizemos piqueniques, visitamos então o museu, então isso sempre acontece.(...) como ela já é nossa aluna desde o ano passado a gente sempre sugeria que uma pessoa da família acompanhasse né que como a gente tá saindo da escola então é todo um cuidado maior e ela ainda tinha uma certa dificuldade de permanecer no grupo, então assim sempre foi orientado de ir alguém da família auxiliando nesse processo, justamente para ter esse apoio. Realmente que é o que acontece aqui.*”.

A mãe diz que nem sempre Maria participa das atividades fora da escola, a permissão depende de onde será o passeio. Também relata que confere à professora total confiança, pois tem certeza de que ela estará atenta à Maria: “*Ela não vai a todas as atividades. Teatro a gente já fez uma experiência e não deu certo, mas outros passeios, piqueniques, passeio a zoológico, ela já foi, já participou bem tranquilo (...). Primeiramente a confiança que eu tenho na professora. Sabe que ela vai tá atenta, procura que Maria esteja sempre junto ali, vai estar sempre atenta ao que ela vai tá fazendo, então o que favorece mais é isso, essa concessão, de permissão que ela possa participar.*”.

De acordo com a professora de Walter, a escola oferece atividades extraclasse como apoio pedagógico, dança, teatro, etc., todas interligadas ao Projeto Mais Educação²⁸: “*O projeto Mais Educação. Eles tem dança, teatro também tem, apoio assim pedagógico, como reforço escolar, português, matemática. Tem também outro turno inverso. Acho que é isso. Artes e Literatura.*”.

A mãe afirma que o filho participa apenas do projeto de recreação nas sextas-feiras após a aula: “*Só esse projeto né.*”.

²⁸ Mesmo Projeto desenvolvido na Escola Tarcísio Meira (Caso 2).

No que se refere ao projeto no turno inverso, a professora Janete acredita que seria muito cansativo para Walter. Não só para ele, mas para todos os alunos do primeiro ano, com seis anos de idade. Pensa que se houvesse um trabalho mais direcionado ao ano escolar, seria mais produtivo. Também cita os grupos de alunos, os quais são estruturados com idades muito diferentes, e vê nesse aspecto uma dificuldade para Walter: *“E eu acho assim que pra ele não sei se seria muito bom. Porque eu acho cansativo, até para os meus alunos eu já acho cansativo, só se fosse uma atividade feita de outra forma, em outro ambiente, uma coisa mais. Tipo assim: uma sala de jogos pro primeiro ano. Porque no primeiro a criança tem seis anos, ela cansa muito rápido. Se tu for dá atividade de manhã, por exemplo, se tiver Mais Educação de manhã e como a turma é mesclada, por isso eu não acredito muito que seja bom para o Walter, é uma turma única que ela tem com todas as séries ali; de primeiro a quarto ano, acho que até quinto ano. Todos. E não sei se não tem mais gente. Ai são todos atendidos ali, eu acho muito complicado.”*

Em relação ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a mãe informa que o filho não participa: *“Não participa.”*. Já a professora Janete menciona que o menino vai aos atendimentos na sala de AEE, mas não tem certeza da periodicidade: *“Ele é atendido no mesmo turno uma vez na semana que eu me lembro. Eu acho que é uma vez na semana.”*

A docente ainda cita a falta de integração entre as professoras de Educação Especial (AEE) e as professoras da classe comum, inclusive explicitando que não as vê e nem conversa com elas. Talvez esse fato justifique a fala da professora sobre a elaboração do parecer descritivo de Walter, no qual tiveram que fazer vários ajustes em função de percepções distintas em relação ao processo de aprendizagem do aluno: *“Tem sala de recursos [AEE] e a professora da educação especial, tem duas parece, uma no turno da manhã e a da tarde. Mas é assim, falo francamente, eu acho assim que professora educadora especial não funciona em escola nenhuma, são professores que tu nunca consegue vê, que tu nunca consegue vê eles trabalhando na escola, eles tem horário especial, é uma coisa bem complicada. E tu não vê funcionar. Eu só vi numa escola em todos esses vinte e três anos de magistério, só vi uma professora de educação especial ótima, excelente que ela trabalhava junto com os pais da criança, ela sentava, ela fazia reunião de quinze em quinze dias com o pai, com a mãe da criança da inclusão; chamava, botava sentada. A única, foi única porque nunca mais vi (...).”*

Ainda sobre o AEE, Janete destaca que, atualmente, possui mais contato com a professora de Educação Especial porque Walter tem frequentado mais a sala de AEE. Menciona, também, que essa frequência está associada a uma solicitação que fez em função

de não ter mais a monitora (foi finalizado o estágio) e por considerar esse atendimento muito importante no caso de Walter: *“Agora tenho. Porque agora ele não está ficando na sala [de aula], ele fica, mas sai. Até eu conversei com as gurias, ou alguém assume e fica com ele no caso e faz, porque o trabalho da sala de recursos eu acho que é muito importante pra ele e a educadora especial eu acho que é de suma importância pra ele. E eu acho que é muito pouco trabalhado lá. Então eu acho que até o momento agora é bom dela trabalhar bastante com ele pra vê, porque ela tem toda a parte científica, como a gente diz, toda a parte de estudo sobre essas questões do que eu.”*

No que se refere a **passeios de estudos e lazer**, a professora afirma que quando a prefeitura disponibilizava o transporte eles aconteciam, mas, atualmente, **ocorrem esporadicamente, mediante a oferta de transporte ou o custeio por parte de algum padrinho**: *“Tínhamos antes, quando a prefeitura fornecia um ônibus, agora ultimamente não, porque se depender deles [famílias] né, com algum dinheiro já é complicado. Até as gurias fizeram esse ano um passeio no city tour aqui embaixo com os terceiros, eu acho que foi, eu não fui com o primeiro ano. Mas fazem, assim regularmente fazem dois por ano, se conseguem às vezes um transporte, às vezes a gente pagando o mínimo, algum padrinho né.”*

A mãe de Walter, Clara, ao ser questionada se a escola realiza passeios de estudo/lazer, **menciona que não**: *“Não realiza.”* E destaca que seria bom se houvesse, para que o filho tivesse a oportunidade de sair da rotina, de conhecer outras crianças, outros lugares: *“Por que eu acho que seria bom ele sair dessa rotina só comigo né, ele conhecer pessoas conhecer outra vida, com outras crianças, quem sabe até melhoraria mais ele né também. Por que [pela] manhã é só eu e ele eu e ele.”*

DISCUSSÃO E CONSIDERAÇÕES FINAIS

As práticas de envolvimento parental são fundamentais para o favorecimento do envolvimento das famílias no processo educativo através da colaboração e parceria entre família e escola. Com elas, tem-se a garantia de uma educação mais completa, privilegiando a adaptação e a aprendizagem dos estudantes. Estudos apontam que quando a família e a escola mantêm boas relações, são maximizadas as condições de aprendizagem por parte dos estudantes, favorecendo a colaboração e o envolvimento parental (LEITE; TASSONI, 2002; POLONIA; DESSEN, 2005).

Como objetivo principal deste estudo, buscou-se identificar as práticas de envolvimento parental das escolas para com as mães de pessoas com autismo, averiguando as particularidades desse envolvimento.

Os resultados mostram que as mães consideram o apoio recebido pela escola/professora como preponderantemente insuficiente para estabelecerem, em casa, ambientes que favoreçam a aprendizagem dos filhos. Tal fato é evidenciado pela falta de orientações específicas da escola sobre como ensinar uma criança com autismo, cujo processo de aprendizagem é diferenciado.

No caso de alunos com TEA, muitos comportamentos que crianças com desenvolvimento típico aprendem por si mesmas, necessitam ser ensinados com a mediação de um adulto, de maneira específica. A comunicação não-verbal e verbal, a responsabilidade, o desenvolvimento social e cognitivo e a capacidade de adaptação, bem como a resolução de comportamentos indesejáveis, são objetivos que, com frequência, devem ser ensinados a essas crianças, sendo que as mesmas matérias não fazem parte de um programa de educação para infantes com desenvolvimento típico. Isso faz pensar que as intervenções comportamentais e educacionais são fundamentais no manejo de pessoas com autismo (GADIA, 2006).

No que se refere ao ambiente de apoio oferecido pelas famílias, as professoras dos três casos analisados afirmam ser importante o estabelecimento de apoio à aprendizagem no ambiente familiar e a maioria das docentes entende estimular essa interação com frequência (semanal) através do envio de tarefas de casa. Destacam, inclusive, que orientam os pais sobre a importância desse apoio em reuniões escolares, desde o início do ano letivo. Por outro lado, as mães relatam sentir falta de maior frequência nessa ajuda, bem como de orientações, pois desejam favorecer maior autonomia dos filhos em relação ao desempenho acadêmico. Nesse caso nos parece que, enquanto as professoras consideram as reuniões de início de ano letivo

com todos os pais suficientes, as mães sentem falta de uma maior frequência de orientações no que se refere às particularidades do autismo. Isso inclui não apenas a informação de quem deve realizar as tarefas (no caso as crianças) e sim um direcionamento de como as mães, enquanto tutoras, podem orientar e auxiliar seus filhos com autismo na execução das atividades.

O que fica evidente nos depoimentos, principalmente pensando nas particularidades do autismo, é que a orientação das professoras, nos três casos, tende a ser centrada nos déficits. Isso significa que há o costume de salientar o que a criança não desenvolveu no seu processo de aprendizagem, ou seja, de ressaltar o que ainda não faz, o que precisa melhorar, através de *feedbacks* informais (Ex.: conversas na porta da sala de aula sem horário marcado e/ou via bilhetes e reuniões formais). Assim, evidenciam-se os déficits e omitem-se as orientações sobre como (metodologia) desenvolver as potencialidades.

Nesse sentido, parece que as mães sentem falta de um contato pessoal e próximo com as professoras para falar exclusivamente sobre as dificuldades que elas vivenciam ao tentar apoiar a aprendizagem de seus filhos em casa.

Vinculando as particularidades do autismo com essa dimensão, constata-se que as mães proporcionam apoio à aprendizagem centrada no desempenho dos filhos. Como no Caso 1, em que a mãe já desenvolvia atividades com o filho, espontaneamente, antes mesmo de ele ingressar na escola infantil. Em consequência disso, o menino passou a frequentar a escola com conhecimentos sobre alfabeto e numerais. Portanto, entende-se que as mães necessitam de maior apoio por parte das professoras por demonstrarem querer investir no aprendizado dos filhos e por valorizarem o desempenho deles.

Já as professoras não realizam atividades diferenciadas, adaptadas às possibilidades dos alunos com autismo e, portanto, não buscam favorecer a aprendizagem desses sujeitos frente às suas particularidades. Tal fato leva a inferir que o desconhecimento acerca da condição dos alunos com TEA propicia déficit na metodologia utilizada, a qual não é centrada no aluno e sim na homogeneidade da turma. Isso é evidente quando, por exemplo, a professora do Caso 1 afirma que ao planejar as tarefas de casa não as diferencia para o aluno com autismo. Como resultado da ausência de adaptações, parece que os pais reconhecem a impossibilidade dos filhos em realizar as atividades. Desse modo, as tarefas são, muitas vezes, realizadas integralmente pelos pais ou familiares, sem a participação direta do aluno, ou não são efetuadas, retornando incompletas à escola. Como em um círculo vicioso, os professores, ao receberem temas incompletos ou feitos por familiares, seguem pautando suas orientações na necessidade de autonomia do aluno frente à tarefa.

Como podemos observar nos estudos de Gomes e Mendes (2010), as estratégias utilizadas favorecem a frequência dos alunos com autismo na escola, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades, de que a interação com os colegas é escassa e de que a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.

A realidade apontada acima faz pensar que os professores desconhecem metodologias que favoreçam a aprendizagem de alunos com TEA. E ainda, tratando-se de inclusão, é possível que tenham uma ideia ilusória sobre as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos em questão. Assim, tendem a fundamentar sua avaliação nos déficits por se frustrarem frente às dificuldades de aprendizagem e de ensino, deixando de ver as possibilidades.

Quanto à comunicação entre escola-casa e casa-escola, as professoras relatam manterem uma periodicidade de duas reuniões anuais, em média, o que as mães consideram insuficiente frente à demanda dos filhos. De modo geral, observa-se que as mães adotam uma posição de procura ativa por maior contato com a escola em busca de informações, através da frequência em reuniões formais ou da comunicação de eventos cotidianos pela agenda escolar. Por outro lado, as professoras consideram essas atitudes como sinais de ansiedade materna, que excedem o que julgam como a comunicação necessária entre casa e escola. Como se pode perceber no depoimento da professora do Caso 1, esta menciona que as reuniões são realizadas na medida em que ela ou a família sentem necessidade. Porém, frente às tentativas de comunicação da mãe, a docente a interpreta como uma pessoa ansiosa, pouco objetiva e pouco efetiva, julgando que os conteúdos de sua comunicação nem sempre são pertinentes. Nesse caso, a professora enfatiza as questões que envolvem o aprendizado, ou seja, as reuniões só ocorrem frente às suas necessidades, quando há assuntos de cunho acadêmico a serem pontuados. Já no depoimento da mãe, informações sobre medicação, alimentação e cuidados com o filho são importantes. Ela inclusive relata que estas são necessidades inerentes a qualquer família, independente da condição do filho.

A insatisfação que decorre de tais situações parece influenciar a confiança estabelecida entre mães e professoras, enfraquecendo as práticas de envolvimento parental. É perceptível, pelos relatos maternos, que a confiança das mães na escola está relacionada à frequência e à fidedignidade das informações, ou seja, quando existe informação há maior confiança.

Tal relação aparece mais claramente no Caso 1, em que a mãe relata ter mais confiança no responsável pelo transporte do filho do que na professora, pois o primeiro oferece mais retorno (frequência) de informações sobre o menino do que a segunda, que o acompanha em sua aprendizagem.

As informações vindas da escola são muito valorizadas pelas mães. Estas esperam relatos amplos, desde o comportamento do filho, até a aceitação/inclusão de novo alimento à dieta e se tomou ou não a medicação. Assim, no caso 1, a confiança que a mãe possui no responsável pelo transporte descarta qualquer possibilidade de duvidar dos cuidados que ele dedica em relação ao menino, prevalecendo, portanto, a falta de confiança na escola/professora, por não haver maior reciprocidade e comunicação e por não haver segurança em relação aos cuidados e às mediações que ocorrem na escola.

Outro fator que talvez favoreça a falta de confiança pode estar relacionado ao sentimento de impotência das mães ocasionado pela dificuldade na comunicação com a escola, o que impossibilita que saibam como poderão ajudar os filhos no processo educativo (MARQUES, 1996).

Outra subcategoria, nessa dimensão, está vinculada com o tipo de prática evidenciada pelas professoras, as quais estão associadas a práticas formais e informais de comunicação, estando basicamente representadas pelas reuniões de início de ano letivo e pela entrega de pareceres e bilhetes através da agenda (quando ocorrem).

Frente a essas formas de comunicação, os conteúdos dessa prática estão mais associados, de acordo com as mães, ao comportamento do filho (limites), à entrega de avaliações e a incidentes que venham a ocorrer durante o período letivo. Apenas nos depoimentos da professora do Caso 2 encontramos uma preocupação diferenciada acerca das particularidades da aluna com autismo, sendo que em tal situação ocorre a troca de informações entre família e escola e a preocupação com detalhes a respeito da estudante no que diz respeito à sua condição.

Assim, podemos inferir que o estabelecimento de uma relação efetiva entre as mães e as professoras é necessário, principalmente em relação à responsabilidade das docentes de se comunicarem de forma clara, simples e compreensível. É importante que percebam que o sucesso do envolvimento parental, bem como da parceria pais-professores está associado à compreensão das diferentes questões que envolvem tais aspectos na prática educativa: o respeito ao aluno em sua história/condição e o fato de que pais e professores devem ser honestos uns com os outros, aprender a se adaptar uns aos outros e concentrar o investimento sobre a criança, visando seu bem estar e desenvolvimento (SULZER-AZAROFF; et al, 1989).

Tratando-se do envolvimento dos pais em atividades de colaboração na escola, nos três casos ficou evidente que as mães se utilizam dessas oportunidades (passeios, ações comunitárias e eventos) para estarem mais próximas da instituição. Em relação a essa dimensão, apenas a mãe do Caso 3 considerou que a escola não favorece a participação dos

pais. Nesse caso, um dos fatores relevantes pode ser o fato de a escola ficar numa zona periférica da cidade, com poucos recursos socioeconômicos, o que desfavorece as possibilidades de passeios e de visitas de estudos, sendo que, quando ocorrem, estes estão condicionados ao patrocínio do transporte. Já as professoras acreditam que as mães se envolvem conforme podem e consideram que as mesmas frequentemente estão presentes nas atividades da escola, inclusive acompanhando em passeios escolares.

No que diz respeito à inclusão dos pais como apoio e nas decisões das instituições, desenvolvendo líderes e representantes, ficou evidente um total desconhecimento por parte das mães sobre as oportunidades que as escolas dos filhos proporcionam às famílias (Conselho de Pais e Associação de Pais e Mestres). A escola do Caso 1 procura propiciar às famílias pesquisadas de satisfação, mas as demais nem mencionam alternativas que visam uma integração que contempla todos os pais. A do Caso 2 menciona o processo de Gestão Democrática, mas este está associado ao Conselho de Pais da escola. O que é citado nos depoimentos, tanto das mães como das professoras, são atividades realizadas com vinculação às datas comemorativas e aos eventos da comunidade.

No que tange às particularidades do autismo, as professoras consideraram que as mães dos sujeitos com TEA participam dos eventos de acordo com sua disponibilidade. A professora do Caso 1, inclusive, fez referência à restrição de participação da mãe em função da condição do filho com autismo e de pré-conceitos das demais famílias: *“Pelo contexto, por todo o histórico de vida dele, trancado, até motivacional. (...) ainda tendem a: ‘a eu não vou ir, ele tem autismo, vai ver o pula-pula [cama elástica] e vai enlouquecer, não vai querer nunca mais parar de pular.’ Da a ideia de desmotivação. E ali no meio do público tem aquela observação e a observação incomoda (...) porque eles vão dar o dito ‘pitis’ né e isso incomoda algumas famílias ainda. É diferente quando estão em público e muitas crianças também não gostam do público, do ambiente de muitas pessoas. Daí se a criança já não gosta muito a mãe já não vem. Seria mais assim.”*

Sobre o assunto, a professora acrescenta, ainda, que acredita que a demanda própria do autismo faz com que a mãe, no momento em que o menino está na escola, tenha oportunidade de contemplar as suas próprias necessidades: *“Tem momento que o filho esta aqui eu acho que eles dão uma relaxada legal (...) Então eles parecem que pra eles não acham esse tempo do colaborar com a escola ou estão com os filhos, ou os filhos estão aqui. Eles estão numa atividade.*

De fato, as mães de pessoas com autismo têm a necessidade de se dedicar intensivamente às demandas do filho, seja nos atendimentos externos, nas medicações ou nos

cuidados em casa. Não é raro encontrarmos na literatura estudos relatando o estresse dessas mães devido à intensa dedicação exigida (FÁVERO, 2005; GOMES; BOSA 2004; SCHMIDT, 2004; SCHMIDT; BOSA, 2003; SCHMIDT; BOSA 2006; SCHMIDT; BOSA 2007). Tal fato merece atenção no contexto escolar, sendo que as professoras precisam estar cientes disso e considerar essa particularidade face às exigências de maior participação na escola.

Em relação à identificação e integração de recursos e serviços da comunidade a fim de fortalecer as práticas familiares e de aprendizagem, constata-se que os serviços prestados estão vinculados aos atendimentos oferecidos pelas escolas e às atividades extraclasse, embora nem todas as escolas participantes deste estudo ofereçam tais recursos.

Frente às particularidades do autismo, faz parte dessa oferta a classe de Atendimento Educacional Especializado (AEE), que propicia atendimento aos estudantes em turno inverso e no turno de aula, com acompanhamento de professora de Educação Especial. As demais atividades são oficinas como ballet, teatro e reforço escolar, sendo que nenhum dos alunos do estudo participa dessas atividades, pois as respectivas escolas não atendem as suas faixas-etárias.

No que se refere à tomada de decisões na escola, ainda tem-se a ideia, segundo Marques (1996), de que a escola é um domínio dos professores e que os pais não devem atravessar essa fronteira. O autor ainda cita que “Essa instrução é vista pelos professores não só como uma potencial perda de sua autonomia profissional, mas também como uma forma de aumentar as suas obrigações.” (MARQUES, 1996, s.p).

Portanto, não há dúvidas de que o desenvolvimento de práticas de envolvimento parental é uma via de mão dupla, uma vez que a sua implementação, por parte das escolas, também as compromete em relação à circulação de trocas entre pais e professores e, conseqüentemente, cria um movimento em busca de uma parceria, com fronteiras definidas, mas com possibilidades de apoio, que visam o desenvolvimento integral dos estudantes.

Frente às particularidades dessas práticas no contexto do autismo, ficam evidentes, através da análise dos depoimentos das mães e professoras, as limitações (apoio, comunicação, ajuda, liderança e integração de recursos) que não favorecem o envolvimento como um todo, tornando o processo "raso", por faltar uma reflexão mais apurada no que diz respeito à importância da escola subsidiar essas práticas de envolvimento parental a fim de garantir uma inclusão mais efetiva, que contemple tanto os aspectos sociais, quanto os cognitivos desses alunos.

Assim, conhecer os processos que permeiam os dois universos e suas inter-relações, possibilita uma visão mais dinâmica do processo educacional de pessoas com autismo no contexto da inclusão e oferece uma ideia do quanto as práticas de envolvimento parental podem subsidiar esse processo.

Ressalta-se que os achados deste estudo apontam para o fato de que a comunicação entre a escola e as famílias de pessoas com autismo é insuficiente, abrindo possibilidades à falta de confiança e a atitudes ansiogênicas por parte das mães. Isso ocorre porque elas não obtêm, com a frequência desejada, respostas às suas dúvidas quanto à escolarização e ao que está embutido no universo escolar dos filhos com autismo. Nesses casos, os *feedbacks* frequentes são importantes, principalmente se tratando de alunos com TEA. Crianças com desenvolvimento típico tendem a fazer relatos diários das experiências escolares aos pais; já uma criança com autismo não verbal está impossibilitada de compartilhar suas experiências e, mesmo as com autismo verbal, narram sua rotina com limitações. Portanto, quem comunicará às famílias sobre a rotina diária? Quem relatará sobre o relacionamento com os colegas e professores? Quem informará sobre suas potencialidades e fragilidades? Quem mencionará se a alimentação está adequada ou se incorporou novo alimento à dieta? Quem informará os efeitos colaterais da terapia medicamentosa?

Outro ponto a ser destacado está na necessidade da personalização das atividades propostas a esses alunos, pois eles têm uma maneira própria de aprender, necessitando que as tarefas sejam adaptadas ao seu nível de pensamento, inclusive os temas de casa.

Tais questões nos fazem afirmar o quanto é emergente a informação, por parte das professoras e escolas, acerca das particularidades das famílias com filhos com autismo, como o estresse e o perfil materno. Igualmente é importante um maior conhecimento acerca do Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), para assim serem mais bem subsidiadas as práticas de envolvimento parental.

A tipologia de envolvimento parental proposta por Joyce Epstein mostrou-se um instrumento adequado para a compreensão e identificação das práticas de envolvimento parental envolvendo mães e professoras de pessoas com autismo. E, principalmente, contemplou a vasta gama de opções que há para compreender as práticas de envolvimento parental. Cabe destacar que essa tipologia pode ser útil para escolas de outros países em contextos semelhantes aos de instituições americanas – como as europeias. Entretanto, no que diz respeito à realidade brasileira, foram necessárias algumas adequações, principalmente em relação às tipologias 1 e 4, as quais, neste estudo, fazem parte da Dimensão 1. O ajuste foi

necessário por entendermos que as duas tipologias se sobrepõem. Além disso, também foram feitas adequações em expressões e termos cabíveis à realidade brasileira.

Por fim, esperamos, com o presente trabalho, despertar o interesse para futuros estudos que ampliem os resultados encontrados. Como exemplo, pode-se investigar como ocorrem as práticas de envolvimento parental entre mães e professoras de pessoas com autismo em outras etapas escolares, como no ensino fundamental, em que a demanda de conteúdos é diferenciada e em maior grau, assim como é diferenciado o nível de desenvolvimento dos alunos com TEA, o que pode levar a resultados distintos. Assim, pode-se construir uma base empírica que permeie o envolvimento parental e práticas que o favoreçam, as quais são muito importantes no contexto do autismo. Quem sabe assim, novas discussões possam gerar a implementação de ações futuras, como políticas públicas que visem o envolvimento parental e a relação entre família e escola de pessoas com TEA.

REFERÊNCIAS

AMERICAM PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders. **DSM-5**. Fifth Edition. Atlington, VA, Americam Psychiatric Association, Washington, 2013.

ARORA, T. The use of victim support groups.(In:) SMITH, P. K.; THOMPSON, D. A. (Eds.), **Practical approaches to bullying**. London: David Fulton, 1991.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **DSM-IV-TR**: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. 4 Ed. Rev. Porto Alegre: Artmed, 2003.

BAKKER, J.; DENESSEN, E. The concept of parental involvement. **International Journal about Parents in Education**.V.1, n. 0, p.188-199, 2007

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

BELISÁRIO, J. F. CUNHA, P. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; [Fortaleza]: Universidade Federal do Ceará, 2010.

BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. **Contrapontos**, v.3, n. 3, pp. 483-510, Itajaí, set./dez. 2003.

_____ ; DE NEZ, T. B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. V. 18, n. 1, pp. 63-73. Jan.-Abr./ 2002.

_____ ; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escolar-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cadernos de Pesquisa**, n. 106, pp. 191-216, março/1999.

BOSA, C. CALLIAS, M. Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v.13, n.1, p. 167-177, 2000.

BRANDT, R. On parents and schools: a conversation with Joyce Epstein. **Educational Leadership**, n. 47, pp. 24-27, 1989.

BRASIL. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO, Jomtiem/Tailândia,1990.Disponível

Em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em: 12 de junho de 2012.

_____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional,** LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência,** Brasília, DF, 8 out. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf> Acesso em: 12 de junho de 2012.

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

_____. **Plano Nacional de Ensino,** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16478&Itemid=1107 Acesso em: 12 de junho de 2012.

CAETANO, L. M. **Relação entre escola e família:** uma proposta de parceria. 2004. Disponível em: http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf Acesso em: 11 de agosto de 2012.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. **Psicologia & Sociedade,** v. 21, n.1, Florianópolis, Jan/Abr, 2009.

CAPPADOCIA, M. C.; WEISS, J.; PEPLER, D. Bullying experiences Among Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders,** n. 42, pp. 266 – 277, 2012.

CARTER, S. Bullying of students with Asperger Syndrome. **Issues in Comprehensive Pediatric Nursing,** n. 32, pp. 145–154, 2009.

CARVALHO, M. E. P. **Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling.** New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2000.

_____. Modos de educação, gênero e relações escola-família. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 41-58, jan./abr. 2004.

CASTRO, J. M.; REGATTIERI, M. **Interação Escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília: UNESCO, MEC, 2009.

CIA, F.; PAMPLIN, R. C. O.; WILLIAMS, L. C. A. O impacto do envolvimento parental no desempenho acadêmico de crianças escolares. **Psicologia em Estudo**, v. 13, n. 2, p. 351-360, abr/jun, 2008.

COSTA, F. T.; TEIXEIRA, M. A.; GOMES, W. B. Responsividade e exigência: Duas escalas para avaliar estilos parentais. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, n. 13, p. 465-473, 2000.

DARLING, N.; STEINBERG, L. Parenting style as a context: An integrative model. **Psychological Bulletin**, n. 113, p. 487-496, 1993.

DESIMONE, L. Linking parent involvement with student achievement: do hace and income matter? **The Journal of Educational Research**. V. 93, n. 1, p. 11-30, September, 1999.

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

EPSTEIN, J. L. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. (In:) HURRELMAN, K.; KAUFMANN, F.; LOSEL, F. (Eds.) **Social intervention: Potential and constraints**. New York: DeGruyter, pp. 121-136, 1987.

_____; DAUBER, S. School programs and teachers practices of parent involvement in inner-city elementary and middle school. **The Elementary School Journal**, v. 91, n.3, pp. 289-303, 1991.

_____; SANDERS, M. G. Family, School, and Community Partnerships. (In:) BORNSTEIN, M. H. **Handbook oh Parenting: pratical issues in parenting**. National Institute of Child Health and Human Development. LEA: New Jersey, 2002.

_____; COATES, L.; SALINAS, K.; SANDERS, M.; SIMON, B. **School, family and community partnerships: your handbook for action**. Thousand Oaks, CA: Corwin, 2009.

FÁVERO, M. A. B. **Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas: relatos maternos.** 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-27042005-113149/>>. Acesso em: 19 de jun. de 2012.

GADIA, C. Aprendizagem e Autismo. (In:) ROTTA, N. T; OHLWEILER, L.; RIESGO, R. S. **Transtornos da Aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar.** Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 423-433.

GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, 31, p. 99-119, 1990.

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

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**, Marília, Vol. 16, n.3, p.375-396, Set/Dez., 2010.

GONÇALVES, E. P. D. **Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas: a influência sobre os resultados escolares dos alunos.** Dissertação (Mestrado em Sociologia do conhecimento, Educação e Sociedade) Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, 2010.

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

GRZYBOWSKI, L. S.; WAGNER, A. O Envolvimento Parental Após a Separação/Divórcio. **Psicologia Reflexão & Crítica**, v. 23, n. 2, p.289 – 298, 2010.

HORNBY, G. **The Organization of Parent Involvement.** **School Organization**, v. 2 & 3, n.10, pp. 247-252, 1990.

LAGO, M. **Autismo na Escola: ação e reflexão do professor.** (Dissertação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LALUVEIN, J. Parents and teachers talking in primary schools. **Educate The Journal of Doctoral Research in Education**. Disponível em: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/47/50> Acesso em 28 de agosto de 2012.

_____. “The lunatics have taken over the asylum”: A phenomenological perspective on parent-teacher relationships. **The Qualitative Report**. v. 3, n. 2, pp.24-34, 2003. Disponível em <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/71> Acesso em 27 de agosto de 2012.

_____. Parents, Teachers and the “Community of Practice”. **The Qualitative Report**, v. 15, n.1,pp. 176-196, Jan. 2010.

LAREAU. A. It’s more covert today: The importance of race in shaping parents’ views of the school. In *Schooling and the silenced ‘others’: Race and class in schools*. **Special Studies in Teaching and Teacher Education**, no. 7, 1992.

LAZZERI, C. **Gestão Educacional e Inclusão de alunos com Autismo e Psicose: é muito difícil**. 2008. Monografia(Especialização em Gestão Educacional)Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

_____. **Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas nacionais ao sistema de ensino**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

LEITE, S.A.S.; TASSONI, E. C. M.A afetividade em sala de aula: condições do ensino e a mediação do professor. (In:) AZZI, R.G; SADALLA, A. M. F. A (Org.) **Psicologia e formação docente: desafios e conversas**; p. 113-142; São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

LIGHTFOOT, D. Some parents just don’t care. Decoding the meanings of parental involvement in urban schools. **Urban Education**, n. 39, p. 91-107, 2004.

MARQUES, R. O envolvimento das famílias no processo educativo: resultados de um estudo em cinco países. **Conferência Apresentada no 1º Congresso Educação Hoje**. Lisboa, PT; 24 e 24 de maio de 1996.

OLIVEIRA, L. de C. F. **Escola e família numa rede de encontros: um estudo das representações de pais e professores**. São Paulo, SP: Ed e Livraria Universitária, 2002.

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

RUTTER, M. Cognitive deficits in pathogenesis of autism. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, n. 24, pp. 513-531, 1983.

_____. Autism research: Prospectus and priorities. *Journal of Autismo and Developmental Disorders*. N. 26, pp. 257-275, 1996.

SALINAS, K. C.; EPSTEIN, J.; SANDERS, M. G.; DAVIS, D.; DOUGLAS, I. **Measure of School, Family, and Community Partnerships**, 2009. Disponível em: <http://www.cde.state.co.us/pbis/download/pdf/MeasureSchoolFamilyPartnerships.pdf>
Acesso em: 10 de agosto de 2012.

SCHMIDT, C. **Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de autismo.** 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

_____; BOSA, C. A. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. **Interação em Psicologia**, v. 7, n. 2, pp. 111-120, 2003.

_____. Estresse e autoeficácia em mães de indivíduos com autismo. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 59, pp. 179-191, 2007.

SERRA, D. **Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo nas classes regulares.** Tese. (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

_____. Autismo, família e inclusão. **Polêm!ca Revista Eletrônica**. V.9, n.1, pp.40-56, jan/ mar, 2010.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**. V. 13, n. 2, pp. 283-291, Julho/Dezembro de 2009.

SULZER-AZARROFF, B.; MAYER, G. R.; ROSENFELD, S. A.; McLOUGHLIN, C. S. Consult, teacher beliefs, and school systems. **Contemporary Psychology**, n. 34, p. 134-136, 1989.

VASQUES, C. K. **Um coelho branco sobre a neve**: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

_____; BAPTISTA, C. R. **Transtornos Globais do Desenvolvimento Educação**: um Discurso sobre Possibilidades. Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm> Acesso em: 31 de maio de 2011.

WONG, C.; KASARI, C. Play and Joint Attention of Children with Autism in the Preschool Special Education Classroom. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, n. 42, pp. 2152 – 2161, 2012.

YAEGASHI, S. F. R.; MIRANDA, N. C.; KOMAGRONE, K. L. Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. (In:) MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Orgs.), **Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II**. Londrina, PR: Editora UEL.P. 409-439, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de Caso**: Planejamento e Métodos. 4ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Ficha de dados sobre as mães (EdEA, 2012).**1. Identificação da Mãe**

Participante: _____

Idade: _____

Casado(a) () Separado(a) () Viúvo(a) () Segundo casamento/união estável ()
Outro (): _____.

Escolaridade:

() Fundamental	() completo	() incompleto
() Médio	() completo	() incompleto
() Superior	() completo	() incompleto

Ocupação Profissional: _____

2. Identificação do Pai

Jornada de trabalho:

() meio turno () integral () outro

Escolaridade:

() Fundamental	() completo	() incompleto
() Médio	() completo	() incompleto
() Superior	() completo	() incompleto

Ocupação Profissional: _____

Jornada de trabalho:

() meio turno () integral () outro

3. Identificação do(s) Irmão (s)

Data de Nascimento: ___/___/___ sexo: _____ Idade: _____

Escolaridade:

() 1° ao 4° ano	() completo	() incompleto
() 5° ao 9° ano		
() Ensino médio		
() Universitário		

Profissão: _____ Exerce? () sim () não. Jornada diária de trabalho: _____ horas.

Data de Nascimento: ___/___/___ sexo: _____ Idade: _____

Escolaridade:

- () 1º ao 4º ano () completo () incompleto
 () 5º ao 9º ano
 () Ensino médio
 () Universitário

Profissão: _____ Exerce? () sim () não. Jornada diária de trabalho: _____ horas.

4. Identificação do Filho (a)

Nome do filho (a): _____

Idade: _____ Data de Nascimento: ____/____/____

Qual o diagnóstico de seu (sua) filho (a)? _____ Quando foi feito?

Escola: () Privada () Pública () Classe especial () Classe regular

Nome da escola: _____

Ano escolar: _____

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

Qual o turno que seu filho (a) vai à escola?

() turno integral () manhã () tarde

Qual a frequência do filho (a) na escola?

- () 5 vezes p/ semana
 () 4 vezes p/ semana
 () 3 vezes p/ semana
 () 2 vezes p/ semana
 () 1 vez p/ semana

Quem mora na mesma casa com o filho:

- () Pai () Irmão(s) - Quantos: _____
 () Mãe () Parentes - Quem: _____
 () Outros - Quem? _____

Qual o período de tempo que seu filho (a) permanece na escola?

() todo o período () 3 horas, aprox.. () 2 horas, aprox.. () 1 hora, aprox.

Possui experiência escolar anterior? () sim () não () onde?

Se sim, como foi? () Boa () Regular () Ruim

O seu filho já reprovou, repetiu ou foi retido em algum ano escolar?

() Sim () Não

Qual a razão? _____

Faz atendimento com outros profissionais (ex.: neurologista, fonoaudiólogo, equoterapia, prática desportiva, etc...)?

() Sim () Não

Se sim, qual a especialidade?

_____ Desde quando? _____
 _____ Desde quando? _____
 _____ Desde quando? _____
 _____ Desde quando? _____

Faz uso de medicamento(s) de uso contínuo? () sim () não

Se sim, qual (is)?

_____ Desde quando? _____
 _____ Desde quando? _____
 _____ Desde quando? _____

Você sente que tem apoio? () sim () não

Em caso afirmativo, de onde/ quem? _____ De que forma? _____

Você sente que tem orientação? () sim () não

Em caso afirmativo, de onde/ quem? _____ De que forma? _____

5. Percepção da mãe em relação ao filho (a) com TEA

Agora eu gostaria de conhecer um pouco sobre seu filho (a). () sim () não

Ele (a) pode expressar-se através da fala (se houver dificuldades)? () sim () não

O seu filho (a) pode expressar os seus desejos e necessidades aos outros? () sim () não

O seu filho (a) sabe ler? () sim () não

Em caso afirmativo, qual tipo de leitura? _____ () sim () não

O seu filho (a) sabe escrever o nome dele? () sim () não

O seu filho (a) pode compreender instruções dadas por um familiar? () sim () não

O seu filho (a) pode vestir-se sozinho (a)? () sim () não

O seu filho (a) pode fazer a higiene sozinho (a)? () sim () não

O seu filho (a) pode amarrar os sapatos sozinho (a)? () sim () não

O seu filho (a) alimenta-se sozinho (a)? () sim () não

O seu filho (a) sai sozinho (a)?

Agora gostaria de saber um pouco sobre o comportamento de seu filho, ele manifesta:

Agressividade () raramente () ocasionalmente () frequentemente

Agitação () raramente () ocasionalmente () frequentemente

Comportamentos repetitivos/ rituais () raramente () ocasionalmente () frequentemente

Comportamentos auto lesivos

Cite brevemente as potencialidade e dificuldades de seu filho:

Em casa

Habilidades

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

Dificuldades

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

Na escola

Habilidades

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

Dificuldades

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

6. Cuidados com o filho

Pontue, de acordo com a frequência, quem participa em cada cuidado do filho:

(1) Pai (2) Mãe (3) Irmãos (4) Outro: Quem? _____

- | | |
|--|--|
| <p>() () Transporte</p> <p>() () Hábitos de Higiene</p> <p>() () Vestimenta</p> <p>() () Coloca p/ Dormir/Acorda</p> <p>() () Proteção contra autoagressões</p> <p>() () Exames médicos/Avaliações</p> <p>() () Instrução/Educação</p> | <p>() () Alimentação</p> <p>() () Dentista</p> <p>() () Atividades/Brincadeiras</p> <p>() () Medicação</p> <p>() () Conversa</p> <p>() () Reuniões da escola</p> <p>() () Supermercado</p> |
|--|--|

Dados Professora

Formação:
 Tempo de atuação no magistério:
 Experiência com alunos com NE:
 Número de alunos na turma:
 Número de alunos com NEE:

Infraestrutura da Escola

Área Física: _____ m² construídos em:
 Número de:
 Banheiros () Cozinhas () Oficinas ()
 Refeitórios () Sala de vídeo () Salas de aula ()
 Pracinha () Total: _____

Setor Quadro de Pessoal

Setor Administrativo () Setor de telemarketing ()
 Setor Clínico () Setor pedagógico ()
 Funcionários de Serviços Gerais () Total: _____

Dados de Alunos

Números de Alunos ()
 Número de Alunos com NEE ()
 Número de alunos com diagnóstico de TGD ()

Recursos

Municípios Assistidos ()
 Quais? _____
 Formas de Recursos Financeiros:
 () Órgão público () Governo do Estado do RS () Comunidade
 () Telemarketing () MEC – Federal () Prefeituras da Região
 () Outro? Qual? _____

APÊNDICE C – Entrevista sobre a percepção das mães frente às práticas de envolvimento parental (EdEA, 2012).

Dimensão 1: Ajuda a todas as famílias a estabelecerem ambientes de apoio em casa para seus filhos como estudantes. Fornecer informações e auxílio às famílias sobre como ajudar os estudantes em casa com o dever de casa e demais atividades.

1. Você costuma proporcionar momentos de atividades com seu filho, em casa, visando complementar o aprendizado escolar? Como? Com que frequência?
 - Me dê um exemplo.
2. Você considera que a escola oferece informações que lhe auxiliam a desenvolver essas atividades de apoio à aprendizagem?
 - Me dê um exemplo.

Dimensão 2: Formas de comunicação escola-casa e casa-escola

1. Como ocorre a comunicação sobre seu filho entre a escola e você?
 - agenda, circulares, informativos, ofícios, cronogramas de atividades, reuniões.
 - informações sobre currículo, avaliação, problemas acadêmicos ou de comportamento
2. Você se considera suficientemente informada pela escola sobre o processo de escolarização de seu filho?
 - Quais aspectos sente falta?

Dimensão 3: Recrutar e organizar a ajuda dos pais como apoio

1. A escola de seu filho oferece oportunidade para receber as famílias no ambiente escolar?
 - Atua dentro da escola de alguma forma? (passeios, visitas, etc)
 - Seu nível de participação é suficiente?

Dimensão 4: Incluir os pais na decisão da escola, desenvolvendo líderes de pais e representantes.

1. Os pais da escola de seu filho possuem representação para participarem das decisões?
 - (Associação de Pais e Mestres, etc...)

- Possui representantes na turma de seu filho? É ativa? Funciona?
- Você gostaria de participar mais? Em que aspectos?
- Participa de outros grupos?

Dimensão 5: Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, praticas familiares e de aprendizagem dos alunos?

1. A escola de seu filho oferece atividades extraclasse?
 - Filho participa? É no turno inverso (AEE, oficinas)
 - Realiza passeios parques, museus, bibliotecas para a aprendizagem dos alunos?
 - Vai, não vai, por quê?

APÊNDICE D – Entrevista sobre práticas de envolvimento parental da escola com a família (EdEA, 2012).

Dimensão 1: Ajuda a todas as famílias a estabelecerem ambientes de apoio em casa para seus filhos como estudantes. Fornecer informações e auxílio as famílias sobre como ajudar os estudantes em casa com o dever de casa e demais atividades.

3. Você considera importante que os pais realizem atividades em casa, para complementar o aprendizado escolar?
 - Sim: O que a escola faz nesse sentido? Com que frequência?
 - E no caso do(a) _____ com autismo?
2. A sua escola fornece informações e auxílio às famílias em como ajudar os alunos nos trabalhos escolares e informações contínuas sobre como auxiliá-los nas habilidades que eles precisam melhorar? Como?

Dimensão 2: Formas de comunicação escola-casa e casa-escola.

3. Você sente necessidade de uma comunicação mais próxima com os pais?
 - Em quais circunstâncias? Como é feita?
 - Utiliza agenda, circulares, informativos, ofícios, cronogramas de atividades?
4. No caso de autismo, a forma dessa comunicação muda?
 - Como informam sobre currículo, avaliação, problemas acadêmicos ou de comportamento?

Dimensão 3: Recrutar e organizar a ajuda dos pais como apoio.

1. O que você acha da participação dos pais, como apoio, dentro da escola?
 - E no caso do(a) _____ ?
 - Ex.: auxiliando na sala de aula, dando palestras, participando de atividades, contribuindo em eventos;
2. A escola oferece oportunidades assim aos pais?

Dimensão 4: Incluir os pais na decisão da escola, desenvolvendo líderes de pais e representantes.

1. Você considera importante a participação dos pais em decisões da escola?

- Por que? Pontos positivos e negativos. Exemplos...
 - Associação de Pais e Mestres, Pais representantes de turmas, etc..
2. E no caso de uma família de criança com autismo?
- É diferente? Em que?

Dimensão 5: Identificar e integrar recursos e serviços da comunidade para fortalecer os programas escolares, praticas familiares e de aprendizagem dos alunos.

1. A sua escola oferece atividades extraclasse?
- Turno inverso, AEE, oficinas
 - Realiza passeios parques, museus, bibliotecas para a aprendizagem dos alunos?

APÊNDICE E – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Mães

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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Mães

Título do projeto: Relações entre pais e escola na inclusão de pessoas com autismo

Pesquisador responsável: Rosanita Moschini Vargas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: (55) 9686.7070

E-mail para contato: rosanitamoschini@gmail.com

Local de realização: Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16 – Centro de Educação

Pesquisadores participantes: Carlo Schmidt

Prezado participante, você está sendo convidado 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 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 de forma alguma, bem como, não perderá qualquer benefício que tenha adquirido através da sua participação.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação dos pais de alunos com autismo com a escola do filho(a). Os participantes da pesquisa serão professoras (es) regentes e mães de pessoas com autismo.

Ao concordar participar da pesquisa você responderá a Ficha de Dados sobre as Mães que contem perguntas sobre a sua família (ex.: idade, escolaridade dos pais, situação conjugal, etc.) e seu filho (ex.: ano escolar, atendimentos com especialistas, etc.). Após responderá a Entrevista sobre a Percepção das Mães frente às Práticas de Envolvimento Parental da Escola, ou seja, como as mães percebem e se relacionam com a escola do filho.

A entrevista será gravada e transcrita, preservando os dados dos participantes. O conteúdo das entrevistas será analisado no contexto desta pesquisa.

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) 9686.7070

ou e-mail: rosanitamoschini@gmail.com.

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos, porém pode gerar comportamento de ansiedade ou desconforto às mães durante a entrevista. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Em caso de detectarmos algum participante em situação de risco ou vulnerabilidade este será encaminhado ao serviço de assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Ambulatório de Saúde Mental de Santa Maria/RS.

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

Consentimento Livre Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa.

Santa Maria ___/ ___/ 2013.

Sujeito participante

Nº de RG

(Para o pesquisador responsável)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria ____, de _____ de 2013.

Rosanita Moschini Vargas
Pesquisadora responsável

APÊNDICE F – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para as Professoras**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****Professores**

Título do projeto: Relações entre pais e escola na inclusão de pessoas com autismo

Pesquisador responsável: Rosanita Moschini Vargas

Instituição/Departamento: Universidade Federal de Santa Maria - Departamento de Educação Especial

Telefone para contato: (55) 9686.7070

E-mail para contato: rosanitamoschini@gmail.com

Local de realização: Universidade Federal de Santa Maria, Prédio 16 – Centro de Educação

Pesquisadores participantes: Carlo Schmidt

Prezada(o) professora(a), você está sendo convidada(a) para participar, como voluntária(o), 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.

Esta pesquisa tem como objetivo investigar a relação dos pais de alunos com autismo com a escola do filho(a). Os participantes da pesquisa serão professoras (es) regentes e mães de pessoas com autismo.

Ao concordar participar da pesquisa você responderá a ficha de caracterização da escola que contem perguntas sobre a estrutura física da escola (ex.: numero de salas, número de alunos, tamanho, etc.). Após responderá a Entrevista sobre Práticas de Envolvimento Parental da Escola com a família, que investigara como escola percebe e se relaciona com a família do aluno com autismo.

A entrevista será gravada e transcrita, preservando os dados dos participantes. O conteúdo das entrevistas será analisado no contexto desta pesquisa.

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) 9686.7070 ou e-mail: rosanitamoschini@gmail.com.

Salientamos que a participação nesta pesquisa não traz complicações legais, ou seja, a pesquisa não tem potencial gerador de riscos físicos, porém pode gerar comportamento de ansiedade ou desconforto aos professores (as) durante a entrevista. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. Em caso de detectarmos algum participante em situação de risco ou vulnerabilidade este será encaminhado ao serviço de assistência gratuita que será prestada pela equipe de psicologia do Ambulatório de Saúde Mental de Santa Maria/RS.

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

Consentimento Livre Esclarecido

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito das informações acerca da pesquisa e, de forma livre e esclarecida, autorizo a minha participação nesta pesquisa.

Santa Maria ___/ ___/ 2013.

Sujeito participante

Nº de RG

(Para o pesquisador responsável)

Declaro que obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido deste sujeito de pesquisa ou representante legal para a participação neste estudo.

Santa Maria ____, de _____de2013.

Rosanita Moschini Vargas
Pesquisadora responsável

APÊNDICE G - Nomes Fictícios

NOMES FICTÍCIOS DOS MEMBROS DAS FAMÍLIAS, ESCOLAS E PROFESSORAS

CASO 1

Mãe	Viviane
Pai	Tadeu
Filho Com	
Autismo	Theo
Professora	Priscila
Escola	Jardim Amarelo

CASO 2

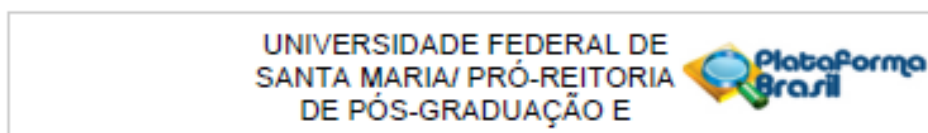
Mãe	Marília
Pai	João
Filho Com	Maria
Autismo	
Irmã	Ana
Professora	Mara
Escola	Tarcísio Meira

CASO 3

Mãe	Clara
Pai	Pedro
Filho Com	Walter
Autismo	
Irmão	Vitor
Professora	Janete
Escola	Presidente Vargas

ANEXOS

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Relação entre pais e escola na inclusão de pessoas com autismo

Pesquisador: Carlo Schmidt

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 16694313.5.0000.5346

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

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 327.016

Data da Relatoria: 25/06/2013

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa se enquadra num estudo de casos múltiplos do tipo exploratório descritivo transversal que objetiva investigar as particularidades das práticas de envolvimento parental das escolas para com as famílias cujos filhos têm autismo. Para isso, apresenta-se uma breve introdução dos percursos que geraram inquietações resultantes nesta temática de pesquisa, histórico do autismo a partir de uma breve revisão de literatura a fim de compreender esta condição, uma breve retomada das Políticas Públicas que amparam a Educação Especial, Inclusão e Autismo e, uma revisão de literatura acerca dos modelos tipológicos que subsidiam a relação de envolvimento parental. Assim, se propõe reflexões acerca do envolvimento parental no que tange as relações entre família e escola de alunos com autismo a partir do modelo tipológico de Joyce Epstein o qual apresenta seis tipos de envolvimento parental. Com base nessa tipologia se pretende identificar se as práticas de envolvimento parental implementadas pelas escolas contemplam os aspectos que pais de alunos com autismo, frente as suas necessidades e de seus filhos, mais valorizam. A presente proposta se justifica pela escassez de estudos nacionais sobre o tema mesmo que documentos oficiais sobre inclusão de TGDs destaquem o papel da família junto à escola e, frente aos estudos envolvendo o tema se limitarem a investigarem alunos com desenvolvimento típico, sem considerar especificidades como no caso dos alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento.

Endereço: Av. Itália, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
 Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
 UF: RS Município: SANTA MARIA
 Telefone: (55)3220-9382 E-mail: cep.ufsm@gmail.com

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



Continuação do Parecer: 327.0/16

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

O presente projeto pretende investigar as particularidades que estão envolvidas nas relações família e escola de alunos com autismo, bem como averiguar aspectos facilitadores ou dificultadores na aproximação das famílias com a escola.

Objetivo Secundário:

Pretende-se averiguar quais práticas que as escolas implementam para o envolvimento parental com pais de filhos com autismo, e, por outro lado, quais dessas práticas são mais valorizadas pelas mães.

avaliação dos Riscos e Benefícios:

O projeto traz descrição de riscos e benefícios, mas não contempla o risco de desconforto emocional que as participantes poderão sentir ao falar do assunto tratado. Sugere-se que esse risco seja considerado no corpo do projeto, bem como no TCLE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de mestrado, está bem escrito, traz os objetivos e a justificativa bem explicitos, traz boa revisão da literatura e descrição metodológica. O projeto é exequível e trará boas contribuições para a área de conhecimento na qual se inscreve a pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

O projeto traz registro no Gap, folha de rosto e Termo de Confidencialidade adequado. Os instrumentos de coleta de dados são apresentados em anexo. No tocante ao TCLE, sugere-se que a linguagem seja mais acessível, sobretudo, no tocante às mães (explicar termos próprios da pesquisa tais como: dados sociodemográficos, envolvimento parental, etc.); há também um desencontro entre o título do projeto e o título do projeto que aparece no cabeçalho do TCLE, é preciso decidir por um deles e utilizá-lo de forma idêntica em todos os documentos. É necessário que o endereço do CEP apareça em todas as páginas do TCLE, em rodapé. Só foi identificado o TCLE para as mães, e as participantes da escola? é preciso um TCLE para elas também. No tocante à autorização Institucional, alertamos que esta autorização provém das escolas envolvidas e/ou da Secretaria Municipal de Educação, onde serão coletados os dados, e não da UFSM.

Recomendações:

Todas as recomendações foram atendidas satisfatoriamente.

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
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: 327.016

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está aprovado na íntegra.

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

SANTA MARIA, 05 de Julho de 2013

Assinado por:
Féllix Alexandre Antunes Soares
(Coordenador)

Endereço: Av. Roraima, 1000 - Prédio da Reitoria 2º andar
Bairro: Cidade Universitária - Camobi CEP: 97.105-900
UF: RS Município: SANTA MARIA
Telefone: (55)3220-9362 E-mail: cep.ufsm@gmail.com