



**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras**

LÍGIA MARIA DE ALMEIDA LIZEO

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**



ARARAQUARA - SP

2021

LÍGIA MARIA DE ALMEIDA LIZEO

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Trabalho de Dissertação de Mestrado, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título, Mestre, em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas.

Orientador: Prof. Dr^a. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

ARARAQUARA - SP

2021

L789r Lizeo, Ligia Maria de Almeida
Relação família e escola de alunos com transtorno do espectro autista matriculados no Ensino Fundamental I / Ligia Maria de Almeida Lizeo. -- Araraquara, 2021
129 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

1. Educação Inclusiva. 2. Famílias. 3. Transtorno do espectro autista. 4. Educação especial. 5. Trabalho Colaborativo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

LIGIA MARIA DE ALMEIDA LIZEO

**RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO
ESPECTRO AUTISTA MATRICULADOS NO ENSINO FUNDAMENTAL I**

Dissertação de Mestrado apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Escolar.

Linha de pesquisa: Formação do Professor, Trabalho Docente e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Data da Defesa: 31/maio/2021.

Membros componentes da banca examinadora:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Rosimar Bortolini Poker

Universidade Estadual Paulista – Faculdade de Filosofia e Ciências – Campus de Marília

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus Araraquara

Dedico este trabalho a meus pais **Maria das Dores de Almeida Lizeo** e **Sebastião Lizeo** pelo amor incondicional ao longo da vida; e a **Laura Maria Lizeo Beretta**, minha filha, por me permitir conhecer o amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas oportunidades que me foram dadas na vida.

Gostaria de humildemente agradecer a minha orientadora Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo por acreditar no meu trabalho e pela maneira gentil na qual me guiou na construção dessa dissertação, obrigada pelo apoio e compreensão, a senhora acolhe pelos olhos.

Aos membros da banca examinadora, Profa. Dra. Luci Pastor Manzoli, Profa. Dra. Rosimar Bortolini Poker e Dra. Maewa Martina Gomes da Silva e Souza, pela valiosa e fundamental colaboração em participarem da qualificação e defesa dessa dissertação. Obrigada pela disponibilidade que dedicaram à este trabalho e pelos sábios ensinamentos.

Em especial gostaria de agradecer a minha filha Laura, por ter me ensinado sobre o amor absoluto, depois da sua chegada que aconteceu durante a construção desse trabalho completou a minha vida. Você nasceu num momento de pandemia e de inúmeras incertezas, mas cada novo marco de desenvolvimento seu, junto à conclusão de etapas da dissertação me inundavam de esperança e gratidão. O trabalho entre “maternar” e escrever em meio ao isolamento social não aconteceu de maneira fácil, mas me mostrou o quando forte podemos ser e que o sinônimo de felicidade é estar ao lado de quem amamos. A sua existência é o reflexo mais perfeito da existência de Deus.

Aos meus pais pelo amor, carinho, dedicação diária e os inúmeros esforços durante todos esses anos para proporcionar a mim e meus irmãos condições de tornarmos o que somos hoje. Gratidão e orgulho das pessoas que são e os valores sempre transmitidos a nós. E aos meus irmãos e sobrinhos, por nossas vivencias.

Com muito carinho agradeço minha amiga Stela de Cezaro Santos por acreditar que fosse capaz de chegar até aqui, você é sempre a palavra certa nas minhas incertezas e insegurança. Obrigada por compartilhar comigo o sonho de uma escola inclusiva.

Agradeço à Saulo Campos Oliveira, meu amigo, pelo apoio e incentivo. Por sempre me permitir ver além do que meus olhos podem enxergar, você foi peça chave para conclusão desse sonho.

Também merece meu agradecimento Antonio Carlos Oliveira Boaretto por fomentar em mim o desejo de retornar à universidade.

Obrigada aos meus companheiros de profissão que também acreditam numa escola capaz de atender com igualdade de condições todos os alunos, valorizando os direitos humanos e enfatizando o conceito de equidade. Não poderia citar nomes para não cometer equívocos, mas inúmeros são meus colegas nessa jornada árdua.

Gostaria, por fim, de agradecer enormemente a todas as famílias de pessoa com deficiência que já atendi ao longo desses anos, como educadora social ou como professora na sala de recursos e também as que participaram dessa pesquisa, a vocês todo o meu respeito e admiração, essa interação me permitiu ensinamentos que vão além do profissional.

“Contribuir para transformação do mundo, de que resulte num mundo mais redondo, menos aresto, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande utopia: unidade na diversidade.”

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa apresenta como objetivo geral: compreender e analisar como se constitui a relação entre a família do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a escola, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental. Com foco em discutir as concepções dos profissionais da educação e das famílias acerca do processo de inclusão, compreendendo se existe um trabalho colaborativo entre os envolvidos e as estratégias utilizadas para garantir as legislações referentes ao atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, enfatizando o TEA. A pesquisa tem abordagem qualitativa e utiliza como procedimento metodológico o estudo de caso, sendo realizadas entrevistas semiestruturadas. Participaram, quatro gestores escolares, nove professores, sendo oito do ensino comum e um professor da sala de recursos, assim como dez famílias de alunos que apresentam transtorno do espectro autismo pertencente a uma diretoria de ensino localizada no interior do estado de São Paulo. Os dados foram agrupados por categorias e analisados, considerando as fases propostas por André e Ludke (1986). Como resultados, evidenciou-se a lacuna existente na formação do professor especializado, limitando seu conhecimento sobre a educação inclusiva e inviabilizando sua atuação como articulador na relação escola e família. No que diz respeito aos demais profissionais na escola observamos uma má compreensão sobre a instituição família, demonstrando em alguns momentos preconceitos que impedem um trabalho colaborativo mais efetivo entre ambas, mas houve avanços no conhecimento sobre a Educação Inclusiva e a deficiência estudada. Visualizamos que as famílias do presente estudo se articulam para garantir os direitos das legislações vigentes, e isso reflete nas relações existentes na escola. Nesse sentido, esta investigação pretendeu contribuir para as reflexões e discussões referentes à relação escola e família, trazendo à tona, pontos importantes que denotam a existência de parceria entre ambas com vistas ao pleno desenvolvimento das crianças com TEA.

Palavras-chave: Educação Inclusiva. Famílias. Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Trabalho Colaborativo.

ABSTRACT

The present study has as its general objective: to understand and analyze how the relationship between the student's family with Autism Spectrum Disorder (ASD) and the school is constituted in the context of the initial years of elementary school. With a focus on discussing the conceptions of education professionals and families about the inclusion process, understanding whether there is collaborative work between those involved and the strategies used to ensure the legislation regarding the care of Target audience Students of Special Education, emphasizing the ASD. The research has a qualitative approach and uses the case study as a methodological procedure, with semi-structured interviews. Participated four school managers, nine teachers, eight from regular education and one teacher from the resource room, as well as ten families of students who have autism belonging to a teaching board located in the interior of the state of São Paulo. The data were grouped by category and analyzed, considering the phases proposed by André e Ludke (1986). As a result, the gap in the formation of the specialized teacher was highlighted, limiting its knowledge about inclusive education and making it impossible to act as an articulator in the school-family relationship. Regarding other professionals at school, we observed a misunderstanding about the family institution, demonstrating prejudices that sometimes prevent a collaborative work between them, but advances in knowledge about Inclusive Education and the studied disability. Just as we visualize that families have articulated themselves to guarantee the rights of the current legislation, which has impacted the relationships existing in school. In this sense, this research aims to contribute to the reflections and discussions regarding the school and family relationship, seeking that they perceive themselves as partners for the full development of the child with ASD.

Keywords: Inclusive Education. Families. Autism Spectrum Disorder. Special Education. Collaborative Work.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Alunos PAEE matriculados no ensino fundamental do município estudado 62

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características evolutivas detectadas por período do desenvolvimento da criança com autismo infantil.....	24
Quadro 2- Informações referente a Rede estadual de Ensino do Estado de São Paulo...	59
Quadro 3 - Informações referentes ao Ensino Fundamental	62
Quadro 4 - Informações referentes a sala de recursos do município estudado.....	61
Quadro 5 - Caracterização das escolas	63
Quadro 6 - Total de participantes	66
Quadro 7 - Caracterização da gestão escolar.....	66
Quadro 8 - Caracterização dos professores	67
Quadro 9 - Caracterização do professor da Sala de Recursos	68
Quadro 10 - Caracterização dos familiares.....	69

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Percentual de matrículas de alunos com TEA no ensino comum no Brasil por regiões (2009-2016).....	27
Tabela 2 - Percentual de matrículas de alunos com TEA no ensino comum no Brasil por sexo (2009-2016).....	28
Tabela 3 - Percentual de matrículas de alunos com TEA matriculados no AEE (2009-2016).....	29

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APE	Atendimento Pedagógico Especializado
AVD	Atividade de vida diária
CGEB	Coordenadoria de Gestão da Educação Básica
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
GDAE	Cadastro da Gestão Dinâmica da Administração Escolar
PAEE	Público-alvo da educação especial
PAI	Plano de Atendimento Individualizado
SAPE	Serviço de Apoio Pedagógico Especializado
SEDUC	Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEAMA	Associação de Pais e Amigos do Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
PA	Professor Auxiliar

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO/ JUSTIFICATIVA.....	14
INTRODUÇÃO	18
1 - ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
1.1 – O Transtorno do Espectro Autista na Inclusão Escolar	27
1.2 - Políticas de Educação Inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista.....	30
1.3 - Educação Especial e seu caminhar para uma perspectiva inclusiva.....	37
2 - A FAMÍLIA SOB O OLHAR DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA	42
2.1 - A família e a sua diversidade: mudanças no contexto histórico-sociais e o nascimento de uma criança com deficiência	42
2.2 - A família e a escola.....	48
3 - OBJETIVO DA PESQUISA	57
3.1 - Objetivo Geral.....	57
3.2 - Objetivos Específicos	57
4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS	58
4.1 - Contextualização da Pesquisa.....	58
4.2 – Materiais e instrumentos	64
4.3 - Procedimentos de Coleta de Dados	64
4.4 - Procedimentos das Entrevistas	65
4.5 - Participantes.....	66
4.6 - Procedimentos de Análise dos Dados	71
4.7 - Apresentação e Análise dos Dados	71
5 - RESULTADOS E DISCUSSÃO	73
5.1.1 - Educação Inclusiva	73

5.1.2 - <i>Transtorno do Espectro Autista</i>	78
5.1.3 - <i>Educação Especial</i>	81
5.1.4 - <i>Apoio Extraescolar</i>	85
5.1.5 - <i>Serviços complementares</i>	88
5.2 - Relação família de crianças com TEA e a escola.....	92
5.2.1 - <i>Família</i>	92
5.2.2 - <i>Comunicação</i>	99
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFERÊNCIAS	106
APÊNDICES.....	119
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	119
APÊNDICE B – Questões para a entrevista semiestruturada para os professores da sala comum.....	122
APÊNDICE C – Questões para a entrevista semiestruturada para o professor da sala de recursos	124
APÊNDICE D - Questões para a entrevista semiestruturada para os gestores escolares.....	126
APÊNDICE E - Questões para a entrevista semiestruturada para familiares de crianças com TEA.....	128

APRESENTAÇÃO/ JUSTIFICATIVA

Este trabalho é resultado de um processo de crescimento e amadurecimento profissional e pessoal, que iniciou quando eu tinha apenas 15 anos e ingressei no Centro de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério também conhecido como CEFAM, no qual tinha como proposta à formação de professores das séries iniciais do primeiro grau e pré-escola juntamente com o Ensino Médio, esse processo durou até 2005 e foi essa experiência do ensino técnico que deu-me o privilégio de vivenciar a rotina escolar como docente. E foi como estagiária que percebi que nas escolas havia uma parte dos alunos que eram invisíveis aos olhos, eram as crianças que não desenvolvia as habilidades escolares no mesmo ritmo que a maioria.

Tal situação me inquietou e me desafiou a buscar uma formação mais crítica e menos executora de ações pedagógicas e foi nessa busca que em 2006 iniciei o curso de Pedagogia na UNESP de Marília, para também realizar a habilitação em Educação Especial na área de Deficiência Intelectual, me deparando neste contexto, com uma variedade de outros tipos de deficiência, durante os estágios realizados, dentre eles o TEA.

Um ano após meu ingresso me tornei bolsista Proex no Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) na periferia de Marília, com essa experiência descobri o sentido de estar na luta pela educação. As aulas eram no período noturno e o percurso até a capela onde as aulas aconteciam não era fácil, porém descer do ônibus e levar a possibilidade de letramento para aquele grupo de homens e mulheres me enchia de esperança e me traziam um novo sentido. Cada vitória deles tinha um sabor especial para minha vida, lembro de frases tão carregadas de sentido, como: “Mudei meus documentos, pois agora sei escrever meu nome”; “Viajei para São Paulo mais confiante professora, pois dessa vez sabia ler as coisas”; “Não passo mais vergonha tendo que colocar meu dedo nos lugares, sei assinar”; “Consegui escrever a receita de pão para a vizinha”; “Li a carta do meu irmão”, enfim nesse período ensinar era algo tão transformador para minha trajetória, como dizia Paulo Freire “O bom professor é aquele que se coloca junto com o educando e procura superar com o educando o seu não saber e suas dificuldades, com uma relação de trocas onde ambas as partes aprendem...”. E foi esse desejo de garantir a participação de todos, que instalou em mim a educação inclusiva.

Em 2011 com a conclusão do curso de Pedagogia e cheia de ideal, fui para o interior do estado do Pará, no município de Tucumã, implementar o Programa Brasil Alfabetizado do MEC, em uma cidade praticamente sem recursos. Permaneci durante 8

meses na cidade onde juntamente com a Secretaria de Educação foram cadastradas 22 salas de educação de jovens e adultos na zona rural e urbana do município, atendendo inicialmente 200 moradores que tiveram pouco ou nenhum acesso à escola. Lá os desafios eram enormes tanto na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e também como assessora pedagógica da Associação de Pais e Amigos do Excepcional (APAE) no mesmo município. Neste contexto, tomei contato com muitas famílias em que os filhos apresentavam algum tipo de deficiência como: intelectual, visual, surdez, TEA dentre outros.

Retornei para minha cidade natal Matão e no ano de 2014 me efetivei como professora de educação especial na rede municipal e estadual. No estado me tornei professora regente da sala de recursos de deficiência intelectual que se destina a oferecer atendimento educacional especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais, na qual, desenvolvo estratégias de aprendizagem voltadas para a construção do conhecimento desses alunos. Também, atuo com formação continuada dos professores com temáticas voltadas a educação inclusiva e adaptação curricular.

Este contexto me permitiu o contato direto com as famílias da pessoa com deficiência, incluindo-se os com TEA, desde a realização da anamnese, bem como de inúmeras orientações e acolhimento ao longo do processo.

Em 2017 recebi o convite para ser educadora social na APAE através da prefeitura, tendo como desafio a articulação da escola, saúde, mercado de trabalho e assistência, sendo uma das minhas funções mediar grupos de familiares de alunos com deficiência. Nesses encontros e em outros atendimentos individuais, tive o privilégio de ouvir uma grande variedade de histórias que me fizeram repensar sobre como a escola especial, a comum e também as demais áreas de atendimento à esses alunos, que atuam com esses familiares. Nesse momento, surgiu o meu interesse em saber mais profundamente como está se dando a relação da família/escola inclusiva dos alunos com TEA, tendo em vista sua dificuldade para interagir com o meio, a linguagem e comportamento repetitivo.

Apreendi que os familiares são membros essenciais para o desenvolvimento dos alunos com deficiência e que acolhê-los e orientá-los é tão importante quanto o trabalho com os seus filhos.

Esclareço aqui, que durante o meu percurso profissional na educação especial na perspectiva inclusiva sempre me recordo dos estudos e aulas no curso de graduação ministradas por professores de eminente saber, ficando latente em mim, os seus

ensinamentos que me despertaram o desejo de me tornar um pouco mais conhecedora dessa área de estudos.

Essas experiências me instigaram a retomar no ano de 2018 meus estudos, mas agora como pesquisadora, pois, desde que terminei a graduação nunca parei de estudar, realizava os cursos de formação continuada oferecidos pelas redes de ensino que atuo e também realizava muitas leituras sobre o TEA.

Nesse momento, estava buscando refletir mais profundamente em minha experiência profissional, pois, segundo minhas convicções, na escola em que atuava as famílias dos alunos com deficiência, inclusive as com TEA, não se viam como parceiras na escolarização de seus filhos. Isso se tornava mais evidente para mim, nas reuniões com os pais e professores, denotando que ambos buscavam culpar uns aos outros e isso me inquietava.

Foi então que me mobilizei a buscar respostas sobre a relação da escola e da família da pessoa com TEA, com vistas a tornar minha prática mais assertiva e contribuir com as discussões que poderão trazer benefícios para o contexto familiar e escolar, não apenas dessas pessoas, mas como um todo.

Neste sentido, no referido ano, fui à busca do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da FCLAr, nível Mestrado, visando responder as seguintes questões de pesquisas

Quantos alunos com TEA estariam incluídos no município da cidade onde a presente pesquisa está sendo realizada? Como está havendo a relação família/escola inclusiva sob o olhar dos gestores, professores e família de alunos com TEA? Haveria alguma troca de conhecimentos e informações dos membros dessa equipe para com essas famílias? Em que sentido? Quais seriam os recursos que as escolas do município em estudo oferecem aos alunos com TEA? Quais medidas são adotadas pelo professor para favorecer a inclusão do aluno com TEA? Em quais fontes os professores e gestores recebem apoio, orientação ou cursos para lidar com os alunos com TEA?

De acordo com as leituras por mim realizadas, nas duas primeiras décadas do século XXI têm sido desenvolvidas frequentes pesquisas que tem o TEA como objeto de estudo. De acordo com Lemos et al. (2016) a prevalência do autismo se trata ainda de uma condição dialética, apesar de ser observado um aumento de diagnósticos. Os dados acerca da prevalência não são exatos, mas o número passou de quatro, a cada 10.000, para 62 a cada 10.000 pessoas. Para os teóricos que estudam esse tema, o aumento do número seria explicado pela concepção do espectro, o que envolve na contemporaneidade não

apenas os casos mais extremos, mas casos mais leves e ao fato de profissionais estarem vivenciando uma cultura maior de diagnóstico.

Visando obter uma ideia mais geral sobre a inclusão dos alunos por tipo de deficiência matriculados na Rede Estadual do Estado de São Paulo, foi realizada uma consulta na Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência, e os resultados mostraram que em 645 municípios de um total de 3.869.225 alunos matriculados, havia 59.690 alunos com deficiência dentre eles destacam-se: Mental/Intelectual - 36.338- 60,88% ; Física- 6.595 - 11,05 %; Autismo – 6.173- 10,34 %; Múltipla – 4.134 - 6,93 %; Auditivo – 3.540 - 5,93 %; Visual - 2.910 – 4,88 % (Fonte: Dados extraídos do Departamento de Informações e Monitoramento da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo- organizado pela: Fipe- Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas no site <http://basededados.sedpcd.sp.gov.br/dadossecedu.php>, consulta realizada no dia 02 de dezembro de 2020). Demonstrando que atualmente o autismo é a terceira deficiência com maior prevalência no estado de São Paulo.

Tendo em vista o exposto, a presente pesquisa foi desenvolvida na crença de que possa trazer contribuições não apenas para o ensino inclusivo das escolas da cidade, mas também para as famílias do TEAMA (Associação de País e Amigos do Transtorno do Espectro Autista) fundada no ano de 2019 e conta com 73 famílias cadastradas, que iniciou com o grupo de troca de experiências pelo aplicativo de WhatsApp e hoje tem ganhado amplitude em diversas esferas sociais.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar norteadada a partir da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), compreende a escola como sendo um espaço fundamentado na concepção de direitos humanos, propiciando o desenvolvimento social e educacional de todos os envolvidos. O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, cujo foco é o de possibilitar o direito de todos os alunos conviverem aprendendo os conteúdos historicamente construídos e participando de maneira igualitária do espaço escolar.

Para Mantoan (2006), a inclusão é produto de uma educação plural, democrática e transgressora que atende a todos, respeitando o aluno em suas diferenças e potencializando suas habilidades, de modo que a escola deva formar gerações mais preparadas para viver a vida em sua plenitude, com liberdade, sem preconceitos e sem barreiras.

O cerne da educação inclusiva é a busca pela redução das desigualdades sociais, através de uma escola que compreenda e respeite a diversidade humana. Para Omote (2006), a inclusão pode contribuir, para a construção de uma cultura, de uma nova ordem social e ética, na qual seja possível encontrar equilíbrio entre os desejos e necessidades individuais e o alcance de metas coletivas em termos de melhoria na qualidade de vida de todas as pessoas.

Posto isso, a escola inclusiva pressupõe um sistema que atenda às diferenças dos alunos reconhecendo as necessidades educacionais de todos. Tornando um espaço prazeroso, adaptando as particularidades dos indivíduos, promovendo a integração deles entre si, com a cultura e demais objetos do conhecimento oferecendo educação de qualidade para todos.

A inclusão não ocorre apenas pela garantia da matrícula de alunos historicamente afetados pela falta de direito, mas implica que o sistema educacional se reorganize e rompa com paradigmas e reflexão de antigas concepções, com vistas a promover o desenvolvimento cognitivo, cultural e social de todos, respeitando e atendendo às necessidades individuais. (GLAT NOGUEIRA, 2002).

O processo de inclusão discutido na última década do século XX e adentrando no século XXI, busca fazer com que a escola seja realmente aberta às diferenças e capaz de ensinar todos os alunos matriculados. Para a escola caminhar na perspectiva inclusiva é imperativo que as necessidades de todos os alunos sejam atendidas e a diversidade passe a ser um recurso valorizado e respeitado por todos.

Incorporada à educação inclusiva segundo as políticas educacionais atuais, encontra-se o público-alvo da educação especial (PAEE), considerando-se as pessoas com deficiência intelectual, física, visual, auditiva e múltipla, alunos com transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades/superdotação. Para complementar a inclusão dos alunos PAEE na rede de ensino comum, estes, contam com a modalidade de Educação Especial, segundo as diretrizes e bases da Educação Nacional.

No processo de inclusão escolar é de suma importância a participação de todos, seja de forma direta ou indireta, na busca de atender às necessidades dos alunos com deficiência. Portanto, é preciso que as diversas esferas da escola dialoguem entre si, com os alunos, professores, professor do atendimento educacional especializado (AEE) e gestores, e também busquem, em situações pontuais, o apoio da saúde e da assistência social para eliminação de barreiras. Entre os envolvidos na busca de garantir os direitos da pessoa com deficiência no contexto escolar, também está a família. Sendo assim, é importante que as pesquisas sobre inclusão escolar voltem a atenção para os familiares desses alunos.

A família está presente em todas as sociedades e é um dos primeiros ambientes de socialização do sujeito, por meio da qual se mediam padrões, modelos e influências culturais. A família também é considerada a primeira instituição social que em conjunto com outras instituições têm por objetivo assegurar a continuidade e o bem-estar dos seus membros e da coletividade. Neste sentido, a família é vista como um sistema social responsável pela transmissão de valores, crenças e ideias, apresentando impactos e influências significativas no comportamento do ser social, especialmente, das crianças que aprendem as diferentes formas de existir, de ver o mundo e de construir as suas relações sociais (DESSEN; POLONIA, 2007).

Vale ressaltar que, segundo a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que garante a universalização do ensino e também coloca a família como parte do processo de uma educação para todos em seu artigo 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

Neste cenário, destaca-se o aluno com Transtorno de Espectro Autista –TEA, que se caracteriza pela presença de um desenvolvimento acentuadamente atípico na interação social e comunicação, assim como pelo repertório marcado por restrições em atividades e interesses. Tais características podem levar a um isolamento contínuo da

criança e sua família. Entretanto, a inclusão escolar de alunos com TEA oportuniza a interação com as demais crianças criando um espaço de aprendizagem e de desenvolvimento (CAMARGO; BOSA, 2009).

Diante do exposto, acredita-se, portanto, que a escola e o professor, devam conhecer bem esses alunos, pois, cada um em sua especificidade, pode agir diferentemente diante de uma mesma proposta pedagógica, daí a importância da participação da família no processo educacional para que ambos possam criar estratégias próprias a partir de cada realidade.

Tendo em vista o evidenciado, este trabalho busca responder questões referentes à relação da família do aluno com TEA e a escola, para tanto organizou-se em seis capítulos, onde o segundo encontra-se intitulado Estudos Teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista e as Políticas de Educação Inclusiva.

O terceiro capítulo apresenta a família sob o olhar das diferentes perspectivas, buscando conduzir uma reflexão sobre mudanças contemporâneas ocorridas na instituição família e sua relação com a escola.

No quarto capítulo será abordado os objetivos da pesquisa e no quinto capítulo são descritos os caminhos metodológicos utilizados no estudo, com base na abordagem qualitativa de pesquisa que envolveu entrevista semiestruturada.

Por fim, no capítulo sexto, são apontados os resultados e as discussões acerca dos dados, contrapondo os resultados alcançados no estudo com a literatura.

1 - ESTUDOS TEÓRICOS SOBRE TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Esta seção tem por meta apresentar a definição, características e um breve histórico sobre o Transtorno do Espectro Autista e as políticas públicas inclusivas para esses alunos público-alvo da Educação Especial.

Conforme Visani e Rabello (2012) o autismo é considerado uma psicopatologia que influencia o desenvolvimento psíquico da criança. Serra (2004) aponta que o autismo é uma condição não progressiva, apesar de que não é correto o estabelecimento de prognósticos, na medida em que este envolve um contexto circunstancial que é diferente de um indivíduo para outro, como as variáveis ambientais e maturacionais particulares ao desenvolvimento de cada um.

A palavra autismo foi utilizada pela primeira vez na Psiquiatria, no ano de 1906, pelo estudioso Plouller, a fim de caracterizar um processo específico de pensamento em pacientes com diagnóstico de esquizofrenia. Alguns anos depois, em 1911 o psiquiatra suíço Bleuler, fez uma descrição da síndrome da esquizofrenia infantil, a qual era caracterizada pela dissociação e pessoas “fora da realidade”. Depois disso, ao longo do tempo os conceitos de psicose na infância e autismo foram revistos e elaborados de forma contínua, por uma diversidade de autores (SERRA, 2004).

Em 1943 o psiquiatra Leo Kanner observou um grupo de onze crianças e fez a descrição de um quadro considerado raro nesta população, a qual apresentava uma desordem fundamental que era a incapacidade de manter relações com outras pessoas desde o início da vida. Observou-se no grupo a ausência de movimento antecipatório, falta de aconchego no colo, alterações da linguagem, como a ecolalia, uso descontextualizado de palavras, inversão pronominal, distúrbio na alimentação, movimento e atividades repetitivas, preferência por assuntos repetitivos, resistência a mudanças e certa limitação de atividades espontâneas (SERRA, 2004).

Para Serra (2004) a partir de 1970/1980 as pesquisas começam a deixar de lado a concepção de que o autismo seja um tipo de psicose. A partir daí estudos como Gaudarier (1997) começam a considerar o autismo como uma desordem comportamental e emocional em decorrência da existência de algum comprometimento orgânico cerebral, contrariando a ideia de alterações de origem psicogênica. Desta forma, Ritvo (1976) e Rutter (1983) reforçaram ser possível haver no autismo déficits cognitivos.

Em conformidade com o Manual Diagnóstico e Estatístico Transtornos Mentais (DSM-V) o autismo é classificado num subgrupo denominado Transtornos Invasivos do

Desenvolvimento. Os transtornos classificados neste subgrupo caracterizam-se por deficiências e prejuízos invasivos nas mais diversas áreas do desenvolvimento, na medida em que inclui perdas nas interações em sociedade e no estabelecimento de comportamentos, tarefas e interesses estereotipados.

Basicamente, o quadro comportamental da criança com TEA é marcado, em geral, por quatro manifestações: “déficits na interação social, na comunicação, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados e um repertório restrito de interesses e atividades” (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008, p. 487)

Segundo Giacconi e Rodrigues (2014) as características intelectuais e comportamentais que acompanham o modo de agir da criança com TEA, evidencia um perfil cognitivo próprio. Sendo, estes traços de pensamento que envolvem marcadores primários, que podem ser individualizados segundo alguns indicadores (GIACONI; RODRIGUES, 2014).

O primeiro indicador é o pensamento realístico, isto é, tem-se a ausência da imaginação, o que ocasiona atitudes de associações concretas e uma acentuada associação de significados primários aos eventos e objetos, há a ausência da generalização e da imaginação. O pensamento em detalhes também é uma característica, o que faz notar a tendência de concentração aos detalhes, além de uma hiperseletividade de partes em detrimento do contexto ou da totalidade (GIACONI; RODRIGUES, 2014).

O pensamento caótico é outro indicador, observando-se uma percepção confusa e descoordenada do contexto, das mensagens verbais, dos rostos e expressões, das dinâmicas relacionais entre as pessoas, regras e mudanças inesperadas. Outro indicador do autismo é o pensamento visual, na medida em que a pessoa com TEA tem a preferência por uma modalidade de trabalho mental visual, icônica, por imagens. Nota-se também a ecolalia, que se trata da repetição literal de palavras e frases (GIACONI; RODRIGUES, 2014).

A pessoa com TEA também pode possuir o que se denomina “comportamento eco”, ou seja, condutas repetitivas, rituais, insistência frente a situações incertas ou pouco claras. O pensamento pode ser agressivo, na medida em que a criança em geral pode recorrer a crises agressivas para demonstrar a própria contrariedade com o contexto, os seus desejos não satisfeitos, necessidades não satisfeitas e expectativas que não foram correspondidas. Outro indicador apontado é a chamada “cegueira social” o que gera uma compreensão escassa do mundo que o cerca, tanto subjetiva quanto objetiva, aliada a

incapacidade de decifrar os olhos e expressões faciais das outras pessoas, o estado emocional e relacional das pessoas (GIACONI; RODRIGUES, 2014).

Para Giaconi e Rodrigues (2014) identificar os problemas que envolvem a compreensão de situações e previsão de eventos é relevante para pensar a questão de adaptação da criança com TEA nos espaços sociais e escolares. Normalmente, observa-se que a pessoa com TEA apresenta dificuldade com questões referentes ao tempo e espaço. Existem dificuldades de direção e movimentação autônoma em ambientes e há dificuldades na percepção da passagem do tempo, da representação e evocação do passado e futuro.

De forma científica, o que se denomina sofrimento da pessoa com TEA no espaço e no tempo é resultante de um distúrbio de cognição, ou seja, a desorganização cognitiva que tende a se espalhar e a dificuldade de imaginar, o que interfere pensar em coisas, imagens ou situações que não sejam presentes. (GIACONI; RODRIGUES, 2014, p. 696).

A etiologia do autismo continua sem uma total definição, na medida em que se trata de uma desordem complexa, heterogênea, com graus variados de severidade (PEREIRA; RIESGO; WAGNER, 2008).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatística DSM-V, o autismo é subdividido em três níveis. O nível III se trata dos casos que exigem apoio muito substancial. Neste caso, observam-se graves déficits na capacidade de comunicar-se socialmente, por meio tanto da comunicação verbal quanto da não-verbal. Há graves prejuízos no funcionamento, muito limitado em iniciar interações sociais e uma resposta mínima às propostas sociais de outras pessoas. Observa-se inflexibilidade de comportamento, uma dificuldade marcadamente acentuada em lidar com as mudanças e ou outros comportamentos repetitivos/restritos que influenciam de forma significativa o funcionamento em todas as esferas. Outro ponto é o grande sofrimento/ dificuldade em alterar o foco ou a ação.

Ainda segundo o referido Manual, o nível II se refere a casos que exigem apoio substancial. Neste caso, os déficits na capacidade de comunicação verbal são acentuados, mas não são graves. Os prejuízos sociais, mesmo com apoio, são aparentes. Há uma limitação para se dar início a interações sociais e respostas reduzidas ou anormais a aberturas sociais de outros sujeitos. Observa-se também inflexibilidade de comportamento, dificuldades para lidar com as mudanças ou outros comportamentos

repetitivos/restritos. Há também sofrimento/dificuldade em alterar o foco ou a ação, mas não de forma tão grave quanto o nível III apresenta.

Por fim, o DSM-V apresenta o nível I, o qual refere a casos que exigem apoio. As condições observadas são as mesmas dos níveis anteriores, porém em menor grau. Há déficits na comunicação social, o que provoca prejuízos visíveis. Há dificuldades para iniciar as interações sociais e resposta atípica ou mal sucedida de incursões sociais de outros sujeitos. Refletindo um interesse reduzido em interações sociais, inflexibilidade de comportamento e dificuldades em alternar atividades atingindo problemas relacionados à organização e planejamento são obstáculos para a independência da pessoa com autismo.

Para se chegar ao diagnóstico da criança com TEA existe um grande desafio, pois, fundamenta-se na observação e avaliação de comportamentos típicos, não existindo marcadores biológicos para a sua caracterização (COSTA; NUNESMAIA, 1998).

Porém, faz-se necessário destacar que o DSM-V apresenta critérios diagnósticos detalhados do autismo infantil, conforme demonstra o Quadro 1. Notam-se características evolutivas presentes na pessoa com autismo, como a ausência de afetuosidade, de contato visual, imaginação e resistência às mudanças.

Quadro 1 - Características evolutivas detectadas por período do desenvolvimento da criança com autismo infantil

PERÍODO DO DESENVOLVIMENTO	CARACTERÍSTICAS
Recém-nascido	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Parece diferente dos outros bebês; ▪ Parece não precisar de sua mãe; ▪ Raramente chora (“um bebê muito comportado”); ▪ Torna-se rígido quando é pego no colo; ▪ Às vezes muito reativo aos elementos e irritável.
Primeiro ano	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não pede nada, não nota a sua mãe; ▪ Sorrisos, resmungos, respostas antecipadas são ausentes ou retardadas; ▪ Falta de interesse por jogos, muito reativo aos sons; ▪ Não afetuoso;

	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Não interessado por jogos sociais; ▪ Quando é pego no colo, é indiferente ou rígido; ▪ Ausência de comunicação verbal ou não verbal; ▪ Hipo ou hiper-reativo aos estímulos; ▪ Aversão pela alimentação sólida; ▪ Etapas do desenvolvimento motor irregulares ou retardadas.
Segundo e o terceiro anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Indiferente aos contatos sociais; ▪ Comunica-se mexendo a mão do adulto; ▪ O único interesse nos brinquedos é alinha-los; ▪ Intolerância a novidade nos jogos; ▪ Procura estimulações sensoriais como ranger os dentes, esfregar e arranhar superfícies, fitar fixamente detalhes visuais, olhar mãos em movimento ou objetos com movimentos circulares; ▪ Particularidade motora: bater palmas, andar na ponta dos pés, balançar a cabeça, girar em torno de si mesmo.
Quarto e quinto anos	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ausência do contato visual; ▪ Jogos: ausência de fantasias, de imaginação, de jogos de representação; ▪ Linguagem limitada ou ausente - ecolalia - inversão pronominal; ▪ Anomalias do ritmo do discurso, do tom e das inflexões; ▪ Resistência às mudanças no ambiente e nas rotinas.

Fonte: Costa e Nunesmaia (1998, p. 25).

Os transtornos do desenvolvimento podem ser compreendidos mediante comparações com base no conhecimento do desenvolvimento infantil caracterizado como

atípico. Desta maneira, segundo estudos realizados por Papalia (2009, apud SOUZA et al. 2004) o qual propõe estágios.

O primeiro estágio denomina-se “pré-natal”, é aquele que vai da concepção ao nascimento, momento no qual se formam os órgãos e a estrutura básica; há um acelerado crescimento físico e vulnerabilidade às influências ambientais. A “primeira infância”, do nascimento até os três anos de idade é momento no qual todos os sentidos estão ativados, com a presença de um crescimento físico rápido bem como o desenvolvimento de habilidades.

Já no segundo ano de vida desenvolve-se a autoconsciência e até o final do primeiro ano, já se definiu o apego aos pais e aos outros, apesar do vínculo materno, por exemplo, existir desde o nascimento. A “segunda infância” vai dos três aos seis anos, ocorrendo nesta fase o aumento das habilidades motoras simples e complexas; caracteriza-se pelo aumento da independência e autocontrole. A “terceira infância”, que vai desde os seis aos doze anos, tem-se uma diminuição gradual do egocentrismo e o crescimento físico. A memória e as habilidades da linguagem tendem a aumentar. Desenvolve-se a autoimagem, o que influencia a autoestima.

Na medida em que se conhece o desenvolvimento da criança é possível observar de uma forma mais clara quando alguma diferença acontece no decorrer dos estágios, o que dá os subsídios para médico fazer o diagnóstico, porém o ideal para uma avaliação mais assertiva é que seja feito por uma equipe multidisciplinar.

Neste sentido, alguns estudos têm partido do pressuposto que para compreender a pessoa com TEA torna-se necessário reconhecer suas características. No entanto, para Rodrigues e Angelucci (2018) é preciso analisar o autismo além das manifestações clínicas, de caráter biomédico. Quando o diagnóstico da criança tem por verdade alguns profissionais que visualizam como uma sentença para ela, é assim um ponto final, ou seja, a criança é aquela que terá sempre dificuldades na comunicação e na socialização e também possuir comportamentos previsíveis e esperados. Para os autores, este olhar exclui “a compreensão das tramas sociais envolvidas em seus laços” (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018, p. 551).

Ressalta-se também, que o saber diagnóstico não significa conhecer as crianças. Ao olharmos para a historicidade das categorias de diagnóstico, observa-se também que há uma mudança nos critérios, nas condições morais, políticas e institucionais que exercem influência na inclusão ou exclusão de categorias nos manuais diagnósticos. Isto significa que nos mais variados contextos as crianças são marcadas por um diagnóstico,

o que ocasiona certo estigma tendo em vista a apropriação cultural das formas da pessoa estar no mundo num dado período (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018).

Desta maneira, o diagnóstico impacta de maneira direta a pessoa e sua família, assim como seu processo de escolarização, com base nisso a subseção seguinte irá apresentar e discutir o Transtorno do Espectro Autista no contexto da educação.

1.1– O Transtorno do Espectro Autista na Inclusão Escolar

Segundo Serra (2004) a educação de uma criança com transtorno do espectro autista é certamente um grande desafio para todos os profissionais do contexto educacional inclusivo. Tal desafio é decorrente do conhecimento insuficiente que se tem sobre o caso, o que muitas vezes leva ao curso de caminhos incertos na tentativa de escolarização das crianças TEA e, ainda, de obter uma resposta às intervenções. Alia-se a este conhecimento insuficiente que vem sendo construído ao longo dos anos, a singularidade do transtorno de cada indivíduo por ele vivenciado.

Neste sentido, torna-se necessário que a escola reconheça esses alunos de forma individual, para que possam identificar os interesses desses potenciais alunos e emitir respostas mais humanizadas, uma vez que os estudos vêm apontando um aumento na incidência desse transtorno e na matrícula escolar desses alunos.

O Censo Escolar trata de uma via de análise das políticas, na medida em que permite conhecer a situação educacional no país e nas escolas. O estudo realizado por Santos e Elias (2018) possibilita apontar alguns dados sobre as matrículas de alunos com transtorno do espectro autista por regiões brasileiras, considerando que há aumento significativo de sua prevalência no período pesquisado.

A tabela 1 considera microdados do Censo Escolar de 2009 a 2016 e apresenta o total bruto de matrículas na sala do ensino comum, por região brasileira, de alunos diagnosticados com autismo e demais deficiências (DDEF).

Tabela 1 - Percentual de matrículas de alunos com TEA no ensino comum no Brasil por regiões (2009-2016)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
DDEF	26.707	31.613	37.939	42.144	46.535	51.040	63.583	66.804
CO TEA	1.952	4.044	4.906	5.120	4.831	5.135	7.085	8.059
%	6.8%	11.3%	11.5%	10.8%	9.4%	9.1%	10.0%	10.8%

NE	DDEF	71.142	101.653	124.463	135.642	144.383	160.058	186.159	196.032
	TEA	6.630	11.835	14.527	16.292	16.114	19.103	23.328	28.035
	%	8.5%	10.4%	10.5%	10.7%	10.0%	10.7%	11.1%	12.5%
N	DDEF	23.390	31.337	38.605	44.094	49.155	53.014	61.967	65.480
	TEA	1.681	4.087	5194	5.724	5.585	6.147	8.055	9.833
	%	6.7%	11.5%	11.9%	11.5%	10.2%	10.4%	11.5%	13.1%
SE	DDEF	135.625	156.995	171.563	193.960	202.626	213.532	275.900	283.365
	TEA	31.163	24.511	20.035	21.586	22.485	26.708	39.025	47.584
	%	18.7%	13.5%	10.5%	10.0%	10.0%	11.1%	12.4%	14.4%
S	DDEF	46.010	65.154	80.964	93.780	95.577	103.479	137.862	139.993
	TEA	3.615	5.155	6.507	7.399	7.651	9.317	13.210	15.623
	%	7.3%	7.3%	7.4%	7.3%	7.4%	8.3%	8.7%	10.0%

Fonte: Santos e Elias (2018, p. 471).

Legenda: (CO – Centro-Oeste; NE – Nordeste; N – Norte; SE – Sudeste; S – Sul).

O que se pode observar a partir dos dados apresentados na Tabela 1 é que houve um aumento dos alunos matriculados no ensino comum com TEA e DDEF em todas as regiões brasileiras ao longo dos anos, o que pode ser justificado pelas atuais políticas de inclusão escolar.

Segundo propõem Santos e Elias (2018), pode-se concluir a partir dos dados apresentados na Tabela 1 que o maior crescimento percentual de matrículas de alunos com autismo no período estudado (2009 a 2016) foi crescente em todas as regiões brasileiras, com exceção do Sudeste, que sofreu queda e voltou a crescer no ano de 2014. Os autores ainda reforçam que tais dados podem ser considerados uma resultante do impulso da Lei nº 12.764/2012 que Institui a Política Nacional de proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

A Tabela 2 apresenta uma distribuição do percentual de matrículas de alunos com autismo no ensino comum considerando a variável sexo, também considerando as regiões brasileiras.

Tabela 2 - Percentual de matrículas de alunos com TEA no ensino comum no Brasil por sexo (2009-2016)

		2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CO	Feminino	28	28.3	28	26.6	25.7	25.8	25.2	24.4
	Masculino	72	71.7	72	73.4	74.3	74.2	74.8	75.6

NE	Feminino	33.2	33	32.4	31.6	30	29	27.6	26.7
	Masculino	66.8	67	67.6	68.4	70	71	72.4	73.3
N	Feminino	32.7	32.8	32.7	31.1	30.3	28.3	26.8	25.5
	Masculino	67.3	67.2	67.3	68.9	69.7	71.7	73.2	74.5
SE	Feminino	31.5	29.6	27.2	26.1	23.7	22.7	22.6	21.9
	Masculino	68.5	70.4	72.8	73.9	76.3	77.3	77.4	78.1
S	Feminino	27	26.1	25.7	24.3	22.5	21	21	20.6
	Masculino	73	73.9	74.3	75.7	77.5	79	79	79.4
MÉDIA	Feminino	30.6	30.0	29.2	27.9	26.5	25.4	24.6	23.8
	Masculino	69.4	70.0	70.8	72.1	73.5	74.6	75.4	76.2

Fonte: Santos e Elias (2018, p. 471).

O que se pode concluir da Tabela 2 é que, em média, o TEA em todos os anos do período analisado, prevalece em crianças do sexo masculino. Os dados desta tabela corroboram o estudo de Mendes e Lourenço (2009), o qual aponta a prevalência de meninos em relação às meninas, num total de 60% para 40%. O estudo de Lima e Laplane (2016) numa cidade do Estado de São Paulo, realizada no mesmo período (2009-2016) também confirmou este dado, sendo que prevaleceu na amostra estudantes do sexo masculino com TEA, quatro vezes maior que a população de meninas.

Tabela 3 - Percentual de matrículas de alunos com TEA matriculados no AEE (2009-2016)

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016
CO	5.8	15.5	19.7	18.8	18.7	21.5	27.9	28.9
NE	4.9	13.2	17.1	18.7	20.7	25.4	25.5	28.9
N	6.3	14.2	17.9	19.6	19.0	23.0	30.0	32.6
SE	17.3	14.1	18.8	19.7	20.9	22.3	22.9	25.5
S	7.3	12.0	15.1	17.8	21.5	26.3	29.1	31.1

Fonte: Santos e Elias (2018, p. 476).

Por fim, há dados acerca da matrícula dos alunos com TEA no atendimento educacional especializado, demonstrando um baixo índice de matrículas desse público no serviço ofertado pela Educação Especial.

Na escola, quando é preciso elaborar os recursos pedagógicos para transpor barreiras de aprendizagem do aluno com TEA, utiliza-se como critério os níveis evidenciados pelo DSM-V.

No entanto, considerar os documentos oficiais e manuais diagnósticos para tratar da escolarização do aluno com autismo constitui campo de debate extenso, na medida em que acreditam que fundamentar-se no diagnóstico clínico oferecido pela medicina resulta numa forma de compreensão do autista que exclui do aluno e de sua forma de aprender subjetividades que são desconsideradas, marcadas por um estigma imposto.

Segundo Rodrigues e Angelucci (2018) na literatura científica parece predominar, quando o assunto é a escolarização de alunos PAEE, uma relação de submissão entre a ação pedagógica e os saberes biomédicos. Esta é uma visão que deve ser desconstruída, na medida em que as práticas que se apoiam na descrição sintomatológica advindas da medicina resultam em modos específicos de se compreender o aluno com TEA, o que produz um afastamento do questionamento acerca da relação ensino-aprendizagem, retirando do professor o seu protagonismo.

Com base no que foi exposto, pode-se dizer que quando afirma que o aluno tem “autismo” há um “esvaziamento da fala docente”, “não revela nada sobre quem são, como aprendem e como se constituem nos diferentes ambientes em que vivem, especificamente o escolar” (RODRIGUES; ANGELUCCI, 2018, p. 552).

Para os citados autores, o discurso especialista, ou seja, as contribuições de outras áreas que auxiliam a educação, como a medicina e a psicologia, não são eficazes quando renunciam à subjetividade que deve permear a relação professor-aluno. Quando o aluno é diagnosticado com TEA, algumas ações demonstram que a escola por vezes deixa de acreditar no desenvolvimento daquele aluno, porém é necessário e urgente que a escola repense essa conduta e não paute suas ações com base na perspectiva do modelo médico- psicológico.

1.2 - Políticas de Educação Inclusiva para alunos com Transtorno do Espectro Autista

O movimento mundial pela inclusão é uma ação política, cultural, social e pedagógica, fruto do direito de todos os alunos conviverem e aprenderem juntos, objetivando a participação, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva é compreendida como um paradigma educacional, fundamentado na concepção de direitos humanos combinando igualdade e diferença como valores indissociáveis, que avança em

relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (BRASIL, 2008). Sendo, um modelo educacional que deva atender de maneira igualitária a todos, sem qualquer tipo de segregação ou exclusão (RECHICO; MAROSTEGA, 2002).

Nessa perspectiva, a educação inclusiva assume um espaço essencial nas discussões acerca da sociedade atual e da função da escola na superação da lógica da exclusão, modificando novos referenciais no espaço escolar, passando a ter uma mudança estrutural e cultural, objetivando atender a todos os alunos dentro de suas especificidades (BRASIL, 2008).

A escola inclusiva concebe um espaço para todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas habilidades e competências, expressando-se livremente, participando ativamente do processo de ensino aprendizagem e se desenvolvendo como cidadãos, nas suas particularidades. Trata-se de uma educação que garante o direito à diferença.

A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas. Não é fácil e imediata a adoção dessas novas práticas, pois ela depende de mudanças que vão além da escola e da sala de aula. Para que essa escola possa se concretizar, é patente a necessidade de atualização e desenvolvimento de novos conceitos, assim como a redefinição e aplicação de alternativas e práticas pedagógicas e educacionais compatíveis com a inclusão (BRASIL, 2010).

Essas mudanças em favor da educação inclusiva fazem parte de um movimento mundial chamado de inclusão social, que implica na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam parcerias para efetivar a equiparação de oportunidades, construindo uma sociedade democrática, na qual a diversidade é respeitada e o reconhecimento político das diferenças também (MENDES, 2006).

Em consonância com a educação inclusiva é repensando a escolarização dos alunos com deficiência no sistema comum de ensino e juntamente sancionados leis, decretos e tratados que afirmam a inclusão escolar da pessoa com deficiência. A partir desses dispositivos legais é colocada para sociedade a necessidade de repensar ações pedagógicas garantindo a participação dessas pessoas na escola, a regulamentação legal norteia ações inclusivas, com o objetivo de instrumentalizar a sociedade.

É imprescindível destacar as mudanças que são propostas e a importância da criação de leis, pois sem esse movimento e essa regulamentação a realidade por si só teria

muita dificuldade para ocorrer. As mudanças não partem apenas das boas vontades e de ideias, mas também da regulação como meio de garantia para começar práticas inclusivas significativas. Sendo assim, seguem algumas convenções internacionais nas quais o Brasil foi signatário, visando formar acordos que visam contribuir para uma sociedade inclusiva:

- A **Declaração Mundial de Educação para Todos** (1990), que foi realizada em Jomtien, na Tailândia. Teve por objetivo o acesso da educação básica para todas as pessoas, independentemente do sexo ou faixa etária, deve ter garantido o ingresso à escola e suas necessidades básicas de aprendizagem atendidas. Estas necessidades correspondem aos instrumentos fundamentais para a promoção da aprendizagem, como a leitura, a escrita, a solução de problemas etc. Ainda, conteúdos básicos como conhecimento, habilidade e valores, que permitirão, em conjunto, o desenvolvimento efetivo das potencialidades, a aprendizagem, a inserção no mundo do trabalho e uma vida digna. Ainda, o documento deixa claro que as necessidades básicas de aprendizagem e as formas utilizadas para satisfazê-las, variam no tempo e no espaço, ou seja, de cultura para cultura e, de forma inevitável, vão se alterar ao longo do tempo;
- A **Declaração de Salamanca** (1994), que foi resultante da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizadas entre os dias sete a dez de junho e um marco para inclusão da pessoa com deficiência. Sendo realizada na Espanha, a qual apontou políticas, princípios e práticas relacionadas às necessidades educativas especiais. O objetivo desta declaração foi o de fornecer as diretrizes básicas para que mudanças fossem aplicadas ao sistema educacional, tendo em vista o que se intitulou de “movimento de inclusão social”;
- A **Convenção da Guatemala** (1999) que prevê eliminar todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, com o objetivo de favorecer a sua plena integração à sociedade. Na Convenção, a deficiência é entendida como restrição física, mental ou sensorial, sendo permanente ou provisória, a qual é capaz de limitar a capacidade de se exercer atividades essenciais a vida, que são causadas ou agravadas pelas características sociais e econômicas do ambiente. A discriminação, por sua

vez, corresponde a toda diferenciação, exclusão ou restrição fundamentada na deficiência, com efeito, ou objetivo de impedir ou anular tanto o reconhecimento como a ação de gozar dos direitos humanos e as liberdades fundamentais, em decorrência da deficiência.

- A **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** (2006) estabelece que se deva assegurar um sistema de educação inclusivo em todos os níveis de ensino, em ambientes que potencializem o desenvolvimento acadêmico e social. No art. 24 garante que as pessoas com deficiência possam ter acesso ao ensino fundamental inclusivo, de qualidade e gratuito, em igualdade de condições com as demais pessoas na comunidade em que vivem.

Esses acordos internacionais tiveram grande impacto sobre a legislação brasileira, influenciando a formulação das políticas públicas da educação inclusiva. Segundo Kassar (2011), “a relação entre a política brasileira e esses acordos, especialmente após a reorganização nos anos 90 do século XX, diz respeito ao processo de internacionalização da economia, que conta com a participação direta de proposições estabelecidas com instituições financeiras internacionais. Nesse processo, as nações têm suas ações reguladas – em certa medida – pelas agências multilaterais” (KASSAR, 2011, p 47).

Neste contexto, o cenário brasileiro pode destacar algumas leis que são frutos desses acordos internacionais e que visam garantir a educação para todos na esfera nacional, assim como também para a pessoa com deficiência, sendo elas:

- A **Constituição Federal de 1988** dá início à disseminação de uma proposta de educação inclusiva quando considera no seu art. 206, o estabelecimento da igualdade de condições de acesso e permanência na escola, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1988).
- O **Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990- ECA 8.069/90**, no art.55, corrobora as orientações legais mencionadas, ao determinar que os pais ou responsáveis têm a obrigação de matricular seus filhos ou pupilos na rede regular de ensino.
- A **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1996 - LDBN 9394/96**, no Capítulo V, em seu Artigo 59, recomenda que os sistemas

de ensino assegurem aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos e organização específicos para atender as necessidades; destaca no art. 37, as oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996);

- **A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência de 2015** (Estatuto da Pessoa com Deficiência Nº 13.146/15) assegura que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado no sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem [...] É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (BRASIL, 2015).

Segundo Mittler (2003, p.25) a inclusão escolar envolve um processo de reforma e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os alunos possam ter acesso a todas as gamas de oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. Ainda de acordo com a autora, esse processo não é fácil, mas essa mudança é necessária, para propiciar e “garantir o acesso e a participação de todas as crianças em todas as possibilidades e oportunidades oferecidas pela escola e impedir a segregação e o isolamento” (MITTLER, 2003, p.25).

Para Carvalho (2005, p.2) o princípio geral da educação inclusiva é o da igualdade de direitos a oportunidades, isto é, ao direito igual de cada um de estar no espaço escolar e, nele, desenvolver sua cidadania, aprendendo e participando. Ela ainda afirma que

Na medida em que, atendendo a todos e a cada um, buscamos aprimorar as respostas educativas de nossas escolas, de modo que o direito de todos à educação não fique, apenas, como retórica e se efetive na prática, agimos em consonância com o princípio da igualdade de oportunidades (CARVALHO, 2005, p.3).

As escolas inclusivas propõem um sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturado de acordo com essas necessidades. Sendo assim, a inclusão escolar é uma mudança de conceito para as escolas, pois ela não se limita a apoiar os alunos que apresentam dificuldades durante seu percurso escolar, mas garante a participação de todos, sendo eles: professores, alunos, funcionários, gestores etc. (MANTOAN, 1998).

Delimitar a escola inclusiva é pressupor um espaço acolhedor e distante de qualquer forma de preconceito e discriminação. É conviver com o diferente sem causar estranhamento, pois a diversidade é inata do ser humano, é preciso, assim, incentivar a empatia de todos os envolvidos no processo, sejam alunos ou profissionais em diversas situações cotidianas.

Compreende como empatia o imaginar-se no lugar do outro, pensar sob a perspectiva dele, sem julgamentos. Trata-se de uma habilidade que deve ser desenvolvida ao longo da vida e que deve ser incentivada no contexto familiar e escolar, pois, ao mudar de posição e se colocar no lugar das minorias, tem-se a oportunidade de se sensibilizar e, com base nas próprias suposições e impressões, buscar compreender o comportamento do outro, revendo atitudes e ideias.

Porém, quando existe uma compreensão equivocada sobre o ser diferente e/ou os envolvidos no processo de escolarização não estão abertos às mudanças de paradigmas acaba-se por não receber todos os alunos de maneira igualitária. Inúmeras situações podem ser vistas como dificuldades nessa relação, sendo, às vezes, o medo daquilo que é desconhecido, a falta de formação, a não familiaridade com a deficiência, entre outros.

A escola inclusiva pressupõe que todos são diferentes, e isso por si só já deveria bastar para que houvesse o respeito e a tolerância no espaço escolar. Mas, se caminha nesse processo, e ainda se encontra distante do ideal, pois, infelizmente ainda se vivencia reprodução de padrões sociais de preconceito, o que gera discriminação das minorias no espaço escolar.

É necessário que a escola conheça as políticas públicas e busque, no cotidiano escolar, vivenciá-las para minimizar ações de preconceito e discriminação, construindo ações assertivas no que se refere ao atendimento de todos.

De acordo com Omote (2003), a educação inclusiva é o ensino de qualidade para todos os alunos, sendo responsabilidade da escola garantir procedimentos de ensino e adaptações curriculares, se houver necessidade, para corroborar com a diversidade de peculiaridades e necessidades dos seus alunos. (OMOTE, 2003, p.155)

Ao discorrer sobre a inclusão escolar como parte de um movimento mundial denominado inclusão social, Mendes (2006) aponta:

[...] na construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças (MENDES, 2006, p. 395).

Outro documento importante que efetiva o modelo educacional inclusivo, publicado em 2006 em parceria com a Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação e da Justiça e UNESCO é o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) fruto também dos principais documentos referentes à temática do qual o Brasil é signatário, agregando demandas em termos de respeitar a dignidade da pessoa humana.

O referido documento compreende a educação como sendo um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A escolarização, portanto, ganha mais importância quando propicia o desenvolvimento humano e suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos historicamente excluídos, como o caso da pessoa com deficiência.

Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da justiça social. Por consequência, a escola necessita proporcionar ações pedagógicas conscientizadoras, voltadas para o respeito e a valorização da diversidade.

De acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2017 que também trata da educação para todos, caminhando para redução das desigualdades e da valorização da diversidade, deslumbrando ações com base na equidade, define:

O termo educação inclusiva como o processo educacional que visa a desenvolver, em cada cidadão, consciência solidária e atitudes concretas que o tornem um agente social comprometido com a qualidade de vida de quem está ao seu lado (BRASIL, 2016). Isso significa acolher todas as pessoas no sistema de ensino, independentemente de cor, classe social e condições físicas e psicológicas. Conforme Mantoan (1997), esse é o termo que se encontrou para definir uma sociedade que considera todos os seus membros como cidadãos legítimos (BRASIL, 2017, p. 11).

Essas políticas educacionais inclusivas anteriormente citadas, assim como outras sancionadas nas últimas décadas, têm o objetivo de promover a igualdade de oportunidades entre as pessoas, a fim de tornar a sociedade mais acessível, capaz de acolher as diferenças e a diversidade cultural. Fazendo com que as crianças com deficiência e suas famílias possam usufruir de espaços que até então não estavam acessíveis historicamente para elas, sendo a escola um deles.

Sabemos que ainda existe uma lacuna entre a política e a sua execução no ambiente escolar, mas para tanto, é necessário criar espaços de diálogos para que os envolvidos na comunidade escolar (professores, família, alunos, entre outros) possam dar contribuições concretas à gestão pública e criar mecanismos de articulação em rede para ações cada vez mais embasadas na educação inclusiva.

1.3-Educação Especial e seu caminhar para uma perspectiva inclusiva

Todo o processo histórico acerca das representações sociais dos alunos com deficiência na perspectiva inclusiva, com base nos direitos humanos, fez com que a Educação Especial assumisse novos conceitos, sendo atualmente compreendida como “uma modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para alunos público-alvo da educação especial (PAEE), sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 1996).

A LDBN (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional) 9394/96 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, no Capítulo V, em seu Artigo 58, destaca em seu parágrafo 1º a necessidade de serviços de apoio pedagógico especializado, na escola comum, para atender às peculiaridades dos alunos PAEE. Continua apontando, nos parágrafos seguintes, que a oferta da Educação Especial é dever constitucional do Estado e deve perpassar por toda a vida do aluno, com início na educação infantil. (BRASIL, 1996).

A partir da LDBN 9394/96 edificou-se um “novo”¹ entendimento acerca da modalidade da Educação Especial, que durante anos foi organizada de forma paralela à educação comum. A concepção da Educação Especial como substitutiva ao ensino comum perpetuou durante longos anos na educação da pessoa com deficiência,

¹A palavra novo aqui encontra-se entre aspas para destacar ao leitor o paradigma de mudanças referente ao contexto da educação especial em sua perspectiva inclusiva.

demonstrando resultados com práticas que enfatizavam as condições relativas à deficiência. Para OMOTE (1999):

A inclusão implica uma concepção social da deficiência, que exige atenção direcionada ao meio no qual determinadas condições adquirem o sentido de deficiência e os seus portadores são tratados de modo diferenciado de pessoas comuns. Não é tarefa simples abandonar a velha e tão consolidada concepção que nos faz olhar para o deficiente e realizar intervenções a ele direcionadas, por supor que está localizada nele a deficiência, independentemente das características de demanda do meio. (OMOTE, 1999, p.12).

Os avanços no campo da educação e dos direitos humanos vêm modificando ao longo das últimas três décadas os conceitos, a legislação e as práticas pedagógicas, demonstrando a necessidade de se promover a Educação Especial na perspectiva inclusiva, sendo, portanto, o ensino especial e o ensino comum modalidades que devem atuar de maneira colaborativa para promover a participação e aprendizagem da pessoa com deficiência.

A Educação Especial na perspectiva inclusiva busca superar a visão de uma modalidade segregativa e em paralelo ao ensino comum. Atualmente, está é compreendida como uma:

Modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 10).

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica no parecer CNE/CBE. N° 02/2001 define a Educação Especial em seu artigo 3º, como um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica. Em seu parágrafo único destaca que os sistemas de ensino devem constituir e fazer funcionar um setor responsável pela Educação Especial, dotado de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva. (BRASIL, 2001).

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a ofertar um novo serviço, o atendimento educacional especializado que visa identificar, elaborar e

organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminam as barreiras para plena participação na sociedade e desenvolvimento de aprendizagem. (BRASIL, 2009).

Nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (AEE), considera-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços (BRASIL, 2009).

O decreto 7.611, de novembro de 2011, prevê que o AEE deva integrar a proposta pedagógica da escola, envolvendo a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos alunos, atendendo às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e se articulando com as demais políticas públicas (BRASIL, 2011).

Outro documento que merece destaque é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva que tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos PAEE, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino comum, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da Educação Especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão escolar; participação da família e da comunidade (BRASIL, 2008).

As atribuições do professor responsável pela oferta do AEE são esclarecidas nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (BRASIL, 2009), quais sejam: identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos PAEE, mais especificamente, elaborar e executar planos de Atendimento Educacional Especializado, avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos que devem ser empregados nesse serviço e organizar o número e o tipo de atendimento que precisa ser oferecido aos alunos nas Salas de Recursos Multifuncionais. A esse professor também destaca o acompanhamento e o trabalho colaborativo com o professor do ensino comum, estabelecendo parcerias na elaboração de estratégias para promover a participação do aluno nas atividades escolares.

Toda essa mudança no cenário referente à Educação Especial modificou também o tipo de suporte e apoio da modalidade referente à escola e sua relação com as famílias,

pois pressupõe que o AEE tenha um maior conhecimento acerca das especificidades referente à deficiência dos alunos incluídos e que pode contribuir para articular as relações entre os envolvidos, sendo eles; professores, gestão escolar e outros.

Essa realidade promove a Educação Especial para ações inclusivas no ambiente escolar, seja em orientação para a família ou gestão escolar, para formação docente sobre a temática, para escuta qualificada de pais, influenciando a criação de espaços e ambientes acessíveis de modo que o processo de inclusão ocorra de forma bem-sucedida.

Para tanto, é importante que o professor especialista tenha conhecimento sobre a evolução conceitual da deficiência, considerando a construção social. É importante desconstruir paradigmas de que a deficiência é um atributo do próprio aluno (OMOTE, 1996), o que acaba potencializando práticas estagnadas, uma vez que a mudança fica centrada apenas no aluno e não no processo escolar ou na participação da família.

Paniagua (2004) afirma que um dos principais contextos de suporte para a família da criança com deficiência é o escolar, por isso a importância de toda a comunidade escolar construir ações e práticas instrumentalizadas em leis e decretos para nortear a construção da escola inclusiva.

A Educação Especial e o ensino comum devem caminhar juntos para o processo de inclusão da pessoa com deficiência, envolvendo esforços de ambas as partes, visando promover e implementar as adequações necessárias para que se possibilite além do acesso, a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno.

Vale destacar que para efetivação da educação inclusiva, Bueno (1998) reforça que não basta apenas estar garantido na legislação, mas demanda modificações profundas e importantes no sistema de ensino. Essas mudanças dependem de valores da sociedade e a vivência de um novo paradigma que não se faz apenas com recomendações técnicas, mas com reflexões de toda comunidade escolar e recursos financeiros.

Considerando o mote da pesquisa, o foco está especificamente nas pessoas com Transtorno do Espectro Autista, para as quais há uma lei específica sancionada em 27 de dezembro de 2012, sendo a nº 12.764, considerando as com deficiência para todos os efeitos legais. Portanto, são aplicados a este grupo todos os direitos e obrigações previstos na Convenção Sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência de 13 de dezembro de 2006 e nas demais legislações pertinentes à pessoa com deficiência.

A lei mencionada garante que é dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar o direito da pessoa com TEA à educação, que deve ocorrer no ambiente inclusivo desde a educação infantil até o ensino superior e, em casos

de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (BRASIL, 2012).

Garante-se, assim, a única deficiência que prevê acompanhamento de professor individualizado para apoiar o aluno dentro da sala de aula, modificando as relações da escola e também das famílias para efetivação, uma vez que um novo agente social no cotidiano escolar modifica as relações interpessoais de todos os envolvidos.

2 - A FAMÍLIA SOB O OLHAR DAS DIFERENTES PERSPECTIVAS E SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA

Essa seção visa apresentar estudos acerca das mudanças históricas e o conceito referente à instituição família na contemporaneidade e o impacto sofrido por ela quando ocorre o nascimento de uma criança com deficiência. Logo após discorrer-se à sobre a relação família da pessoa com deficiência e a escola, como essas duas instituições tão importante para a criança interagem entre si.

2.1- A família e a sua diversidade: mudanças no contexto histórico-sociais e o nascimento de uma criança com deficiência

A família é o primeiro ambiente de acolhimento e aprendizado da criança. É através do ambiente familiar que serão desenvolvidos os valores, crenças, ideias e costumes culturais no contexto social. Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN; POLONIA, 2007).

Com base na perspectiva ecológica de desenvolvimento de Urie Bronfenbrenner (1996) sobre os diferentes contextos que o indivíduo frequenta, Epstein (1987) destaca que a família é um dos contextos mais importantes do mundo ecológico da criança, pois é através dela que a criança é apresentada ao mundo ao seu redor (BHERING; DE NEZ, 2002).

Sabendo da importância da família se faz necessário discutir as mudanças históricas e a diversidade cultural dessa instituição nos dois últimos séculos, principalmente no contexto brasileiro, onde no senso comum ainda se tem o imaginário de família sendo aquela composta por pai, mãe e um casal de filhos de classe média e brancos. Mas essa mudança se faz necessária, pois a família sofreu algumas mudanças estruturais em suas esferas internas e também externas segundo a antropóloga Sarti (2008)

Estas dificultam sustentar a ideologia que associa a família à ideia de natureza, ao evidenciarem que os acontecimentos a ela ligados vão além de respostas biológicas universais às necessidades humanas, mas configuram diferentes respostas sociais e culturais, disponíveis a homens e mulheres em contextos históricos específicos (SARTI 2008, p.21).

Pesquisas demonstram que desde a revolução industrial houve separação entre o mundo do trabalho e o mundo familiar, assim configurou-se a dimensão privada da família, diferenciando ao público, mudanças significativas que tiveram impacto direto nas novas formas de organização.

A partir da década de 1960, em escala mundial, difundiu-se a pílula anticoncepcional, que rompeu a sexualidade da reprodução e transformou decisivamente o direito da mulher optar quanto à maternidade, recriou o mundo subjetivo feminino e, aliado à expansão do feminismo, ampliou as possibilidades de atuação da mulher no mundo social (SARTI, 2008).

É possível apontar outra mudança significativa no contexto familiar, na década de 1970, cenário em que há uma intensificação da participação da mulher no mercado de trabalho. Trata-se de um período de expansão da economia e da urbanização brasileira com acelerado desenvolvimento do processo de industrialização, gerando um contexto favorável para a inserção das mulheres no mercado (HOFFMANN; LEONE, 2004).

A maior participação da mulher no mercado de trabalho também contribuiu para alterar as especificidades da família. De acordo com Montali (2003) a partir da década de 1990, a participação da mulher começa a ficar mais elevada no mercado, porém algumas características foram assinaladas neste momento de inserção. Não se observa, porém, um aumento da participação da mulher na composição da renda familiar, devido à precariedade do trabalho e baixos salários para este contingente. Aponta-se que somente 41% das mulheres na região metropolitana de São Paulo possuíam emprego regulamentado na década de 90, o que pode ser considerada uma proporção baixa, se comparada aos demais ocupantes da família com emprego formal.

No entanto, é válido ressaltar que, apesar da baixa renda e do baixo índice de regulamentação trabalhista, a mulher a partir da década de 1990 começou a integrar cada vez mais o mercado de trabalho, deixando de ser apenas a dona de casa, que nela permanece em período integral, para os cuidados domésticos e dos filhos (MONTALI, 2003).

Porém, nas últimas quatro décadas, conforme consideram Hoffmann e Leone (2004), a presença da mulher no mercado tem se firmado, sendo sua renda, por vezes, maior que a do homem e, em muitos casos, sendo a única responsável financeira do arranjo familiar.

Vale ressaltar que o modelo de família com núcleo patriarcal, isto é, homem-provedor e mulher dona-de-casa em tempo integral, representa um conjunto de valores e práticas: o homem provê a família e as suas necessidades; a mulher desempenha as tarefas domésticas, cuida dos filhos e do marido, sem contribuição na renda (OLIVEIRA, 2004).

Diante das mudanças referentes à mulher, as crianças que antes passavam grande parte de seu tempo sob os cuidados da mãe, em virtude das novas demandas sociais, hoje também permanecem esse tempo nas creches, escolas ou com sua família extensa. Ainda, estudos têm demonstrado uma diminuição dos membros da família, na medida em que se optam por menos filhos devido a uma série de razões, contrariando o que até então ocorria em décadas anteriores.

Mesmo diante da mudança cultural do papel da mulher, os homens ainda aparecem de maneira tímida como responsável pela educação das crianças. A escola ainda tem uma compreensão limitada sobre questão de gênero, envolvendo muitas vezes apenas a obrigação materna, no contexto de uma divisão sexual do trabalho educacional que persiste e é tomada como natural pela própria escola e por seus profissionais do sexo feminino (CARVALHO, 2004).

Outros arranjos familiares que têm aumentado significativamente são as avós/avôs como principais responsáveis, e inúmeras são as razões que mudam a importância e a responsabilidade deles nas redes familiares contemporâneas. Os idosos, que até algumas décadas atrás viviam em condições de dependentes, hoje passam a ser provedores e protagonistas na educação e nos cuidados com as crianças. Segundo Vitale (2008)

As mudanças dos laços familiares e a vulnerabilidade que atinge as famílias demandam novos papéis, novas exigências para essas figuras, personagens que ganham relevo não só na relação afetiva com os netos, mas também como auxiliares na socialização/educação das crianças ou mesmo no seu sustento (VITALE, 2008, p 94).

Para Falcão (2004) a temática das novas configurações familiares também pode considerar elementos como separações e divórcios, novos casamentos destas mesmas pessoas separadas e divorciadas, o concubinato (união livre e estável sem a regulamentação da lei) e um avultado número de situações que geram o discurso dos diferentes conceitos de família, de forma que o tema começa a ser pautado nas mais diversas esferas, como a jurídica, a sociológica e a psicológica, na medida em que os filhos estão vivendo numa família, apesar de sua constituição ser diferente do modelo tradicional que considera o pai, a mãe e os filhos biológicos. Atualmente, para pensar

sobre o conceito de família não se pode partir de um único referencial, pois a família contemporânea comporta uma enorme pluralidade em sua configuração.

Considerando, portanto, o princípio da pluralidade das formas de família, alguns arranjos novos devem ser considerados pela sociedade, assim como pela escola:

- Família matrimonial trata-se da família constituída pelo casamento e é a forma mais tradicional conhecida no Brasil. Este tipo de família é resquício do Brasil Colônia, quando se vivia sob a dominação da Igreja Católica que, por meio do Direito Canônico, era responsável por reger as normas reguladoras dos vínculos de convivência;
- Família informal ou união estável são as não respaldadas pelo Estado por estarem em situação contrária às normas reguladoras, isto é, são as famílias não reconhecidas de forma expressa pelo ordenamento jurídico;
- Família monoparental este termo inicialmente foi empregado na França e é utilizado para designar as famílias constituídas por qualquer um dos pais e sua prole;
- Família anaparental apesar de a Constituição Federal Brasileira, no art. 226, referir-se apenas a três tipos de formas de família, como o Estado brasileiro protege a família de forma indiscriminada, independente da forma como ela se constitui, qualquer união de indivíduos com desejos e objetivos iguais, unidas pelos laços de afetividade, independentemente de vínculos de parentescos, são consideradas entidades familiares;
- Família homoafetiva, a Constituição de 1988 possui como um dos objetivos fundamentais da República a promoção do bem de todos sem qualquer forma de discriminação. Desta maneira, são reconhecidas as uniões afetivas constituídas por pessoas do mesmo sexo, isso é, uniões homoafetivas. Nesse caso, garante-se, o *status* de família, desde que preenchidos alguns requisitos básicos de qualquer entidade familiar, representados pela afetividade, ostensibilidade e estabilidade (CAMPOS, 2008).

Portanto, as instituições familiares se diferenciam quanto a sua estrutura, organização, cultura e idade de cada um de seus membros, e a literatura, como visto

anteriormente, tem mostrado que há grande diversidade nos arranjos familiares, sendo a família nuclear não mais a regra (AMAGDA, 2000; DESSEN E LEWIS, 1998).

A família é uma instituição que além de possibilitar o desenvolvimento e a sobrevivência humana, assume de forma outorgada pela sociedade o papel educativo, devendo assim, receber apoio desta para a plena satisfação deste papel fundamental na formação do cidadão. Numa definição ampla, tem-se que a família deverá ser um ente constitutivo de laços duradouros onde cada membro integrante torna-se responsável pelo outro, auxiliando-o no provento de sua sustentabilidade, dando-a este uma educação equilibrada e verdadeira. (CAMPOS, 2008).

Receber uma criança provoca modificações na estrutura familiar, principalmente emocionais. Geralmente, os familiares querem o melhor para elas, desejam que sejam saudáveis, felizes, independente, curiosos da vida, amorosos e responsivos (KLAUS; KENNEL; KLAUS, 2000). Essas expectativas são rompidas pela realidade quando a criança que nasce tem alguma deficiência.

Segundo o estatuto da pessoa com deficiência, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 define deficiência no artigo 2º como sendo:

[...] considera-se uma pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, p.1).

Amaral (1995) afirma que o estado psíquico vivido pela família frente ao nascimento de uma criança com deficiência é de perda, de morte mesmo. “Morte” do ente desejado e idealizado. Assim, para que se torne possível acolher o ente real faz-se, necessário, viver o processo de luto daquela criança “perdida”. Porém, cada família irá vivenciar essa perda da sua maneira, pois depende de diversos fatores para elaborarem o processo do luto.

A deficiência pode ocorrer em diferentes fases da vida da pessoa e de diferentes formas. Ela pode ser adquirida, através de um acidente ou doença, ou nascer com algumas deficiências advindas de alteração genética (síndromes), prematuridade, lesão no nascimento, meningite e desordens convulsivas. Fatores relacionados com a pobreza também podem desencadear quadros de deficiência, tais como desnutrição materna, violência doméstica, falta de cuidados pré-natais e falta de estimulação adequada. Outro fator que tem aumentado significativamente o nascimento de crianças com deficiência é

o uso de drogas pelos pais. Algumas deficiências natas, como a intelectual e o transtorno do espectro autista, somente são percebidas pela família durante o desenvolvimento da criança (GONÇALVES, MACHADO 2013).

Klaus, Kennel e Klaus (2000) destacam em suas pesquisas que as reações emocionais dos familiares passam por cinco fases: choque; descrença (negação); tristeza, raiva e ansiedade; equilíbrio e organização. Todos esses sentimentos e reações estão dentro do padrão de normalidade e fazem parte do processo de aceitação desse membro da família com deficiência, e a superação desses sentimentos requer tempo e um penoso empenho pessoal além de uma rede de apoio.

A família percorre uma longa trajetória, desde o diagnóstico da criança até às adaptações necessárias com o novo familiar. Omote (1989) destaca ainda que a família não deve ser vista apenas como pessoas que precisam ser informadas, esclarecidas, treinadas e orientadas para tratarem adequadamente a criança com deficiência. É preciso compreender que elas enfrentam situações difíceis para as quais não foram preparadas ou desejaram. Outro fator destacado pelo pesquisador é que não só a criança que é estigmatizada, mas toda a família pode sofrer esse processo.

A forma como o meio social vê um indivíduo com limitações e com potencial biológico diferente do “padrão de normalidade” e as expectativas que elabora em relação às potencialidades da criança com deficiência influenciam no seu desenvolvimento. Camargo (2004, p.6) afirma, “a constituição da pessoa com deficiência pode ser prejudicada pela quebra da expectativa de seu grupo social, pelo estranhamento em relação à inteligência desse indivíduo, pelos preconceitos e estigmas presentes na sociedade frente às diferenças. Assim, se o *olhar* voltado para ela for de incapacidade, provavelmente ela se tornará incapaz.”

Neste sentido, a deficiência não está apenas ligada ao indivíduo com referência ao organismo, mas passa a ser vista através de uma abordagem interacionista. De acordo com Omote (1994), isso:

Significa que a deficiência não é algo que emerge com o nascimento de alguém ou com a enfermidade que alguém contrai, mas é produzida e mantida por um grupo social na medida em que interpreta e trata como desvantagens certas diferenças apresentadas por determinadas pessoas (OMOTE, 1994 p.68).

Então, o que valida a inclusão ou a exclusão de uma pessoa com deficiência são as condições sociais que a cercam tanto no espaço da família, da sociedade, quanto no escolar, diminuindo ou potencializando sua autonomia.

2.2-A família e a escola

Para Aiello (2002, p. 88) geralmente quando a criança com deficiência inicia a escolarização, a família já está equilibrada e consegue visualizá-la para além da deficiência referente à incapacidade, podendo ser colaboradora do processo de ensino e aprendizagem. Os membros da família, na maioria das vezes, compreendem a funcionalidade da criança e têm inúmeras informações que podem ser utilizadas pela escola para o processo de acolhimento e adaptação dessa criança. Os familiares também podem exercer um papel de empoderamento para buscar respostas, levantar questões, reivindicar direitos e, portanto, se tornarem-se ativos na luta por reconhecimento e garantia dos direitos da pessoa com deficiência.

É preciso compreender, no entanto, que muitas famílias enfrentam situações difíceis para as quais não foram preparadas ou se quer desejaram, porém convivem com as crianças por maior tempo e são qualificadas para dizerem de quais ajudas precisam, embora os profissionais tenham que disponibilizar as estratégias para alcançar os objetivos. Então, nesse momento, os profissionais da escola devem estar preparados para o acolhimento e a escuta qualificada dessa família na busca por desenvolver uma parceria, desde a matrícula até o processo de escolarização da criança com deficiência.

Segundo Fiamenghi e Messa (2007), o apoio aos familiares, por meio de espaços de escuta e acolhimento, com a identificação das particularidades de cada família, respeitando essas peculiaridades, possibilitará melhor adaptação da criança no espaço escolar, pois informações sobre a deficiência podem ser compartilhadas, até orientação sobre cuidados e vivências cotidianas que auxiliarão o contato dos familiares com os profissionais que trabalham na escola.

A Declaração de Salamanca (1994) é um dos documentos fundamentais para o Brasil começar a implantar políticas de inclusão na rede comum de ensino para crianças com deficiência. Nela, foram declarados quatro artigos que contribuíram para uma nova visão do papel da família na escola:

Art. 57. A educação de crianças com necessidades educacionais especiais é uma tarefa a ser dividida entre pais e profissionais. Uma

atitude positiva da parte dos pais favorece a integração escolar e social. Pais necessitam de apoio para que possam assumir seus papéis de pais de uma criança com necessidades especiais. O papel das famílias e dos pais deveria ser aprimorado através da provisão de informação necessária em linguagem clara e simples; o enfoque na urgência de informação e de treinamento em habilidades paternas constitui uma tarefa importante em culturas onde a tradição de escolarização seja pouca.

Art.58. Pais constituem parceiros privilegiados no que concerne às necessidades especiais de suas crianças, e desta maneira eles deveriam, o máximo possível, ter a chance de poder escolher o tipo de provisão educacional que eles desejam para suas crianças.

Art.59. Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (onde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças.

Art.60. Governos deveriam tomar a liderança na promoção de parceria com os pais, através tanto de declarações políticas quanto legais no que concerne aos direitos paternos. O desenvolvimento de associações de pais deveria ser promovido a seus representantes envolvidos no aprimoramento da educação de seus filhos. Organizações de pessoas portadores de deficiência também deveriam ser consultadas no que diz respeito ao delineamento e implementação de programas (SALAMANCA, 1994 p.16-17).

Assim, essa declaração reforça a importância da parceria entre a família e escola, a fim de garantir uma educação inclusiva. Essa parceria deve assegurar um envolvimento nas tomadas de decisões, no planejamento e na implementação de ações pedagógicas. A participação na educação inclusiva também promoveria aos familiares maior compreensão deste processo bem como dos seus objetivos, benefícios e possíveis limites.

Aiello (2002) destaca ainda que:

A escola inclusiva é mais um movimento que tem proposto novas relações entre educadores e pais com base na premissa de que as parcerias serão frutíferas e reverterão na inclusão da criança na comunidade. Interações entre pais, professores e profissionais da escola podem começar por definir os tipos de currículos, serviços e locais que constituem uma educação apropriada [...] (AIELLO, 2002, p. 97).

Portanto, a construção de uma escola inclusiva em que haja parceria entre a família e os profissionais envolvidos nos remete a uma mudança de paradigma, da forma como vemos a deficiência, a diversidade cultural entre as famílias e suas manifestações e até mesmo o papel da escola. A educação inclusiva está pautada em uma concepção diferenciada de escola e aprendizagem, fundamentada sua prática pedagógica numa

aprendizagem mediada. Como decorrência, algumas alterações significativas devem ocorrer na dinâmica da escola, na busca dessa nova consciência coletiva (OLIVEIRA, 2003).

Segundo Aiello (2002), a inclusão escolar requer a parceria família-escola. Tal parceria inclui muitas variáveis que afetam o estabelecimento e a manutenção de um relacionamento eficaz. Entre as variáveis mais significativas, a autora destaca: nível social, econômico e educacional, padrão étnico, religioso e profissional, experiências anteriores dos familiares com os profissionais e vice-versa, nível de habilidade de comunicação interpessoal de pais e professores, bem como valores, personalidade, expectativas e estigmas.

A colaboração entre família e escola, durante a escolarização da criança com deficiência, é uma resposta às muitas necessidades educacionais. Cabe destacar que a colaboração pressupõe esforço coordenado, superação da desconfiança e da reprovação, levando em consideração as perspectivas, interesses e expectativas. A confiança dos familiares no profissionalismo dos professores, mediante informação periódica é fundamental para o diálogo e comparação de pontos de vista (PANIAGUA, 2004).

De acordo com Szimansky (1994, p. 43), “ao se falar em educação para família não se está pensando em definir modelos de atuação, mas em usar os recursos desenvolvidos a partir do conhecimento psicológico, sociológico e educacional para assessorar as famílias na sua tarefa de socialização”.

O responsável capaz de acolher os familiares na escola deve estar atento às influências do macrosistema, compreender o sistema de crenças das famílias, ser sensível ao tipo de informação e apoios que desejam, bem como dos recursos que já dispõem para auxiliar suas crianças (CHRISTENSON, 2004 apud SIGOLO, 2012, p.6).

Para a identificação eficaz do tipo de envolvimento da família com a escola, Dessen e Polonia (2005) salientam que depende do reconhecimento e da descrição sistemática dos padrões e modelos de relação constituintes de tal envolvimento.

Tradicionalmente a escola tem papel social maior segundo o senso comum no que se refere à família, porém esses paradigmas devem ser superados e investir na possibilidade de modelo colaborativo de relação entre família e escola.

Sigolo (2012) destaca ainda que:

As pesquisas mais recentes têm investido no modelo colaborativo que por sua vez tem por base o compromisso de trabalho conjunto para

promover a aprendizagem; a comunicação bidirecional frequente; o reconhecimento de que as diferenças culturais podem contribuir para um clima de aprendizagem positivo; a apreciação de significados de diferentes perspectivas; papéis claros, mútuos e de suporte; objetivos para os alunos são mutuamente determinados e partilhados; planos construídos em conjunto, com papéis a serem desenvolvidos por todos os participantes (SIGOLO, 2012, p. 6).

Na contemporaneidade, um grande desafio para a escola é a relação estabelecida com a família. Os educadores consideram que o envolvimento dos pais é relevante para a diminuição de problemas no contexto educacional (SIGOLO, 2012).

Porém, diante do exposto, considera-se que uma análise das relações entre a escola e famílias populares deve abandonar a visão dominante dos profissionais da educação, uma vez que, por esta visão, a família é entendida como negligente. Tanto as práticas e o fazer dos pais não devem ser compreendidos desta forma, pois os seus modos possuem a sua coerência, uma vez que a “incoerência” apenas é enxergada quando se confronta esta família com as normas da escola e, de forma mais ampla, com a vida social dominante (THIN, 2006).

Os familiares têm o sentimento de ilegitimidade de suas práticas e legitimidade das práticas dos professores. Este é o campo de surgimento dos mal-entendidos, inquietações e dificuldades entre responsáveis e professores.

Deve-se entender a família como elemento de apoio para o desempenho da função educativa, de forma que tal atribuição foi delegada pela sociedade. Em geral, a família é pensada sob algumas perspectivas. O papel social de seus membros envolve o pai provedor, ocupante da posição mais alta na hierarquia do poder, a mãe doméstica, a qual é responsável por todos os afazeres e educação dos filhos. Trata-se do modelo “família pensada”, conforme Szymanski (1995). A família essencialista, por sua vez, é uma proposta de família vinculada nos meios de comunicação, livros ou outras instituições da sociedade, a qual aparenta um modo melhor de viver (SZYMANSKI, 2006).

De acordo com Santos e Nascimento (2001) o processo educativo está presente na vida da criança nas mais variadas circunstâncias e modos, o que proporciona uma relação dialética com a sociedade. Conforme Dessen e Polonia (2007, p. 22) tanto a escola quanto a família compartilham “funções sociais, políticas e educacionais” e todas essas demandas são influenciadoras na formação do cidadão.

Romanelli (2006) aponta que a família é uma instituição universal, apesar de ser organizada de modos diferentes, conforme as especificidades da sociedade na qual está

inserida. Já, a escola trata-se de uma instituição delimitada na história, pois não existiu em todas as sociedades.

A escola era diferente da família e oferecia à formação das crianças e jovens uma educação que nenhuma outra instituição possibilitaria. Dessa maneira, no Brasil, nos primórdios da República, em meio a movimentos sociais, políticos e culturais que marcaram este período, foi imposta a necessidade de se modernizar a sociedade, o que exigiu outro modelo e maior abrangência da ação educacional (MACÊDO; ROCHA, 2002).

Nota-se, portanto, que a preocupação de uma relação entre a família e a escola e estudos sobre o tema não é algo novo. Para Bhering e Siraj-Blatchford (1999) o envolvimento dos pais na escola trata-se de um componente fundamental para o desempenho ideal no contexto escolar, de forma que não contribui somente no processo como um todo, mas influencia positivamente o curso do desenvolvimento escolar, tal como o rendimento. Por esta razão, uma diversidade de teóricos estuda e aponta iniciativas que visam esta relação: é percebida uma mudança positiva tanto nas crianças como nos próprios familiares.

Segundo Dessen e Costa Júnior (2005), Bronfenbrenner propôs um modelo bioecológico, em 1990, o qual se configurou num paradigma de pesquisa que permitiu estabelecer para o desenvolvimento humano uma relação entre sujeito e ambiente. Para Montandon (2005) muitos estudos mostraram que se deve considerar além do meio social o meio cultural para uma melhor compreensão das práticas educativas. Fatores importantes a serem considerados são diversos, como o meio social dos pais, origens culturais, representações da família acerca da infância e dos filhos, a questão da autoridade etc.

Alguns determinantes socioculturais da educação familiar, conforme Montandon (2005) devem ser considerados, como o contexto sociocultural, o qual envolve as dimensões culturais (valores, normas, etno-teorias, etc.) e dimensões sociais (estruturas sociais, sistema político, sistema educativo, serviços sociais, etc.). Ainda, têm-se os seguintes elementos: contexto familiar (estrutura da família, funcionamento da família, pertencimento cultural, meio social); os pais (práticas educativas dos pais, contextos educativos dos pais, como escolas, colegas, mídia, vizinhos etc.) e; as crianças (suas características, suas experiências e o devir da criança, o qual compreende a carreira escolar, a personalidade, a inserção social, etc.).

Conforme Bhering e Siraj-Blatchford (1999) a participação dos familiares na escola passou a ser considerada como imprescindível. Estudos têm observado resultados positivos e a aceitação dos familiares na condição de elementos influenciadores para reverter situações de fracasso na escola. Porém, deve-se considerar uma mudança rápida na nossa sociedade, não só no Brasil quanto no mundo. A família, tendo em vista uma diversidade de fatores, tais como econômicos, sociais e tecnológicos, bem como os fatores aqui já explorados sobre sua composição diversa, a realidade observada evidencia condições não tão favoráveis no que se refere ao envolvimento dos pais na escola. Pode-se citar, por exemplo, as características da família, como as ligações sociais, os números de membros etc., como fatores que devem ser considerados quando o assunto é o envolvimento familiar.

A relação de parceria entre escola e família é necessária para tornar possível compartilhar com a família as características de conduta do filho, tais como aproveitamento escolar, qualidade na realização das tarefas, relacionamento com professores e colegas, atitudes, valores e respeito às regras (CAETANO, 2003).

Segundo Macêdo e Rocha (2002) a escola pode ser pensada como um ponto intermediário entre família e sociedade. Para as autoras, tanto a família quanto a sociedade fazem exigências à escola. Vale ressaltar que quando se fala da participação da família na escola, não se refere exatamente aos pais biológicos, pois em razão dos novos arranjos familiares, seriam os responsáveis pela criança. As escolas precisam estar abertas a estas novas formações familiares, para garantir ao aluno respeito e uma boa relação, livre de preconceito (PANZA, 2011).

O acompanhamento dos familiares referentes à participação da vida escolar das crianças se faz além das comunicações das agendas e da supervisão dos materiais escolares. A participação em eventos, festas e exposições que a escola promove, também se configura em uma atitude relevante e necessária para o equilíbrio e sucesso da criança, pois as “[...] duas partes educativas encarregadas de seu futuro trabalham em colaboração” (PANZA, 2011, p. 34).

A educação é o conjunto de ações, processos, Influências, estruturas que intervêm no desenvolvimento humano de indivíduos e grupo na relação ativa com o ambiente natural e social, num determinado contexto de relações entre grupos e classes sociais. (LIBÂNEO, 2000, p. 22).

Segundo Libânio entender como a família se compreende é de extrema importância para processo ensino aprendizagem das crianças, qual é seu papel na educação e no contexto escolar, uma vez que se faz necessário também que a família compreenda sua importância no desenvolvimento das crianças e passe a participar ativamente do processo de aprendizagem de seus filhos. Pois quando há essa participação efetiva a escola por sua vez passa a desenvolver seu papel pedagógico de maneira mais efetiva e com maior motivação.

Neste cenário é imprescindível também a escola repensar seu papel de atrair as famílias para o interior dos espaços escolares, incentivando para que participe da vida escolar de seus filhos. No entanto, este trabalho exige perseverança, acolhimento e dedicação, pois esta convivência é desafiadora, bem como a tarefa de mostrar às famílias como são importantes em todo o processo escolar de suas crianças e que o trabalho colaborativo com a escola alcançará bons resultados.

A escola e a família, apesar de possuírem objetivos distintos, compartilham a tarefa de preparar as crianças e os jovens para uma inserção crítica, participativa e produtiva na sociedade (REALI; TANCREDI, 2005). Portanto, não podem ser vistas como instituições completamente independentes ou ainda como instituições sem suas fronteiras, ou seja, com os mesmo objetivos e deveres (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

A escola deverá ter claro a importância do potencial da família e seu papel no desenvolvimento, interação e socialização da criança ao meio e assim, permitir de forma natural, que a família seja uma parceira na formação e um elo da criança com a escola, fazendo dos espaços de convivência uma extensão.

Apesar de possuírem características diversas e peculiares, a escola e a família são responsáveis pelo desenvolvimento integral da criança e, nesse sentido, deverá haver compartilhamento de ideias e anseios em função de um único objetivo, o de formar a criança. Segundo Romanelli (2006) quando se estuda uma relação entre escola e família, é preciso comparar os aspectos gerais destas instituições. Tanto a escola quanto a família são igualmente importantes apesar de não serem as únicas, na realidade ocidental, responsáveis pela transmissão cultural. Tal afirmação considera que as duas instituições se complementam neste processo, de forma a estimular a criança em fase de desenvolvimento, por meio da educação e da socialização.

Entretanto, para Zannini (2002), a legislação não é clara quanto à parceria família e escola:

Alguns termos usados nos textos legais não têm sido suficientemente esclarecidos pelos documentos oficiais de implementação como a palavra família constante dos textos da Constituição, da LDBEN e do Estatuto. É clara a consciência da importância da família, como também, de ajudar os mais carentes. No desenvolvimento integral da criança pequena, a família desempenha um papel insubstituível, devendo-se voltar a ela política de emprego, de renda e de saúde. Por outro lado, são importantes que se definam posturas, compromissos e posições da família com relação às crianças. A aproximação de escola e família pode ser, por tanto, no sentido de trabalhar competências educativas dos pais, o que certamente trará benefícios no sentido de promover o bem-estar da criança (ZANNINI, 2002, p. 22-23).

Assim, os profissionais da escola devem desenvolver competência na articulação em relação às famílias, não relegando esta última a um segundo plano, devendo haver delimitação de papéis e funções, dos direitos e deveres de cada parte (MACHADO, et al., 2002).

Pela troca de diálogo se conhece o indivíduo reconhecendo nele sua cultura e competência e por meio da reciprocidade, circularidade e valorização da competência, torna-se possível a superação assimétrica entre o profissional que atua na escola, este detentor do conhecimento técnico e científico, e o familiar, tido aqui com competência inferior ao conhecimento no âmbito escolar, sempre com respeito às diferenças e à subjetividade.

Oliveira (1999) verificou que muitas vezes a participação da família ocorre apenas para legitimar as relações sociais existentes. Segundo a autora, a participação da família nas reuniões de pais resulta em cobrança dos professores e afastamento destas, pois neste momento os assuntos são relacionados aos maus comportamentos e rendimentos escolares. Ainda segundo Oliveira (1999), a participação da família deveria ocorrer por meio de ações em que esta pudesse socializar ideias, contribuir com sugestões e projetos.

Contudo, algumas questões dificultam a parceria fundamental entre escola e família e estas devem ser consideradas como: a falta de recursos dos pais que levam a dificuldade de locomoção até a escola, a impossibilidade de se ausentar do trabalho para atender aos chamados da escola, a baixa escolaridade dos pais que podem os inibir de se envolverem e ainda a alguns pais com qualificações superiores que desmerecem os profissionais da fase inicial da formação humana. Além disso, na maioria das vezes os pais são chamados à escola para ouvirem reclamações dos seus filhos e poucas vezes ou nunca chamados para dar sugestões, o que não favorece o estabelecimento de uma parceria (CRUZ; SANTOS, 2008).

Ainda sobre as barreiras, os professores se referem a: falta de financiamento de programas para famílias; desconhecimento de como promover a colaboração das famílias; restrição de tempo. Já as psicológicas envolvem: ambiguidade no compromisso para trabalhar com pais como parceiros; uso de comunicação negativa sobre o desempenho escolar do estudante; visão estereotipada de pessoas, eventos, condições ou ações familiares; dúvida sobre as habilidades das famílias para se interessarem pela escolarização dos alunos; desconfiança na interação com as famílias ou receio de conflitos; concepção limitada do papel que famílias podem desempenhar relacionada à socialização dos alunos (CHRISTENSON, 2004 apud SIGOLO, 2012).

De acordo com Cruz e Santos (2008) a escola é responsável por quebrar a maior parte das fronteiras que possam dificultar a parceria entre família e escola, por estar mais capacitada em sua função social e ainda por preservar historicamente as diferenças sociais. Os autores ainda, defendem a formação qualificada e continuada dos profissionais, além de maior tempo remunerado dentro do ambiente escolar para poderem se dedicar a esta parceria. Outras barreiras apontadas por Sigolo (2012) referem ao contato limitado para construir confiança na relação; ausência de rotina na comunicação e entendimento limitado das restrições enfrentadas pelo outro parceiro.

3 - OBJETIVO DA PESQUISA

3.1 - Objetivo Geral

- Analisar a relação família/escola frente ao contexto inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dos anos iniciais de uma rede pública de ensino estadual em uma cidade do interior paulista.

3.2 - Objetivos Específicos

- Analisar a interlocução entre professores e gestores da escola com a família dos alunos com TEA.

- Identificar na visão da família como ocorre a sua relação com os professores e gestores.

- Analisar como ocorre a participação das famílias de alunos com TEA no processo de ensino e aprendizagem de seus filhos.

4 - CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa se caracteriza por uma abordagem qualitativa, que segundo Bogdan; Biklen (1994) compreende como modelo investigativo a fonte direta dos dados em seu ambiente natural, sendo o investigador o elemento principal dessa realidade. Os autores defendem, ainda, que as pesquisas qualitativas consideram o contexto, uma vez que as ações podem ser melhor compreendidas quando observadas no seu ambiente natural de ocorrência, pois “[...] os lugares devem ser entendidos no contexto da história das instituições às quais pertencem” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 48).

Esta pesquisa caracteriza-se como estudo de caso, pois a investigação busca “[...] estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo [...]”. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sendo assim, o estudo de caso é uma investigação empírica debruçada nas experiências de vida com intencionalidade de investigar um fenômeno recente que tem uma existência verdadeira. O presente estudo pretende analisar a relação família/ escola em contexto inclusivo.

A pesquisa utilizou como procedimento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, com o objetivo de compreender como os participantes entendem suas vivências no que se refere à relação escola e família de alunos com TEA nos anos iniciais. De acordo com Triviños (1987, p. 152), a entrevista semiestruturada, “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”.

Ainda segundo Bogdan; Biklen (1994, p 134), a entrevista semiestruturada apresenta grande relevância no estudo de caso, pois desse modo o pesquisador compreende a maneira que os entrevistados abarcam as suas vivências: [...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p 134).

4.1- Contextualização da Pesquisa

Considerou-se de grande importância situar a presente pesquisa nos contextos macro (no âmbito estadual) e no micro (âmbito municipal):

a) Organização dos Serviços da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo SEDUC- SP

Em consonância com as legislações mundial e nacional têm-se como finalidade voltar o foco para o Estado de São Paulo, buscando conhecer como essa política inclusiva tem se efetivado e quais são suas bases, ou seja, como se estrutura o serviço da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo no que se refere aos alunos com TEA, apresentando o processo histórico do atendimento desses alunos com base nos decretos sancionados.

Em 2020, a Secretaria do Estado de São Paulo possui uma rede de ensino com 5,4 mil escolas, aproximadamente 3,5 milhões de alunos e 234 mil servidores nos quadros do magistério, apoio escolar e da secretaria de educação. Sendo 190 mil professores e 5 mil diretores de escolas distribuídos em 91 diretorias regionais de ensino, que se agrupam em 15 polos regionais, segundo informações do site da própria secretaria.

A estrutura da SEDUC-SP² conta com dois órgãos vinculados, sendo eles o Conselho Estadual de Educação e a Fundação para o Desenvolvimento da Educação e seis Coordenadorias: Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação “Paulo Renato Costa Souza”; Coordenadoria Pedagógica; Coordenadoria de Informação, Tecnologia, Evidência e Matrícula; Coordenadoria de Infraestrutura e Serviços Escolares; Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos; Coordenadoria de Orçamento e Finanças. (SEDUC, 2020).

A base de dados dos direitos da pessoa com deficiência do governo do Estado de São Paulo totaliza 645 municípios nos quais tem escolas estaduais, contando com quase sessenta mil alunos PAEE, totalizando 1,54% das matrículas. O quadro 2 ilustra estas informações.

Quadro 2 - Informações referente a Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo

Municípios	Total de Alunos	Alunos público-alvo da Educação Especial	% do total
645	3.869.225	59.690	1,54%

Fonte: Base de Dados do Estado de São Paulo.

A legislação que rege o trabalho da Educação Especial na rede estadual de ensino iniciou através da Resolução 11/2008, que dispõe sobre a educação escolar dos alunos

²Sigla utilizada para se referir a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

com necessidades especiais nas escolas estaduais. Esta resolução afirma que o atendimento desses alunos deverá ocorrer preferencialmente em classes comuns da rede regular de ensino, com apoio de serviços especializados. A inclusão, permanência, progressão e sucesso escolar de alunos com necessidades educacionais especiais em classes comuns do ensino regular representam a alternativa mais eficaz no processo de atendimento desses alunos. (SÃO PAULO (Estado), 2008).

Segundo o artigo 8º da resolução anteriormente citada, mesmo a efetivação do Serviço de Apoio Pedagógico Especializado (SAPE) tem como meta melhorar a qualidade da oferta da Educação Especial, viabilizando uma reorganização que favoreça a prática de novas metodologias e garanta a inclusão de alunos em classes comuns.

Sendo assim, o SAPE é implementado por meio do atendimento especializado, em sala de recursos específica por área da deficiência, em contraturno com as aulas da classe comum ou em atendimentos na forma de itinerância.

Em 2015, complementando redação ao artigo 10 da Resolução SE 61/2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino é publicada a resolução SE 29/ 2015 que visa ampliar os profissionais responsáveis pelo trabalho com os alunos, sejam eles: o professor interlocutor de Libras e o cuidador. Estes profissionais são garantidos, a partir de requerimento e autorização da família, para alunos com deficiência, cujas limitações lhes acarretem dificuldade de caráter permanente ou temporário no cotidiano escolar, limitando a realização de atividade da vida diária (AVD), sendo alimentação, higiene bucal e íntima, locomoção, uso de banheiro, etc.

Atualmente, encontra-se em vigor a Resolução SE 68/2017 que reafirma o direito do aluno à educação de qualidade, igualitária, inclusiva e centrada no respeito à diversidade humana; considerando toda a legislação que regulariza a Educação Especial do Estado de São Paulo, em consonância com a LDBEN (BRASIL (1996).

É fundamental destacar que no artigo 3º da citada Resolução SE 68/2017 no § 2º é assegurada que todos os profissionais da escola estarão envolvidos no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial, com o objetivo de reduzir ou eliminar barreiras, proporcionando o apoio necessário a todos eles. A resolução também indica que a escola deva se articular, sempre que necessário, com órgãos oficiais e com instituições parceiras com o objetivo orientar as famílias no encaminhamento dos alunos a programas que colaborem para inserção social do aluno PAEE.

Com base nessa resolução, a Coordenadoria de Gestão da Educação Básica (CGEB), publica a INSTRUÇÃO, de 14 de janeiro de 2015, que dispõe sobre a

escolarização de alunos com TEA da Rede Estadual de Ensino, o qual expede Instruções para a definição do TEA citando o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-IV (APA) e trazendo a Definição de Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Segundo a mesma instrução, a matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas da Rede Estadual seguirá o mesmo processo definido para todos os alunos em idade escolar. Sendo a caracterização com alunos com TEA somente registrada na ficha individual e no Sistema de Cadastro de Alunos, a partir da apresentação de avaliação inicial do aluno e do laudo médico.

Para a matrícula em sala de recursos para o aluno com TEA, é necessário a avaliação inicial do professor da sala de recursos que estabelecerá os parâmetros de Atendimento Pedagógico Especializado - APE para ele, com reavaliação ao final de cada ano.

b) Organização dos Serviços do Município em Estudo

O presente município no qual o estudo ocorreu, segundo o IBGE, possui uma população estimada de 83.170 habitantes em 2019, e se localiza no interior paulista. Com uma economia historicamente voltada para a fabricação de implementos agrícolas, máquinas industriais e processamento de suco.

No que compete à Educação Básica, ainda de acordo com IBGE (2018), o município contém escolas pertencentes às redes municipal, estadual, federal e particular. O quarto 3 traz maiores detalhes a respeito do ensino fundamental, especificadamente na rede estadual, o foco deste trabalho:

Quadro 3 - Informações referentes ao Ensino Fundamental

Taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade (2018)	97,7%
Matrículas no ensino fundamental (2018)	8.805
Docentes no ensino fundamental (2018)	555
Número de estabelecimento de ensino fundamental (2018)	27

Fonte: Elaborado pela autora com base na Plataforma do Governo do Estado de São Paulo (SEDPCD,s.d.).

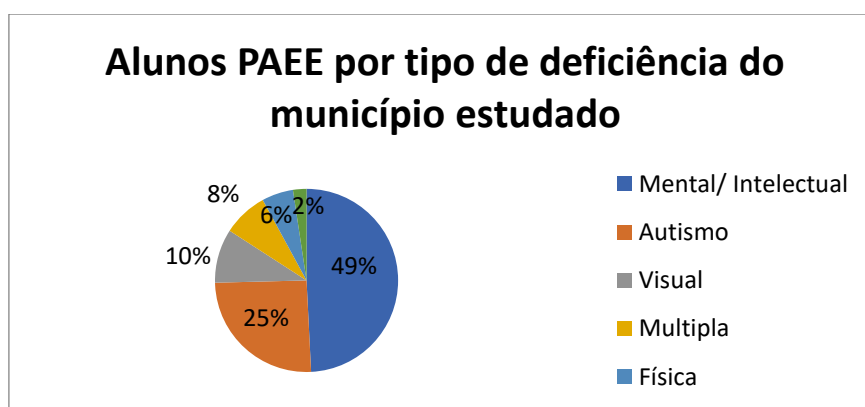
Segundo a base de dados da Secretaria do Estado de São Paulo, em julho de 2020, que se refere ao ano anterior, havia 126 alunos com deficiência cadastrado no sistema, sendo as informações referente a sala de recursos ilustrada a seguir:

Quadro 4 - Informações referentes a sala de recursos do município estudado

Alunos com deficiência	Alunos com Deficiência em Sala de Recursos	% Alunos em Sala de Recursos
126	59	46,83%
Alunos com TEA	Alunos com TEA em Sala de Recursos	% Alunos com TEA em Sala de Recursos
32	14	43,75%

Fonte: Base de Dados do Estado de São Paulo.

A “Base de Dados dos Direitos da Pessoa com Deficiência” é uma plataforma criada pela Secretaria de Estado dos Direitos da PcD, em parceria com a Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas –FIPE, que reúne dados censitários do sistema de BI-Business Intelligence. (ESTADO DE SÃO PAULO, 2020). Como pode ser observado na Figura 1, no ano de 2019, havia um total de cento e vinte seis alunos PAEE, sendo que sessenta e dois com deficiência intelectual, trinta e dois com TEA, doze com deficiência visual, dez alunos com deficiência múltipla, sete alunos com deficiência física e três alunos com deficiência auditiva. O município conta com 126 matrículas, que corresponde a 1,49% do total de alunos matriculados conforme ilustrado na Figura 1.

Figura 1 - Alunos PAEE matriculados no ensino fundamental do município estudado

Fonte: Elaborado pela autora com base na Plataforma do Governo do Estado (SEDPCD, s.d.).

Quanto aos anos iniciais do ensino fundamental (1° a 5° ano) ofertados pela Secretaria do Estado de São Paulo no município pesquisado, este é oferecido em oito unidades escolares localizadas em diversos bairros do município estudado.

O estudo foi desenvolvido em quatro escolas da rede pública de ensino fundamental- anos iniciais localizadas em quatro diferentes regiões da cidade, que atende crianças de seis a dez anos de idade em período parcial, indicada pela Diretoria de Ensino por apresentarem alunos com TEA matriculados. O quadro 5 apresenta a caracterização das escolas participantes da pesquisa apresentadas pela letra E1, E2, E3 e E4.

Quadro 5 - Caracterização das escolas

Escola	Número de funcionários	Número de alunos matriculados	Número de alunos PAEE	Número de alunos com TEA
E1	40	540	5	3
E2	44	586	14	2
E3	34	197	6	1
E4	56	391	4	4

Fonte: Elaborado pela autora com base no Qedu

A primeira escola participante da pesquisa E1 conta com 40 funcionários, 540 alunos matriculados, sendo cinco público-alvo da Educação Especial dentre eles três alunos apresentam o TEA. A segunda escola E2 conta com 44 funcionários, 586 alunos matriculados, sendo 14 alunos PAEE e dois deles com o TEA. A terceira escola E3 é a menor entre as escolas participantes, contendo 34 funcionários e 197 alunos matriculados, sendo seis PAEE e entre eles um com TEA. A quarta E4 e última escola conta com 56 funcionários e 391 alunos, assim quatros alunos PAEE de modo que todos eles apresentam o TEA.

As escolas têm como infraestrutura: salas de aulas; sanitários; biblioteca; cozinha; laboratório de informática; sala de leitura; quadra de esportes; diretoria; sala para os professores; mas não possuem sala de atendimento educacional especializado. (QEDU,2020).

4.2- Materiais e instrumentos

Para o desenvolvimento da pesquisa foram utilizados os seguintes materiais: gravador do celular para as entrevistas; papel sulfite; caneta; computador; impressora etc.

Inicialmente, os roteiros de entrevistas contavam com aproximadamente vinte nove questões. Contudo, tais instrumentos foram submetidos à análise de uma professora e pesquisadora da área de Educação Especial que atua na perspectiva inclusiva, como pré-teste, sendo apontadas algumas modificações e alterações realizadas nos mesmos, devido ao número excessivo de questões, que inviabilizavam a aplicação de tais instrumentos aos participantes selecionados.

A elaboração dos roteiros aconteceu por meio de leituras de diversos materiais sobre Educação Inclusiva e Transtorno do Espectro Autista, incluindo as legislações vigentes, artigos, teses e dissertações. Tendo como parâmetro os objetivos da pesquisa, foram identificados os assuntos a serem tratados em cada roteiro, a saber:

- Para os professores da turma comum apresentam os eixos: identificação, conceito, escola e aluno, ensino fundamental e educação especial e escola e família; Com 13 questões.
- Para professora da sala de recursos: identificação, conceito, aluno/ensino fundamental e educação especial, escola e família; Com 12 questões.
- Para gestão escolar apresenta os eixos: identificação, conceito, escola e aluno, ensino fundamental e educação especial e escola e família; Com 12 questões.
- Para as famílias apresentam os eixos: identificação, contexto familiar, contexto escolar, atendimento educacional especializado e educação inclusiva para família; Com 24 questões.

4.3 - Procedimentos de Coleta de Dados

A coleta de dados, por sua vez, compreendeu as seguintes fases:

- Primeiramente a pesquisadora e a orientadora encaminharam uma carta para Diretoria de Ensino Estadual, solicitando autorização para a realização da pesquisa conforme apêndice A;
- Em seguida, encaminhou-se ao Comitê de Ética em Pesquisa da FCLAR para análise. A realização da pesquisa foi aprovada, com o parecer de número 3.769.339 emitido no dia 13 de dezembro de 2019, cumprindo assim todas as recomendações que constam na Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012 do Conselho Nacional de Saúde,

com o registro no CAAE: 26529619.9.0000.5400, sobre a ética em pesquisa com seres humanos;

- De posse do referido parecer, este foi analisado e autorizado pela Diretoria Regional de Ensino local no qual a investigação foi realizada, conforme declaração de aceitação com data 03 de fevereiro de 2020;
- Com a autorização para coleta de dados, foi realizado o contato com o responsável pela sala de recursos que atende alunos com Transtorno do Espectro Autista, visando mapear as escolas com alunos cadastrados no sistema GDAE (Cadastro da Gestão Dinâmica da Administração Escolar) e convidar os envolvidos nesse processo de ensino e aprendizagem a participarem da pesquisa, sendo esses: o responsável pela gestão da unidade escolar, o professor do ensino comum, o próprio professor da sala de recursos e os familiares dos alunos com TEA;
- Após levantamento das informações, foram agendadas visitas em cada unidade escolar através de contato telefônico para apresentação do projeto de pesquisa com as devidas autorizações para realização da coleta de dados. Nesses encontros iniciais foram apresentados o tema e objetivos do estudo e esclarecidas as dúvidas dos gestores, professores e famílias e ao final, foi feito o convite para participar da pesquisa. Aos que aceitaram participar da pesquisa, foi entregue o termo de consentimento livre e esclarecido TCLE (Apêndice B).

4.4- Procedimentos das Entrevistas

As entrevistas ocorreram na seguinte ordem: professor da sala de recursos, gestor escolar, professores do ensino comum e famílias. No total foram conduzidas 23 entrevistas, tendo como meta o refinamento de informações.

As entrevistas com os profissionais da educação tiveram uma variação expressiva, sendo possível verificar a de menor tempo com 13 minutos 22 segundos e com maior tempo 49 minutos 40 segundos, e foram realizadas na sala destinada à coordenação pedagógica, à direção escolar e a sala dos professores, nos horários de trabalho dos profissionais em momentos oportunos e escolhidos e agendados por eles. Todas as escolas demonstraram receptividade para com a pesquisadora, criando um ambiente acolhedor para realização das entrevistas.

Assim como os profissionais da educação, a pesquisadora entrou em contato com os familiares (pais e responsáveis) via telefone para agendamento prévio dos encontros que se deram em uma escola central do município a fim de facilitar locomoção dos

participantes, que se cumpriu com os mesmos protocolos dos profissionais da educação referente apresentação e convite para participação da pesquisa. Após o aceite, as entrevistas ocorreram no mesmo local da reunião, e apenas uma foi realizada no espaço domiciliar da família, pois, a responsável estava com problemas de saúde.

Primeiramente, foi realizada uma acolhida e escuta qualificada afim de criar uma relação de confiança entre o pesquisador e o familiar antes da aplicação do roteiro de entrevista.

As entrevistas com as famílias tiveram pouca variação, sendo possível verificar a de menor tempo com 15 minutos e 48 segundos e com maior tempo 26 minutos e 14 segundos.

4.5- Participantes

Após obter os dados das entrevistas, foi possível levantar alguns dados sobre a caracterização desses participantes, como: grupo de participantes; breve caracterização da gestão escolar; dos professores e dos familiares que para facilitar a visualização foram colocados em quadros conforme demonstrado abaixo:

Quadro 6 - Total de participantes

Grupo 1	Quatro gestores escolar
Grupo 2	Oito professores do ensino comum
Grupo 3	Uma professora da sala de recurso
Grupo 4	Dez famílias

Fonte: Arquivo da autora.

A seguir serão caracterizados os participantes do estudo na seguinte ordem: gestão escolar, professores do ensino comum, professor da sala de recursos e famílias

Quadro 7 - Caracterização da gestão escolar

ESCOLA	CARGO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA U.E.
E1	Coordenadora pedagógica A	F	37 anos	Pedagogia	12 anos	6 anos

E2	Coordenadora pedagógica B	F	47 anos	Pedagogia com habilitação em DM- Especialização Educação Empreendedora	7 anos na APAE e 14 anos Estado	4 anos
E3	Coordenadora pedagógica C	F	54 anos	Artes	15 anos	14 anos
E4	Coordenadora pedagógica D	F	52 anos	Educação Física- Especialização em Letramento	32 anos	13 anos

Fonte: Arquivo da autora.

Embora o município conte com oito escolas estaduais do primeiro ciclo do ensino fundamental, apenas quatro dessas escolas atendem crianças com TEA. Quando foi solicitado uma pessoa para representar a gestão escolar na unidade, todas nomearam as coordenadoras pedagógicas para as entrevistas.

Conforme pode ser observado no quadro 7, duas coordenadoras têm formação em Pedagogia e as outras duas em diferentes licenciaturas, uma delas tem formação na área de Educação Especial e já atuou na área. Todas têm mais de dez anos de atuação na educação e tempo significativo nas unidades escolares onde atuam.

Quadro 8 - Caracterização dos professores

ESCOLA	CARGO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA U.E.
E2	Professor A	F	39 anos	Pedagogia	16 anos	5 anos
E1	Professor B	F	47 anos	Pedagogia e Pós em Psicopedagogia	12 anos	3 anos

E2	Professor C	F	59 anos	Pedagogia e Pós em Práticas de Letramento e Alfabetização	20 anos	10 anos
E1	Professor D	F	40 anos	Pedagogia e Pós em Coord. Pedagógica	14 anos	4 anos
E1	Professor E	M	34 anos	Pedagogia	15 anos	6 anos
E3	Professor F	F	45 anos	Pedagogia	17 anos	6 meses
E3	Professor G	F	47 anos	Pedagogia	5 anos	1 ano e 6 meses
E4	Professora H	F	48 anos	Pedagogia e Pós em Psicopedagogia	25 anos	6 anos

Fonte: Arquivo da autora.

Como observado no quadro 8 todos os professores têm formação em Pedagogia, sendo sete professores do sexo feminino e um do sexo masculino. A idade dos participantes variou de 34 a 59 anos. Em relação à prática na educação, variou de 5 a 25 anos de atuação, demonstrando que o corpo docente tem experiência na prática pedagógica

Quadro 9- Caracterização do professor da Sala de Recursos

ESCOLA	CARGO	SEXO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO NA U.E.
E5	Professor da sala de recursos de TEA	F	51 anos	Pedagogia/ psicopedagoga (pós-graduação) / pós-graduação e especialização em educação especial em todas as áreas.	6 anos	1 anos

Fonte: Arquivo da autora.

A professora especialista participante tem formação em Pedagogia e duas pós-graduações em diferentes áreas, sendo uma em Educação Especial podendo atuar nas

áreas de deficiência intelectual, visual, auditiva, física e transtorno do espectro autista. A entrevistada atua há um ano como professora eventual da sala de recursos e é responsável por três turmas de TEA. O total de matriculados nessa sala até na data da entrevista era de treze alunos, todos do sexo masculino, sendo doze no primeiro ciclo do Ensino Fundamental I e apenas um no Ensino Fundamental II.

A sala de recursos com o atendimento educacional especializado é oferecida em uma unidade de ensino diferente daquelas que os alunos com TEA frequentam regularmente. Conforme a Instrução CGEB (2015) os alunos público-alvo da educação especial que são matriculados na classe regular deverão ter disponível o Atendimento Pedagógico Especializado (APE), o que deve garantir a sala de recursos ou itinerância. Segundo esse mesmo documento, os atendimentos educacionais especializados não necessariamente têm que ocorrer na unidade escolar na qual o aluno é matriculado.

Quadro 10- Caracterização dos familiares

FAMÍLIA	GRAU DE PARENTESCO	IDADE	ESCOLARIZAÇÃO	PROFISSÃO	DATA DE NASCIMENTO DO FILHO	COMPOSIÇÃO GRUPO FAMILIAR
F1	Mãe	48 anos	8ª série	Ajudante Geral	28/04/2012	Eu, marido, mais três filhos e o neto
F2	Mãe	41 anos	Ensino médio	Do lar	13/02/2011	Eu, dois filhos
F3	Mãe	33 anos	Ensino médio	Operador de Caixa	15/02/2013	Eu, pai e um filho
F4	Mãe	33 anos	Cursando ensino superior/ Análise de desenvolvimento de sistemas	Do lar	16/04/2013	Eu, pai e três filhos
F5	Mãe				25/09/2010	

		39 anos	Ensino Superior Completo	Psicóloga		Eu, dois filhos e a minha mãe.
F6	Mãe	39 anos	Ensino médio	Vendedora	07/02/2013	Eu, pai e três filhos
F7	Mãe	36 anos	Ensino médio	Do lar	16/10/2010	Eu, pai e dois filhos
F8	Mãe	41 anos	Ensino médio	Do lar	31/01/2013	Eu, marido, três filhos
F9	Mãe	44 anos	Ensino médio	Do lar	18/08/2012	Eu e dois filhos
F10	Mãe	48 anos	Ensino médio	Do lar	27/08/2011	Eu, pai e um filho

Fonte: Arquivo da autora.

Conforme aponta o quadro 10, participaram do presente estudo dez famílias cuja estruturação é composta de: pai, mãe e um filho (F3; F10), cinco famílias são compostas por mãe, pai e mais de um filho (F1; F4; F6; F7; F8) e três famílias não conta com a figura do pai no ambiente doméstico (F2; F5; F9).

Como observado, em todos os casos a mãe se apresentou como o familiar responsável. Na entrevista, apenas uma foi acompanhada pelo pai, que preferiu deixar a cargo da mãe ser entrevistada, alegando que ela saberia informar melhor os detalhes referentes à escolarização do filho. A idade, entre as participantes, variou de 33 a 48 anos.

Quanto à profissão, seis mães declararam ser donas de casa, as demais desempenham funções como ajudante geral, operadora de caixa, psicóloga e vendedora.

Em relação ao grau de instrução, sete mães concluíram o ensino médio, uma está cursando graduação, uma tem nível superior completo e uma finalizou o ensino fundamental.

No que refere à composição familiar, além da mãe e da criança com TEA, seis famílias contam com a presença paterna, uma conta com a presença da avó materna e

outra com o padrasto. Três das mães entrevistadas são consideradas chefes de família e apenas uma família tem criança com TEA como único filho.

4.6- Procedimentos de Análise dos Dados

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas na íntegra para garantir a fidedignidade dos fatos, incluindo a pergunta feita ao participante. O material foi agrupado por categoria e analisado de forma qualitativa, considerando as fases propostas por André e Ludke (1986).

De acordo com as pesquisadoras, a tarefa de análise implica, num primeiro momento, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são reavaliados, buscando relações e inferências num nível de abstração mais elevado (LUDKE; ANDRÉ, 1986,p.45).

Após essas análises, passamos à organização dos dados coletados dessa forma:

As categorias foram determinadas com base nos roteiros de entrevistas. Em seguida, foram organizados eixos para apresentação dos resultados, sendo estes:

Eixo 1: Conhecimento e concepções dos familiares e profissionais da educação;

Eixo 2:Relação entre família de alunos com TEA e a escola;

Os participantes das entrevistas serão mencionados na seção subsequente, conforme a sigla abaixo, seguindo a ordem alfabética para os profissionais da educação e ordem numérica para os familiares entrevistados, utilizados na organização do capítulo anterior:

Gestão Escolar- (GE-A; GE-B; GE-C; GE-D)

Professor do ensino comum- (P-A; P-B; P-C; P-D; P-E; P-F; P-G; P-H)

Professor da sala de recursos- (PSR)

Família- (F-1; F-2; F-3; F-4; F-5; F-6; F-7; F-8; F-9; F-10).

4.7- Apresentação e Análise dos Dados

Os resultados foram analisados juntamente com a discussão teórica e organizados a partir da análise das entrevistas realizadas. Os dados das entrevistas foram organizados através de dois eixos temáticos, sendo o primeiro intitulado de “**Conhecimento e concepção dos familiares e profissionais da educação**” e o segundo “**Relação entre família de alunos com TEA e a escola**”, triangulando as informações obtidas conforme o grupo de entrevistados.

Preliminarmente, a seção seguinte intitulada “*Resultados e Discussões*”, mais especificamente no item 5.1, foi organizado um subitem que discorre sobre Conhecimento e concepções dos familiares e profissionais da educação, com base no levantamento de informações obtidas, objetivando contextualizar as falas dos sujeitos da pesquisa e discussões perscrutadas ao longo da redação a posteriori. O item 5.2 “Relação entre família de alunos com TEA e a escola” discorrerá sobre a comunicação, experiências e expectativas dessa relação utilizando a triangulação entre a fala dos participantes

5- RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados foram analisados juntamente com a discussão teórica e organizados a partir da análise das entrevistas realizadas.

5.1 - Conhecimento e a concepção dos familiares e profissionais da educação

O presente eixo temático apresentará os resultados e discussões referentes às informações para compreender as concepções e os conhecimentos acerca da educação inclusiva, transtorno do espectro autista, educação especial, apoio extraescolar e dos serviços complementares que cercam a relação família e escola na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

5.1.1-Educação Inclusiva

Embora a inclusão de alunos com deficiência seja uma prática prevista há algumas décadas nos espaços escolares, ainda existem inúmeras lacunas para garantir a participação de todos na escola. Os ajustes necessários no caso do TEA exigem atenção aos recursos arquitetônicos, à gestão escolar, à formação docente, às práticas pedagógicas, entre outras questões. Neste sentido, se faz pertinente compreender inicialmente o conceito de inclusão adotado pelos diferentes grupos de participantes.

Quando perguntado para os gestores escolares o que compreendiam como educação inclusiva, foram obtidas as seguintes respostas:

- *É a escola garantindo a todos o direito a educação. (GE-A)*
- *Ah, para mim é uma educação para todos. (GE-B)*
- *Então para mim apoiado em alguns estudos é aquela educação que consegue perceber as diferenças e trabalhar essas diferenças através das potencialidades, é olhar o diferente e respeitar, porém, entender essa dificuldade e trabalhar para ela diminuir. É olhar esse aluno pode ter uma vida normal e produtiva, eu entendo dessa forma. Não é só o aluno com deficiência, é o aluno com transtorno é todo mundo, porque numa escola existem n problemas, crianças com n problemas e eu preciso olhar a necessidade de cada uma, vendo como eu posso acolher para todo mundo ter as mesmas condições. (GE-C)*
- *Para mim educação inclusiva faz parte da educação de uma forma global, o aluno tem o direito de estar aqui embora né a gente precisa pensar de como incluir. (GE-D)*

Podemos observar que as quatro gestoras, contemplam a educação inclusiva como sendo o atendimento de todos os alunos, independentemente de suas características

físicas ou intelectuais, contemplando a participação de todas as crianças sem exceção, desconstruindo a ideia de que educação inclusiva diz respeito apenas aos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Mas é uma educação direcionada para todos os alunos, contemplando as minorias historicamente excluídas, como mulheres, negros, pobres entre outros. Como aponta Glat (2007), a educação inclusiva é uma nova proposta educacional que vislumbra uma cultura escolar para atender toda a diversidade humana.

Ao realizar a seguinte indagação “inclusão escolar, por quê?” Mantoan (2003) diz que, inicialmente, é preciso considerar que a escola brasileira é marcada pelo fracasso e evasão de grande parte dos alunos, os quais são marginalizados pelo insucesso e privações decorrentes da exclusão social e escolar. A inclusão nasce como um meio para reverter esta situação, significando uma nova oportunidade na busca de saídas inovadoras e aprofundamento do conhecimento das causas geradoras de fracasso escolar.

Ao longo das entrevistas com as professoras também pode-se observar um avanço no que se refere à compreensão da proposta de educação inclusiva, demonstrando que elas corroboram com os princípios de uma educação plena, capaz de atender à diversidade humana:

- *Educação inclusiva é o acesso de modo igualitário para todas as pessoas de forma que todos, todos que digo são alunos, mas também os professores possam compartilhar experiências e aprendizagens. (P-D)*
- *Compreendo que a educação inclusiva busca garantir a igualdade de oportunidade para todas as crianças, valorizando e respeitando as diferenças (P-F)*

Segundo a semântica da palavra “incluir”, o sentido aborda como abranger, compreender e somar. São estes significados que o vocábulo “inclusão” deve evocar, objetivando trazer para perto, dar a criança com deficiência o direito de ter as mesmas experiências; é aceitar o diferente e aprender com ele. Educação inclusiva trata-se de um termo que designa uma escola na qual é possível a permanência e acesso de todos os alunos, em que mecanismos de discriminação e seleção, utilizados até então, dão espaço a procedimentos de identificação e remoção das barreiras de aprendizagem (PLETSCH; FONTES, 2007).

Segundo Michels (2006) a inclusão surge como propulsora de uma nova visão acerca da escola, tendo como princípio fundamental neste processo a valorização da diversidade humana.

Entretanto, um dado que chamou a atenção foi a vaga compreensão do conceito de educação inclusiva apontado pela professora da sala de recursos de TEA, que respondeu da seguinte forma:

- *Eu compreendo assim, que o principal não é ensinar a criança a ler e escrever e sim o brincar, no brincar ela vai aprender (PSR).*

Observa-se no decorrer das legislações voltadas para educação inclusiva, nas quais são garantidos o acesso, a participação e o aprendizado dos alunos, que a escola precisa assegurar além da matrícula dos alunos com TEA, o acesso ao currículo, possibilitando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, uma vez que esta pesquisa se refere aos alunos matriculados no ensino fundamental. As diretrizes curriculares dessa modalidade de ensino pressupõem que os alunos desenvolvam conteúdos acadêmicos além do brincar, tendo como meios básicos, o domínio da leitura, escrita e cálculos.

O movimento pela inclusão escolar, portanto, deve ser realizado visando definições precisas para que não aconteça somente uma “integração escolar”, ou seja, para que o aluno com deficiência não seja simplesmente inserido no contexto do ensino comum que, por vezes, perpetua-se a ideia de que o movimento de inclusão está apenas começando, ficando as mudanças efetivas para um futuro que nunca se concretiza (MENDES, 2006).

Para as famílias não foi perguntado diretamente sobre o conhecimento acerca da educação inclusiva, por compreender ser um conhecimento técnico dos profissionais da escola, mas no roteiro de entrevista foi perguntado se em algum momento o familiar acreditou que a escola comum não seria o lugar mais adequado para atender às necessidades individuais dos seus familiares com TEA.

Das dez famílias entrevistadas seis acreditam que a escola comum é o espaço mais adequado para seus filhos:

- *... eu sempre pensei que a escola comum era o melhor lugar para atender o Dani, porque como ele é muito de exemplo eu queria que ele tivesse exemplo das crianças, apesar que ele*

segue bastante exemplo ruim, mas acaba que é legal, ir para a escola, ele gosta de ir para a escola, gosta de tá no meio da molecada. Fica feliz, então tá bom o resto é o resto, ele vai aprender, ele aprende regra, acaba aprendendo regra, que ele tem que obedecer, então isso é bom né? Horário, disciplina, rotina. (F-10)

- *Eu acho que se fosse uma escola própria para o problema dele, sei lá, mas também tenho medo de colocar com crianças que sejam igual a ele e ele ficar depois triste, e falar porque essa diferença. Esse é meu medo de tirar ele da escola normal e pôr em outra escola, dele falar depois mas eu não sou igual aquelas crianças mãe. (F-4)*

A F10 no decorrer da sua entrevista aponta melhora na ecolalia do filho após ingresso na escola, descrevendo que ele ficou mais próximo da “normalidade” (esse termo foi utilizado pela mãe e mantido pela pesquisadora), falando mais baixo, melhorando a habilidade social e diminuindo a frustração quando recebe uma negativa. F4 descreve que seu filho não se reconhece como diferente, então ela teria medo dele frequentar uma escola especial e não se reconhecer como parte dos alunos que podem apresentar maior dificuldade de comunicação ou mesmo de mobilidade diferente da dele.

Como afirma Leite (2012),

A compreensão do homem singular deve partir do entendimento de seu contexto sociocultural, posto que a personalidade, o comportamento e o caráter de um indivíduo estão estreitamente vinculados aos aspectos do grupo e classe social a que pertence. (LEITE, 2012, p.150)

Porém, três dos dez familiares, já pensaram que a escola comum não é o espaço mais adequado para atender as necessidades dos seus filhos, sendo assim uma escola especializada para TEA seria a melhor opção, e uma família não sinalizou sua opinião acerca da temática:

- *Porque assim, quando a gente chega na escola o maior medo meu, Fabiana falando agora, é o intervalo, por mais que meu filho come sozinho, ele vai no banheiro sozinho, ele não precisa do cuidador, mas dá medo das crianças, dá medo de deixar eles de lado, esse é o medo. Por mais que quando você vê uma criança com TEA, que parece que ele não tá, que ele não liga de ficar sozinho, mas para a mãe é dolorido, e é o que dá mais medo é a hora do intervalo. Em relação as escolas especiais, no caso vamos supor a APAE, a gente sabe que tem profissionais lá dentro, que sabe lidar com o TEA, que sabe lidar com as deficiências, e quando você chega na escola você sabe que elas estão despreparadas em relação a isso. Elas não sabem como reagir, muitas vezes quando eles tinham uma crise elas ligam pra gente, e a gente não sabia o que fazer tipo, eu*

entendo que é complicado, é só com o tempo que vai se aprendendo, mas eu acho que falta uma experiência em relação ao como vai lidar com a situação, eu acho dificuldade nisso. (F-4)

- *Uh, se penso, penso até agora, por isso eu topei de fazer a avaliação dele na APAE, porque eu acho que lá é tudo melhor sabe, acho que a escola tá muito longe de fazer a inclusão, sabe onde meu filho toma lanche? Atrás da escola, sozinho. Então você não acha que a escola deveria trabalhar isso nele? Um processo de trabalho para incluir ele na hora do lanche, para incluir ele na hora do Hino, da oração, a gente ta conseguindo fazer isso, mas por conta, então de sexta-feira que tem o hino, ele gosta muito do Hino Nacional, então de sexta-feira eu entro com ele na hora do Hino, a gente fica longe de todo mundo, mas ele ta ali, ouvindo o hino de longe e ele faz a posição que todas as crianças fazem, depois no final, tem a oração para entrar na sala, ele ora também, mas tudo muito individual, então para mim não tem inclusão nas escolas (F-9).*

Essas mães demonstram inseguranças quanto às situações de vulnerabilidade vivenciadas pelos seus filhos e apontam as limitações dos profissionais da escola em diminuir as barreiras atitudinais nos espaços externos do ambiente escolar.

As barreiras atitudinais são atitudes e/ou comportamentos que não garantem a inclusão, impedindo o acesso e a participação nos ambientes. Na situação apontada na fala de F4, a mãe demonstra medo pela falta de conhecimento dos profissionais diante de uma crise do filho, porém conclui que a convivência diante do fato garante a familiaridade e o manejo necessário, não necessitando de uma formação ou conhecimento específico para lidar com a circunstância.

F9 aponta sua participação no momento do hino e da oração em que fica com o filho em espaço reservado para garantir o bem-estar da criança, fato esse que não precisaria da participação do familiar, pois a escola conta com agente educacional, cuidador e PA (professor especializado que acompanha o aluno com TEA), portanto, não existe a falta de profissional para o acompanhamento individualizado desse caso, mas apenas o direcionamento para essa ação.

Não se pode pensar a deficiência apenas como condição biológica, é preciso considerar o plano social e as relações no processo de mediação com as outras pessoas e com os objetos culturais. Considerando, portanto, que a dimensão humana seja um fator primordial para o desenvolvimento, a educação inclusiva se torna um pilar fecundo para o desenvolvimento de crianças com deficiência.

5.1.2- Transtorno do Espectro Autista

No Transtorno do Espectro Autista existem características em comum entre as pessoas que se enquadram nesse diagnóstico, sendo os sintomas presentes: as dificuldades na comunicação social, na interação, padrões restritos de comportamento, interesses ou atividades. Essas características estão presentes desde o início da infância e oferecem prejuízos no funcionamento cotidiano das pessoas com TEA.

Sendo assim, também se faz necessário compreender o que esses gestores conhecem sobre o Transtorno do Espectro Autista para analisar ações voltadas a esses alunos. Quando perguntado sobre o assunto, obteve-se as seguintes respostas:

- *Sempre ouvi falar sobre as particularidades no comportamento dessas crianças: movimentos repetitivos e contínuos gostam muito de uma determinada coisa/objeto, andam nas pontas dos pés, tem dificuldade na comunicação (GE-A).*
- *A primeira vez que ouvi falar foi num filme há muitos anos atrás e parecia uma coisa de Hollywood e tal. Dentro das escolas não se falava em autismo, só que ultimamente é o que mais se fala, e eu tenho observado também que as mídias tem falado muito sobre isso, eu percebo que hoje tem mil coisas sobre isso, mil cursos, mil dicas, então eu procuro filtrar, porque é muito difícil trabalhar com o autismo, é complexo, tem grau variado o que dá para fazer aqui as vezes não dá para fazer lá, eu preciso conhecer o aluno e basicamente eu tenho que organizar, eles precisam de rotina, organizar o pensamento, você precisa fala faz isso, depois faz aquilo, então precisa de disciplina para eles. São crianças muito sinceras e as vezes não tem filtros, são diretas e acho que é isso. (GE-C),*

Embora o Transtorno do Espectro Autista tenha suas características peculiares no que se refere à síndrome, essas manifestações podem ocorrer de diferentes maneiras para cada pessoa. A criança com autismo é um ser único no que refere ao seu nível linguístico, personalidade, história de vida, ambiente, experiências, entre outros fatores. Portanto, nem tudo que traz resultados positivos para uma criança com TEA no processo de escolarização serve de referência a todas as outras com o mesmo diagnóstico, colocação visada pela gestora escolar GE-C.

Segundo Varella (2014), o autismo recebe o nome de espectro, exatamente porque apresenta situações distintas uma das outras, numa graduação que vai da mais leve à mais severa. Porém, todas em maior ou menor grau estão relacionadas, com as dificuldades de comunicação e interação social.

Para Moro (2010) é frequente ao quadro do transtorno: dificuldades nas relações sociais, inabilidade na comunicação ou presença de atitudes estereotipada, interesses e atividades limitadas.

Quanto às respostas dos oito professores do ensino comum e da professora de recursos, estes não destoaram entre si demonstrando compreensão das características do TEA:

- *Perturbações neurológicas do desenvolvimento com desafios nas habilidades sociais, fala e comunicação não verbal, comportamento repetitivos e diferenças únicas (P-B).*
- *Essa criança tem comportamento repetitivo e não se socializa facilmente, algumas precisam de um laudo médico para ser medicada e obter um comportamento sociável (P-C).*
- *Sei que seus portadores apresentam grande dificuldade na comunicação e no relacionamento social (P-F).*
- *Muito pouco, meus conhecimentos vêm da pós-graduação, onde aprendi que é um transtorno neurológico caracterizado por comprometimento da interação social e comunicativa, sendo comportamentos restritos e repetitivos (P-H).*

Assim, o TEA é descrito como um conjunto de desarranjos das funções no desenvolvimento humano, sendo eles: linguagem e comunicação, as relações sociais e afetivas, a relação com alteração nas situações cotidianas, memória e hipersensibilidade a estímulos externos, como o exemplo do som e toque.

Até 2013, o autismo era classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), manual da Associação Americana de Psiquiatria que traz a classificação dos transtornos mentais. A partir dessa data, na publicação da quinta versão do DSM, a classificação muda para TEA – Transtorno do Espectro do Autismo (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

De todas as famílias entrevistadas, nenhuma conhecia o Transtorno do Espectro Autista antes do diagnóstico do filho:

- *Não, nunca tinha ouvido falar, quando a T.O disse que suspeitava do TEA eu disse: O que é isso? Aí ela me explicou né o que seria, aí eu saí do consultório e fui direto pro Google, pesquisar (F-9).*
- *Não, risos, foi uma loucura, nunca tinha ouvido falar de autismo e nem aceitava (F-1).*
- *Eu não sabia sobre o autismo, dessas partes tinha mais conhecimento sobre o Down, né? Criança com Down assim, mas parte de autismo eu nunca tinha ouvido falar (F-3).*

Entretanto, seis famílias relataram que a escola, primeiramente, observou os comportamentos atípicos das crianças e orientou os familiares a buscarem uma avaliação especializada. Até mesmo duas escolas se mobilizaram para auxiliar as famílias a arrecadarem verbas para levarem seus filhos para avaliação com neuropediatra, já que o sistema público de saúde do município não ofertava essa especialidade médica.

- *Foi quando ele tinha dois anos e meio na escola foi a coordenadora da escola, uma escola muito legal que ele estudava ... realmente porque ela tinha um olhar diferenciado para o trabalho dela e ela começou olhar que ele ficava excluído, que ele ia no balanço só amarelo ele tinha algumas preferências que é eram muito é, não tinha flexibilidade eram bem concretas, eram sempre só aquilo, só aquilo que ela começou, ela veio conversar comigo, foi aí que eu, a gente começou a ver a possibilidade dele ter alguma coisa, mas nem foi cogitado o autismo ainda (F-5).*
- *Ele regurgita muito com a boca e arrastava muito os chinelos com o pé aí ele foi para a escolinha e lá eles notaram uma coisa diferente nele também e vieram falar comigo (F-6).*
- *Quando ele entrou na escola, logo no primeiro ano a professora já de cara percebeu que ele tinha alguma coisa diferente, aí ela chamou eu e o pai dele para conversar, porém a gente desconfiou que alguma coisa não estava certo. Nós já tava preocupado do desenvolvimento dele, a birra, vê a diferença dele com as crianças da mesma idade, junto tudo isso e fomos procura o que tinha de errado e fomos atrás de um neuro, aí fomos em Ribeirão no Arruda, antes passamos por outros, aí fechamos o laudo dele com a Maria Eliza em Pirassununga (F-7).*

A relação da escola com a família contribui para o processo inclusivo da criança com deficiência, bem como, o ensino e aprendizagem do aluno, pois a escola complementa as ações da família e vice-versa.

Na ausência de serviço especializado que garante o auxílio às famílias de crianças com deficiência, a escola pode ser uma grande aliada na busca de parcerias e de soluções partilhadas visando o desenvolvimento da criança.

De acordo com Szymansky (2010, p.98):

Ambas as instituições têm em comum [...] o fato de prepararem os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que possibilitem a continuidade da vida social. Ambas desempenham um papel importante na formação do indivíduo e do futuro cidadão.

Como primeira mediadora entre o homem e a cultura, a família constitui a unidade dinâmica das relações de cunho afetivo, social e cognitivo que estão imersas nas condições materiais, históricas e culturais de um dado grupo social. Ela é a matriz da aprendizagem humana, com significados e práticas culturais próprias que geram modelos de relação interpessoal e de construção individual e coletiva (DESSEN & POLONIA, 2007, p.22)

A família é o mote para o desenvolvimento afetivo, psicológico e de valores da criança, e a escola é o espaço onde vão somar e potencializar os conhecimentos técnicos e práticos, desenvolvendo assim as habilidades e competências da criança de maneira global. Portanto, quando a relação entre as duas instituições acontece de forma harmoniosa, os resultados serão sempre positivos.

5.1.3 - Educação Especial

Também se faz necessário compreender os serviços que a Educação Especial oferece para os alunos com TEA, assim como o atendimento educacional especializado, pois essa modalidade de ensino também influencia as relações vivenciadas entre família e escola.

Inúmeras pesquisas apontam o trabalho colaborativo como algo fecundo para o desenvolvimento de uma escola inclusiva que atenda de maneira efetiva as crianças com TEA, garantindo o seu desenvolvimento e aprendizagem. Por isso, as entrevistas com profissionais da educação (gestores, professores e professores da sala de recursos) e familiares contemplaram essa perspectiva do trabalho colaborativo entre o ensino fundamental e a educação especial.

Atualmente, a educação especial conta com o atendimento da sala de recursos para trabalhar as necessidades individuais dos alunos com TEA visando minimizar as dificuldades enfrentadas por esses alunos, para que consigam acompanhar os conteúdos do ensino fundamental.

Iniciou-se o levantamento de dados por meio da lista de alunos matriculados na sala de recursos da deficiência estudada, pressupondo que todos sejam atendidos pelo serviço. Em seguida, apresentou-se os dados de como as gestoras avaliam o trabalho entre a escola, sala de recursos e a diretora de ensino para alunos com TEA:

- *Existe o trabalho, ainda precisa melhorar muito, na teoria funciona muito bem, mas na prática tem muito para ser melhorado (GE-A).*

- *A PCNP da educação especial é sempre pronta quando solicitada, mas as professoras que atendem os alunos na sala de recursos não comparecem na escola para auxiliar nas adaptações curriculares (GE-B).*
- *Olha como eu te disse desde o começo eu busquei a PCNP da educação especial, então eu sempre busco ela por e-mail e agora até por áudio a gente faz isso, então ela foi me orientando sobre o que o Enzo tinha direito e os caminhos para conseguirmos e foi primordial. Já na sala de recursos foi que teve um problema aí, porque quando ele foi para ser atendido lá, a mãe não levou, eu acho que ela não estava muito preparada, tanto que ela (professora) me ligou perguntando o que fazia com o menino. E aqui ele não dava o trabalho que ela relatava que ele dava lá, que ele quebrou tudo, que ele fugiu, um monte de coisa e aqui a gente já estava com um trabalho muito consistente, aí a gente já foi sabe, foi difícil, mas com paciência ele foi ambientando, muita coisa foi feita então eu disse para ela o que a gente tinha feito aqui, então lá na sala de recursos, tanto que me parece que a mãe hesita muito em falar sobre isso, mas me parece que o Enzo não teve um atendimento sequenciado, foi uma, duas ou três vezes, aí eu pergunto para mãe e mãe não me informa muito bem. No final do ano foi solicitado um relatório para fazer avaliação lá na Apae, eu descordei, a professora também e até a mãe ficou meio assim, mas enfim...aí a professora da sala de recursos me ligou perguntando muita coisa do menino e depois juntamos os relatórios e eu li o dela e achei bem estranho mas não contestei porque eu não sei como ele foi lá. Falta uma interlocução entre sala de recursos e a escola, eu já falei na Diretoria de Ensino que eu acho que no final do ano falta um relatório da sala de recursos para entendermos como foi lá, porque sempre me sobra ficar perguntando e sabe a escola engoli a gente, então as vezes a coisa passa e fica uma carga muito grande e acaba ficando...então esse atendimento geral como fala mesmo, o multidisciplinar ter tempo para falar sobre ele e a gente aqui não consegue (GE-C).*
- *Olha eu não tenho problema com esse trabalho, colabora-se muito e na verdade a gente gostaria de ter um assim em cada unidade escolar, mas não é da nossa governabilidade isso né? Mas eu não tenho problema enquanto a isso, só vem a acrescentar mesmo o trabalho. Tanto assim em questão de unidade escolar, com a diretoria de ensino, com a rede, toda vez que a gente precisou nós fomos atendidos (GE-D)*

Ao longo do relato das quatro gestoras, pode-se observar que existem lacunas a serem preenchidas para que o trabalho possa ocorrer de maneira efetiva entre o ensino comum e o especial. A gestora B aponta como problemática a falta da parceria da escola com a professora da sala de recursos, a fim de se elaborar uma adaptação curricular adequada. Merece destaque o fato de as mesmas não irem até a escola de origem das crianças para planejarem as ações destinadas a esse público-alvo. Apontou-se ao longo do primeiro capítulo teórico que é previsto que ambos os professores trabalhem de maneira colaborativa para realização das atividades pedagógicas, mas o fato de estarem em escolas diferentes dificulta essa interlocução. Vale ressaltar que as resoluções e

instruções enfatizam essa parceria, mas não sinalizam como ela deve ocorrer, sendo um problema o deslocamento da professora da sala de recursos, pois não é previsto seu traslado em horário de trabalho, ficando indefinido como esse momento ocorreria.

O diálogo entre os profissionais da educação é de fundamental importância para reflexões e planejamentos para ações voltadas ao PAEE. O fato de o profissional da Educação Especial estar no mesmo espaço físico do aluno que atende, facilita o planejamento e desenvolvimento das ações, pois pressupõe um canal de comunicação maior entre a professora e a gestão escolar.

Assis, Almeida e Mendes (2011) apontam que o trabalho colaborativo não acontece de forma aligeirada e com facilidade, uma vez que os professores precisam refletir sobre suas práticas e estabelecer uma verdadeira relação de parceria, que requer tempo e investimento nessa direção.

As oito professoras entrevistadas afirmaram não ter ocorrido nenhum diálogo ao longo do ano letivo com a professora de recursos. Segundo a professora F *“ainda não tive nenhuma conversa com a professora de recursos, na verdade não tenho conhecimento sobre esse profissional.”*

A professora H afirma ainda que

“não houve diálogo entre mim e ela, embora sabendo que essa conversa seria de suma importância e necessária nessa perspectiva inclusiva, pois como falei antes o trabalho tem que ser contínuo e colaborativo com todos os envolvidos no processo. Não houve esse trabalho, o AEE do aluno foi bem fechado, não havendo comunicação das partes, foi bem restrito.”

Esses relatos demonstram um distanciamento ainda maior entre os professores do ensino comum e o professor da sala de recursos, pois há até o fato de o professor desconhecer o serviço de educação especial ofertado dentro da mesma rede de ensino.

Segundo a professora da sala de recursos a comunicação entre as escolas só aconteceu por meio de contato telefônico, e-mail e troca de documentos, o que demonstra um distanciamento grande entre o seu trabalho e o da escola.

As famílias também sinalizaram o mesmo descontentamento referente à atuação da professora da sala de recursos de TEA:

- *Quando ele começou na sala de recursos, no ano passado, essa professora me apresentou o que seria trabalhado eu achei muito legal, nossa, vai dar super certo, a criança tem direito a duas horas, e eu nossa que legal, vai ajudar o Levi para caramba. No decorrer do ano*

eu vi que não era nada daquilo que foi passado no começo do ano, né? Então o Levi passou a ficar só uma hora, nunca ficou duas horas, era sempre uma hora que ele ficava aqui dentro e assim, ela: Ah ele tá super bem, nossa, ele se relaciona bem, mas assim, eu cansei de falar para ela: Você precisa ver na escola em sala de aula, então precisa ver o que tem que ser trabalhado em sala de aula. Porque lá ele não fica e aqui é muito fácil cuidar dele, ele atender seus comandos, porque é só você e ele, a escola não tem barulho, porque quando ele vinha não tinha nem aluno na escola, então. É muito fácil, eu falei para ela, a dificuldade é a gente tá em sala de aula com mais vinte crianças, todas falando ao mesmo tempo, se movimentando ao mesmo tempo isso que eu acho que teria que ser trabalhado. Então assim, na verdade eu fiquei bem insatisfeita com isso... tanto é que eu pedi, eu perguntei se ela teria como ir na escola, ela falou que sim, isso lá no começo, que ela poderia sim ter contato com a professora, conversar com a professora, até passei o celular da professora tudo, para elas trocarem ideias porque elas poderiam preparar o material que pudesse ser trabalhado com o Levi na escola, porém isso nunca foi feito. Aí uma vez ela veio falar: Nossa mas ele tá super bem, ele tá se relacionando super bem, aí eu falei: é então você poderia ir na escola, não precisa ficar o período inteiro, só uma hora para observar ele, para ver que lá o comportamento dele é diferente. Porque onde eu tô só eu e ele num lugar fechado e silencioso, a gente trabalha super bem, só que o que a gente precisa trabalhar é a socialização dele, ele precisa saber se comportar no meio de outras crianças, ele precisa se comportar entre barulhos, ele precisa saber que quando a professora dá o comando de uma atividade ele precisa fazer a atividade, e isso nunca foi feito (F-9).

Segundo o F5, o filho realizou o atendimento na sala de recursos concluindo o serviço como: “*ele realiza sim o AEE, ele é muito bem acolhido, só que não é produtivo*”.

F7 complementa a insatisfação do trabalho realizado referente ao atendimento educacional especializado do seu filho. Quando a pesquisadora pergunta se a família teve ciência se a professora da sala de recursos teve alguma ação conjunta com a escola:

- *Eu creio que não, a professora que veio do ano passado tava todo mundo com a mesma reclamação, que ninguém via evolução das crianças o porquê tá vindo, não tinha uma aula preparada para eles, não tinha aquela vontade: Ai vem aqui vamos fazer qualquer coisa. Tipo assim a do ano passado eu vi isso. Em nenhum momento ela procurou as pessoas que atendem o João para ter uma troca de avaliações para trabalhar junto.*

Todos esses contratempos mencionados pelas famílias permitem uma reflexão acerca da formação de professores especialistas, pois uma compreensão errônea de sua função em relação à prática faz com que o serviço não cumpra sua finalidade.

Prieto (2007), que realizou pesquisa junto a professores especialistas, encontrou incertezas em suas falas no que se referem à formação apontando que os mesmos:

[...] em sua formação deve contemplar conteúdos de educação geral, envolvendo conhecimento sobre políticas educacional e sobre as principais temáticas que hoje lhe dão contorno e, portanto, definem os planos e programas estatais para educação brasileira. Parte-se do pressuposto de que suas funções serão cada vez mais exercidas junto ao ensino comum, e o conhecimento de sua estrutura e de seu funcionamento é condição essencial para que essas ocorram a contento (p. 292).

O professor da sala de recursos deve compreender todo o processo educativo dos seus alunos e tal como a escola deve garantir seu processo de inclusão. Saber sobre as especificidades da deficiência já não é o suficiente para desenvolver suas funções enquanto professor especialista. A sala de recursos não pode agir isolada, pois suas ações devem dialogar com o ensino comum a fim de edificar uma educação inclusiva. Para que esse trabalho colaborativo ocorra se faz necessário que os desafios sejam superados no que se referem a: formação docente; condições de trabalho que impedem o planejamento; distanciamento entre os professores, entre outros.

Segundo Oliveira (2010):

Falar da inclusão escolar é revelar o perverso papel excludente que a escola exerce no cotidiano de suas práticas, portanto, a questão é ampla e complexa e não se restringe à temática da deficiência. São múltiplas as dimensões envolvidas no enfrentamento do debate sobre a formação de professores numa perspectiva inclusiva e na sua futura atuação nos contornos escolares. Não podemos ocultar a história de exclusão, a negação da diversidade, as práticas homogeneizadoras, as precárias condições de trabalho do professor e a insuficiência dos recursos, dos equipamentos, da estrutura e da organização escolar, necessários para práticas inclusivas e para concretização de uma educação libertadora. Ao mesmo tempo, que não podemos abandonar o campo de conhecimento sobre as deficiências e suas implicações para a prática pedagógica (OLIVEIRA, 2010, p.148).

A pesquisadora favorece uma reflexão acerca dos entraves para uma escola na perspectiva inclusiva quando contribui para a análise do contexto da formação docente tanto do professor comum como do profissional específico da Educação Especial.

5.1.4 - Apoio Extraescolar

Outro profissional que surge no contexto escolar no processo de inclusão para alunos com TEA é o professor auxiliar, conhecido popularmente na rede estadual como PA. Esse profissional surgiu através da Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764, de 2012) que

prevê um acompanhante especializado quando comprovada a necessidade de apoio às atividades de comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados pessoais.

Dos dez casos circundados na pesquisa todos tem o profissional PA no seu contexto escolar e foi citado por todos os participantes, principalmente pelos familiares e os professores. Um dos casos conta com o professor auxiliar mais o cuidador. Esse novo profissional foi mencionado nas entrevistas em diferentes situações de reflexão. Podemos destacar as falas dos familiares em:

- *Tem uma professora só para ele...tem que ter uma professora por que num dá para deixar ele na sala com uma única professora só ele tem que ter atenção, ... (P-2).*
- *A professora e a P.A, em reunião ou alguma coisa assim, ... por exemplo, o Kadu teve uma crise e ela veio me falar, nunca assim uma vez por mês não tem isso, não tem uma data fixa, é só quando alguma coisa acontece... (P-4).*
- *Conversam, me mostra o caderno, sabe? Que é o caderno de classe que todo mundo faz e ele também faz, a professora cola lá, e ele tem um caderno paralelo, que é um trabalho paralelo então ela me mostra. Quem faz esse trabalho a professora ou a P.A?A P.A, só ela que faz. (F-10)*
- *Porque ele não aprendeu nada, e ano passado não tinha uma professora auxiliar para ele, ele não conseguiu aprender nada (F-8).*

Esse professor que acompanha o aluno com TEA chega à rede estadual apenas por determinação judicial, pois ele não é previsto no quadro de profissionais nem do ensino comum e nem da Educação Especial. E a sua função principal é auxiliar o professor da sala comum a adaptar as atividades e apoiar o aluno na execução delas.

Porém, como esse profissional é garantido via poder judicial não existe uma resolução ou instrução sobre sua atuação na Secretaria do Estado de São Paulo que regulamente sua ação. Portanto, nas entrevistas obtivemos informações que esse profissional, em alguns momentos, retira o aluno com TEA da sala para “melhor” trabalhar sua alfabetização.

Todo esse novo entendimento nem sempre corresponde aos paradigmas da educação inclusiva, porém é nítido o quanto essa nova figura diminui a ansiedade dos pais no que se refere às atividades pedagógicas e aos cuidados no contexto escolar, pois os familiares se tranquilizam em saber que na escola existe “alguém responsável pelo seu filho”.

Apenas uma mãe fez crítica em relação ao PA, sinalizando que a figura desse profissional não garante um trabalho unificado, não correspondendo de fato à educação inclusiva:

- *Eu acho assim, ele tem a professora dele, o que eu acho que o Estado devia colaborar com esses professores que eles estão enviando para as crianças os que já tem especialização em autismo pode até ser diferente, igual essa professora que veio só para preencher requisito, isso que tô te falando, eles chegam inexperientes, acho que o Estado poderia dar mais pautas para eles, recursos para eles trabalham com essas crianças de aprendizado, cursos, e fazer valer o currículo adaptado para eles, e eu acho que é isso. Trabalhar mais em conjunto o professor da sala de aula e eles, porque depende o professor da sala de aula não está interessado em trabalhar junto com o outro professor que atende essa criança. Não é o meu caso em si, acho que do João, agora esse ano tá mais um pouco complicado a do ano passado eles trabalharam bastante em conjunto a sala de recurso e a professora, mas tá faltando bastante para ser um trabalho unificado mesmo (P-7).*

Para preenchimento da função de PA não é necessária uma formação específica, apenas ter licenciatura e cumprir os quesitos necessários para prestar serviço na Secretaria de Educação de São Paulo.

Os professores comuns também citam a atuação do PA no contexto de sala de aula. Podemos destacar alguns relatos:

- *Fiquei sabendo no planejamento do início do ano letivo através da coordenadora pedagógica. A mesma informou que ele tinha professora auxiliar, através dessa professora fiquei sabendo um pouco mais sobre o aluno e seu comportamento. O aluno é bem tranquilo, e medicado todos os dias e realiza todas as atividades propostas na sala de aula (P-F)*
- *Temos uma professora PA, e através dela, temos elaborado atividades adaptadas com conteúdos próprios para esse aluno com TEA (P-C).*

Observamos ao longo dos anos uma grande quantidade de legislações e orientações que garantem a educação inclusiva para o PAEE, porém essas leis e orientações técnicas demonstram suas fragilidades assim que executadas, pois as pessoas ainda não compreenderam a deficiência em seu viés social, focando apenas no viés biológico do aluno que demonstra insucessos na escola, visão que se distancia dos fundamentos da educação inclusiva. Assim, não basta elencar inúmeros profissionais para atender a diversidade humana se a estrutura das relações não se modificarem.

De Carlo (2001), destaca que a “deficiência tem caráter mais social do que biológico. As particularidades psicológicas estão mais relacionadas ao social que ao núcleo biológico, ainda que este não possa ser desprezado” (p. 68). Então, é necessário compreender as relações historicamente construídas e sua relação com as mediações existentes na escola, caso contrário a instituição escolar criará inúmeros cargos e pouco caminhará para o ideal da educação inclusiva.

5.1.5 - Serviços complementares

Para a eliminação das barreiras da aprendizagem com alunos com TEA é importante que haja um trabalho colaborativo entre escolas e serviços da comunidade, uma vez que precisamos olhar esses alunos em sua totalidade. Portanto, o canal de comunicação entre saúde e assistência social pode ser importante para a articulação de garantia de direitos desses alunos.

Diante da relevância entre os serviços ofertados para complementar o atendimento da criança com TEA, foi perguntado para as famílias se houve algum apoio da rede para obtenção desses serviços. Vimos que 4 dos atendimentos da saúde para essas crianças derivam da rede privada e os outros 6 são assistidos pelo centro de referências do município pesquisado, sendo acolhidos pela terapia ocupacional, fonoaudiologia e psicologia. Três famílias também citaram a utilização do serviço do CRAS para apoio na busca de informações referente à deficiência e o benefício do LOAS, garantido para famílias que tem pessoa com deficiência para auxiliar na renda. Porém, nem a sala de recursos e nem a escola tiveram momentos para dialogar com esses serviços, demonstrando uma lacuna entre o serviço da saúde, assistência social e educação.

A gestora C faz um desabafo quando a dificuldade em trabalhar com a rede para garantir o direito da pessoa com deficiência apontando:

- *Então as pessoas que ocupam esses cargos têm que saber o que estão fazendo lá e porque, não dá para ser só burocrático quando envolve essas crianças e isso é o que a gente mais vê, burocracia. Que nem o caso da Marina depois de um ano de trabalho vai ser tudo jogado no lixo o que foi feito por essa menina, ela vai lá morar com a mãe e eu já falei para o pai procurar o conselho tutelar, pra entrar em contato com o CRAS e ele foi, mas ninguém orientou como ele faz para ter o benefício, isso ia mudar tudo porque ele é sozinho e pensa numa menina é tão infeliz...quando essa menina chego aqui não precisava saber muito para ver que ela tinha sérios comprometimentos e ela não tinha um laudo ou relatório, entendeu? Agora eu precisava falar para o pai*

pedi para o conselho tutelar acompanhar esse caso? Cadê o CRAS? Cadê a rede? Eles não estão lá para cuidar das crianças, então eu não entendo. A criança não é o porquê daquilo existir? Então eu não entendo, eu não entendo, porque a gente precisa ficar dizendo isso para eles, porque eles estão lá para saber, mas do que eu, eu to aqui para cuidar do pedagógico envolvendo a educação inclusiva, mas eles estão lá para cuidar essencialmente das crianças entende? Eu vejo muita burocracia, jogo de empurra-empurra, muita ofensa entre um e outro, então a gente fica frustrada.

Em entrevista, a gestora fala desse caso com lágrimas, pois a criança veio transferida de outro município com necessidade educacional especial clara, mas sem nenhum relatório ou serviço já garantido para ela. A escola atual fez todos os procedimentos de encaminhamento, porém um ano depois nenhum serviço ainda tinha sido oferecido para a aluna ou apoio para o pai, o responsável legal da criança. Ou seja, a criança estava retornando para a cidade de origem, pois o pai precisava trabalhar e não poderia ficar mais com a filha, voltando novamente para a situação de maior vulnerabilidade, pois a rede não se articulou para modificar esse cenário.

Toda essa situação trouxe para escola o sentimento de frustração, pois a falta de documento da área da saúde ou apoios necessários da assistência social referentes à criança impossibilitaram um trabalho mais efetivo por parte da escola.

Outro arranjo externo à escola que trouxe modificações no contexto escolar e que foi evidenciado na pesquisa foi a criação do TEAMA (Associação de Pais e Amigos do Transtorno do Espectro Autista de Matão e Região) que iniciou com o grupo de troca de experiências pelo aplicativo de WhatsApp de pais com crianças diagnosticadas com TEA. Atualmente o grupo conta com 73 famílias cadastradas, teve sua fundação em janeiro 2019 e tem planos para criação de uma sede para proporcionar momentos de lazer para crianças, bem como terapias específicas como o ABA, segundo uma das mães entrevistadas:

- *A gente participa sim, que é o TEAMA daqui da cidade, é uma associação que tá sendo criada e eu acredito que as famílias elas precisam saber o que acontece com as outras crianças, porque muitas vezes você tá achando que é apenas o seu filho, e que aquilo não é normal e na verdade é, tem que olhar com olhos diferentes, é existe uma diferença em relação a uma criança autista. Ela tem uma, a comida pode ser diferente, eles têm uma restrição alimentar né e muitas vezes a gente faz um debate entre as mães e você que uma coisinha que deu certo para elas podem dar certo pra você também, a troca de*

experiências eu acho que é importante dentro de um grupo que vê sobre o TEA. Então hoje a gente é um grupo voltado mais ao whatsapp que a gente fica trocando informações o dia todo, e todas as dúvidas, a gente coloca. A associação tá sendo criada com o intuito de tá fazendo essas reuniões para levar essa mãe e esse pai pra ter um bate papo para levar experiências para sair um pouco do virtual e ao mesmo tempo respirar um pouco, porque é a gente fica meio que sufocado, então a gente precisa respirar para começar a pensar por que a gente age muito no automático, porque a rotina que a gente cria para eles é a nossa rotina. Porque a gente começa a fazer uma coisa e você ficou um mês fazendo aquilo, então não saiu não respirou, não trocou experiência com outra pessoa, você não teve vínculo com ninguém. Montar uma sede legal, levar uma criança para uma sala, como fala? Uma sala que possa estar oferecendo para elas brincadeiras no lúdico para essas crianças, porque a gente sente que faz falta, porque é muito é só escola e terapia, não tem aquele negócio, aí ela vai brincar agora ela vai participar, vai brincar o pai vai participar, vai brincar com massinha, sabe. E você percebe que os pais, nem todos têm condição de ter uma terapia específica que nem aqui, a gente não tem o ABA a maioria dos pais que precisa do ABA vai para cidade vizinha, e a gente tava querendo trazer com associação, tentar buscar esse caminho, para trazer o pessoal e a terapeuta certa para eles (F-4).

Dos familiares entrevistados 6 deles fazem parte do TEAMA e dialogam sobre o processo de escolarização dos seus filhos, trocando experiências e vivências da escola e dos profissionais envolvidos na instituição. Esse impacto pôde ser visto nas escolas quando da entrada da PA, pois foi um movimento dos pais com pedido judicial que garantiu a entrada desse profissional nos espaços escolares da rede estadual do município estudado.

Outros benefícios foram mencionados referentes à participação do TEAMA, pois o familiar 7 relata o sentimento de luto vivenciado entre eles após o diagnóstico de autismo do filho e a importância de serem acolhidos e direcionados para os serviços. Assim, além de se reconhecer enquanto grupo de pais de crianças com TEA, o TEAMA constitui um campo de diálogo entre seus pares.

- *...na verdade quando descobrimos o TEA do João nós ficamos perdidos, perdidos e sem saber o que fazer, sem saber para onde ir e que rumo tomar e descobrimos esse grupo dos autistas daqui da cidade e indicaram uma psicóloga aqui da cidade que foi que foi dando as coordenadas de um caminho para gente que aí foi onde ela indicou a T.O que ele vai até hoje. Isso é o que nos move ultimamente, porque depois que você descobre esse mundo, meu marido fala né, que nós deixamos de existir, só existe o João e o TEA na nossa vida, então ali é onde você pode falar tudo que você pensa, sem julgamento, sem ninguém ficar te julgando e falando: Aí, você tá falando de TEA, de novo porque é isso a gente começa a viver esse mundo é ali que a gente*

desabafa, a conquista por menos que seja, as pessoas podem falar: Ah mas fez isso, para gente é muito grande então é o conforto, um vai dando a mão para o outro, eu falo, de verdade.

As famílias de crianças diagnosticadas com TEA apresentam um alto índice de stress o que pode impactar negativamente suas relações sociais. Segundo Ello e Donovan (2005), esse stress pode ocorrer devido a fatores relacionados às características dos pais, filhos ou da relação entre ambos. Na esfera familiar, estão presentes a questão da perda do filho idealizado e a inadequação de serviços especializados que acolham essa criança e seus pais. Assim, a família na qual os responsáveis sentem-se despreparados para assumir essa nova realidade do autismo, está mais propensa a apresentar stress. Segundo Nunes (2010), a carência de serviços de apoio educacional, social ou de saúde destinados a atender às necessidades do filho e da família é, potencialmente, um fator estressor.

Outro familiar relatou a importância em participar da associação TEAMA após o diagnóstico do filho com TEA e do sentimento de luto advindo do laudo:

- *...bom primeiro a importância é acolher as pessoas que recebem o laudo né? Assim de cara, porque eu recebi e sei o quanto isso é difícil, doloroso, ainda mais quando a gente não conhece, e não tem convívio com pessoas que passou por isso, muito ruim, muito difícil. Então eu acho que a importância é essa, um acolhimento, mostrar para a pessoa que não é o fim, porque quando a gente recebe o laudo a gente acha que é o fim, que não tem mais jeito, a gente entra em luto, eu ouvi muita gente fala que a gente entra em luto, e é verdade mesmo, pensando o grupo, eu acho que vale ter o grupo por conta disso, a pessoa tá começando a ter a suspeita ou acabou de receber um laudo, ter esse retorno né? De que tem outras pessoas que passaram, e saber com quem contar, que tem um apoio, né, então eu acho que essa é a importância de ter um grupo relacionado a isso, qualquer tipo de informação referente ao TEA porque no meu caso, quando eu recebi o diagnóstico do Levi a minha vida é pesquisar tudo sobre isso. Não estudei, não fiz nada né? Por falta de condição mesmo, financeira, não tinha como pagar, mas o que surge de informação, de curso gratuito a gente tá lá dentro. (F-9)*

O diagnóstico de uma criança com deficiência produz um choque para a família, principalmente para a mãe, causando sua desestruturação motivada por problemas emocionais. Segundo Amaral (1995) e Garcia (2003), a mãe passa por um processo de luto permanente pela perda do filho idealizado, sonhado, cujo sentimento de perda reaparece quando ocorre situações críticas como no diagnóstico e prognóstico, entrada da criança na escola, fase da adolescência, festas familiares e outras situações que geram inseguranças para o cuidador.

As reações dos familiares, que possuem uma criança com TEA, dependem da compreensão e do conhecimento que têm do problema e variam desde a superproteção, negação, repulsa escondida ou manifestada (GARCIA, 2003). Essas reações podem variar na intensidade, tempo de duração e aparecem em épocas diferentes.

Anache (1994) ressalta que os trabalhos desenvolvidos com os pais, no sentido de orientá-los e os acolher em relação a deficiência de seus filhos ainda são escassos, podendo mesmo conduzir ao despreparo das famílias em saberem lidar com a situação, comprometendo o desenvolvimento da criança e qualidade de vida dos seus familiares.

Diante desse cenário de incertezas, observa-se nas pesquisas que as famílias têm buscado maiores informações frente ao TEA e se organizando com seus pares para buscar respostas coletivas diante das problemáticas vivenciadas por elas, modificando, assim, suas relações com os serviços que os cercam.

Os dados da pesquisa apresentados nesse eixo temático demonstram que houve avanços nas concepções da temática de estudo, porém ainda se tem muito o que avançar. Existe uma complexidade nas relações entre família e escola, mas são instituições em movimento que tem percebido que a educação inclusiva para alunos com TEA deve ocorrer pautada nos direitos humanos, considerando a deficiência na esfera social e nos ganhos que esses alunos têm no convívio com a diversidade humana no contexto da escola comum.

5.2 - Relação família de crianças com TEA e a escola

Esse eixo temático apresentará os resultados e discussões da pesquisa, exibindo informações sobre as famílias participantes, como é estabelecida a relação da família de crianças com TEA e a escola, e a comunicação entre elas.

5.2.1- Família

A compreensão que se faz necessária para se analisar a relação entre a família e a escola demanda que se saiba como os profissionais da educação enxergam essa instituição chamada família e como se estrutura a família de crianças com TEA. Em entrevista, quando perguntado sobre a participação dos familiares, a gestora escolar B destaca:

- *Nós ainda temos muitos pais que participam efetivamente da vida escolar das crianças. Porém, a cada ano as famílias têm se mostrado*

mais desestruturadas com pais separados, crianças cuidadas pelos avôs, o que atrapalha a participação na escola. (GE-C)

É importante ressaltar que, atualmente, existem modelos diferentes de família, além do tradicionalmente conhecido, como pai provedor, mãe cuidadora e filhos. Quando o assunto se relaciona à temática família e escola, o profissional deverá considerar esta multiplicidade da família contemporânea, tão presente nos dias de hoje, respeitando as diferenças socioeconômicas e a diversidade cultural dessa instituição. Portanto, a compreensão da relação família e escola deve ser entendida através de uma análise histórica que possibilite a percepção de que, tanto a família quanto a escola se dispõem em uma organização histórica de reflexo social, político, econômico e cultural a que estão inseridas.

Outro dado que reforça a visão que os profissionais da educação têm acerca do conceito de família desestruturada também foi mencionada em entrevista pela professora F quando a pesquisadora afirma que a escola e a família desempenham papéis distintos, a família se encarrega da educação moral como principal objetivo, ou seja, a transmissão de costumes e valores e a escola exerce a função de socializar os saberes sistematizados. É possível afirmar que existe uma relação de parceria? Obteve-se a seguinte resposta:

- *É complicado afirmar que não existe essa parceria, porém existem famílias comprometidas com a educação dos seus filhos, ensinam valores, respeito e a importância da escola e dos estudos, porém a maioria dos alunos são de famílias desorganizadas, sem estrutura nenhuma. Isso acaba atrapalhando o verdadeiro papel do professor que acaba tendo que fazer o papel da família. (P-F)*

Pensar a família deve permitir o reconhecimento de características comuns e incomuns em cada modelo. Segundo Perez (2008) “não existem modelos corretos e errados e nem existem famílias melhores ou piores”. Em vista disso, faz-se necessário refletir sobre o papel da família como parceira da escola buscando identificar suas potencialidades, bem como suas necessidades. A aproximação família-escola obriga considerar a conciliação das duas instituições.

- *Há dois tipos de família de deficiente. Os que não aceitam a deficiência e querem que o filho avance no mesmo ritmo dos colegas e as famílias que superprotegem e justificam as dificuldades através do laudo, querem atuação exclusiva. Cobram muito esquecendo que a professora tem mais 29 alunos ...nem sempre existe parceria, muitas mães não têm cumprido seu papel de educadoras, delegando esse papel para a escola. (GE-C).*

Das interações família-escola podem surgir problemas de relacionamento que, segundo Aiello (2002), são agravados por dois fatores: a) ênfase quase exclusiva, por parte dos profissionais, nas dificuldades da criança, em suas deficiências e não em suas potencialidades; b) limitação da participação da mãe (e não de outros membros familiares) na relação com a escola, restringindo a parceria quanto às decisões sobre o ensino de seu filho. Ainda de acordo com Sigolo (2012), o investimento na relação família- escola deve acontecer por um longo período, com caráter preventivo e não ser desenvolvido exclusivamente nos momentos de crise, frente às dificuldades acadêmicas dos alunos.

É necessário refletirmos sobre novas perspectivas para essas dificuldades de parceria entre escola e família. Sendo apontadas segundo Rosa (1998 apud AIELLO, 2002, p. 88); o respeito aos diversos tipos de estrutura familiar; acolhimento das diferentes culturas, valores e crenças[...] a inclusão do conhecimento da família no trabalho educativo, o estabelecimento de canais de comunicação para troca constante [...] a acolhida de famílias com filhos deficientes”.

Outro dado referente à pesquisa que chamou a atenção, foi que em todos os casos a mãe se apresentou como responsável pela criança com TEA, e seis das dez mulheres não fazem parte do mercado de trabalho formal, declarando serem donas de casa.

A mãe F declarou em entrevista que teve dificuldades com o filho ainda na educação infantil, optando em se desligar do trabalho para acompanhar as demandas escolares do filho, pois sentia-se insegura de seu filho não se desenvolver como as demais crianças da turma.

- *fui ter problema com ele quando ele foi para a etapa I, porque era mais de escrita, aí tive muito trabalho, muito problema com ele ali na escola ai eu decidi parar de trabalhar no segundo ano, quando ele tava na etapa dois (F-3).*

O dado transcrito dessa mãe reforça a pesquisa de Smeha e Cezar (2011) que concluiu em seu estudo que as mães apontam que os cuidados que têm com seus filhos diagnosticados com deficiência são prioridades em suas rotinas, e que esses cuidados, segundo a pesquisa, demonstravam ser cansativos e difíceis, sendo, suas carreiras marginalizadas ao longo do processo de cuidadoras, assim como algumas relações sociais

e afetivas também foram prejudicadas. Esse estudo também indica como importante a rede de apoio, para que essas mães pudessem vivenciar com melhor qualidade sua maternidade. As próprias famílias foram apontadas como principal fonte de ajuda nas adversidades que surgiram em decorrência da deficiência do filho.

Nas entrevistas sete apontaram contar com uma rede de apoio para os cuidados com a criança com TEA, ou seja, três mães apontaram ser a única responsável pelo cuidado referente a educação e bem-estar dos seus filhos. As mães que apontaram ter rede de apoio elencaram também seus familiares como apoiadores, sendo eles: filhos mais velhos, avós e pais.

- *...a correria do dia a dia fica para mim, porém ele tem o pai que participa bastante, tem a família toda que assim em termos me ajuda, agora eu to voltando a trabalhar, tem a minha sogra que ela fica com ele, e ela tem paciência, amor, carinho,mas basicamente é comigo, o mais grosso é comigo, vamos se dizer assim(F-7).*
- *... a minha mãe me ajuda muito, que ela fica com eles quando preciso fazer alguma coisa, não tem problema nenhum, quando precisa buscar na escola e eu estou fazendo outra coisa, é o meu marido, ele trabalha em outra cidade então ou ele só pode me ajudar a noite,mas ele me ajuda também, de final de semana ele pega eles e sai para sair um pouco do habitual de ficar em casa (F-4).*
- *Atualmente é a minha mãe, eu posso fazer essa colocação para você porque eu acho incrível porque a minha mãe teve um derrame a 10 anos atrás e ela tem o lado esquerdo do corpo dela debilitado, então ela caminha com dificuldade e um braço ela não mexe,mas ela faz todos os cuidados do Felipe, todos, ela interage, ela brinca, ela dá banho, dá almoço.faz tudo com ele né, e eu acho como é a questão do olhar mesmo né, às vezes eu fico pensando como que uma escola tem 15 pessoas às vezes para tentar fazer um rodízio, não consegue e ela consegue sozinha (F-5).*

Smeha e Cezar (2011) que investigaram a vivência de maternidade das mães de crianças com TEA destacam:

[...] as mães de crianças com autismo dedicam a vida aos cuidados com o filho, não encontrando tempo para exercer outra atividade, e que a vivência da maternidade é uma experiência difícil, já que envolve uma sobrecarga de responsabilidades para estas mulheres. [...] A qualidade do suporte advindo das redes de apoio torna a vivência da maternidade uma experiência menos sofrida, e quanto mais eficaz for o auxílio a estas mulheres, mais confiantes elas ficarão quanto aos cuidados com o filho autista. Salienta-se ainda que a ajuda, tanto emocional como financeira, recebida da família nuclear e ampliada, constitui a rede de apoio mais eficaz para estas mães (SMEHA; CEZAR, 2011, p.49).

Ainda de acordo com Andrade e Teodoro (2013) as famílias de crianças com TEA tiveram os piores resultados em teste de saúde, como altos níveis de estresses, e as mães possuíam níveis de ansiedade maiores que os pais. Segundo a pesquisa, as famílias ainda apresentaram desafios como: evitação ativa; religiosidade passiva; negação; aquisição de suporte social; enfrentamento emocional. Em geral, também foi relacionada às mães a maior responsabilidade pelo cuidado dos filhos.

Segundo os dados coletados, a maioria das oitonas professoras classificam as famílias como participativas do cotidiano escolar dos seus filhos. Porém cinco delas relatam que a participação das famílias de alunos com TEA é diferente das famílias de pessoas que não tem deficiência. Destacamos a fala da professora F que relata:

- *Na minha opinião as famílias dos alunos com deficiência são mais presentes, acabam se preocupando mais até mesmo pelo fato da deficiência. Querem saber como foi a aula, se filho participou, como se comportou e se deu tudo certo naquele dia. (F-8)*

Para Paniagua (2004), a forma como os familiares reagem à deficiência irá depender das características dessa deficiência e também dos recursos pessoais e condições de vida da família, das expectativas com relação aos tratamentos médicos e das opções educacionais. A deficiência manifestada por um membro familiar, de modo geral, torna-se fonte de preocupação e estresse devido a vários fatores e esses fatores são visualizados de diferentes maneiras na relação família e escola.

Segundo Sigolo (2015), o desenvolvimento de pesquisas na área familiar provoca mudanças na visão de famílias de crianças que apresentam alguma deficiência. Em outros momentos históricos, estas famílias eram concebidas a partir de uma visão estática, eram vistas de maneira patológica de forma permanente, ou seja, havia a pressuposição de que a condição deficitária estava presente em todos os seus integrantes e, finalmente, que as adversidades familiares eram sempre explicadas por esta condição como enfatizou Cia e Rodrigues (2014). É importante que a escola conheça as características e os recursos das famílias, assim como estas últimas conheçam a dinâmica escolar, para conseguir estabelecer uma parceria frutífera.

Uma maneira de participação das famílias é através do Conselho Escolar, que tem como objetivo contribuir com as ações da gestão escolar nas tomadas de decisões. Nas entrevistas realizadas com as quatro gestoras foi perguntado se entre os membros do conselho havia familiares de pessoas com deficiência e em apenas uma escola conta

com a participação deste familiar. O raro envolvimento de pais de crianças com deficiência nos contextos dos Conselhos escolares pode dificultar ações mediadoras e articuladoras para esse público-alvo na escola.

Seis das dez famílias demonstraram em suas falas uma relação positiva com a escola. Em seguida, serão evidenciadas algumas delas:

- *Sim, eu percebi que elas abriram o braço para mim né eu vou lá, eu pergunto, se tá acontecendo alguma coisa, elas mandam eu ir direto nelas, e to tendo resposta. (F-1)*
- *A escola é ótima, eu posso dizer que o Aderval todos os profissionais, que eu tive a oportunidade de trabalhar eles são ótimos. Eles incluem mesmo os alunos eles entendem, é uma casa mesmo, sabe eu quero ficar com o Daniel até terminar tudo lá, não quero mudar de escola não. (F-10)*
- *Sim a escola é muito prestativa com ele, eu gostei da escola, dos profissionais também, tudo muito prestativo. (F-8)*
- *Eu acho que eles são bem atendidos, que tanto a P.A, quanto a professora gostam muito deles, eu percebo, e eles também que eles falam delas o final de semana inteiro, eles gostam de ir para a escola eles não dá trabalho para entrar é, até a tia da limpeza cumprimenta eles e eles cumprimentam, é o pessoal da secretaria brinca com eles quando eles tá passando e eles cumprimentam também. (F-4)*
- *Foi que nem eu te falei ali eles acolheram o Vitor de braços abertos, eles são excelentes eu não tenho o que reclamar da escola, não tenho, ele gosta de ir para a escolinha, ele gosta. (F-6).*

Segundo Silva e Mendes (2008), as famílias confiam na escola, mesmo ocorrendo algumas divergências em relação ao ensino e aprendizagem das crianças. Entretanto, a confiança na escola e nos profissionais da educação é reforçada com a comprovação do profissionalismo e pela observação de suas atitudes em relação às crianças e aos próprios familiares. Por isso, é importante reforçar no processo de escolarização das crianças uma relação direta e assertiva no dia a dia dos profissionais e da escola, potencializando a esses familiares se empoderarem e a exporem suas opiniões, bem como construírem suas tomadas de decisões a respeito das crianças.

Entretanto, duas dessas famílias não demonstraram claramente seu posicionamento, não sendo possível classificar como positivo ou negativo essa relação com a escola. Mas duas delas avaliaram negativamente essa relação, destacando a fala da família 3:

- *Eles trabalham para que o professor de conta dos 30 mais aquela criança autista aí você chega no estado, você vê que aquele professor*

não quer dar conta dos 30 mais a criança autista aí fica aquilo lá, um jogando para o outro, daí o professor não sabe trabalhar com o autista a direção você vê também que não sabe, daí fica um esperando pelo outro, é complicado, acho que tinha que ter mais assim né, os professores tinham que buscar mais assim né, pra acolher saber lidar mais com as crianças. (F-3)

Para garantir a educação inclusiva são necessárias condições de ensino que vão desde a infraestrutura até as ações pedagógicas. Para Capellini e Rodrigues (2009), a inclusão implica em diversas mudanças no contexto escolar, sendo no currículo, avaliação, formação pedagógica e até reorganização da escola. Não podemos apenas responsabilizar os professores pelo não cumprimento de práticas inclusivas, pois falta de condições de trabalho docente tem impacto direto em suas ações. É importante não direcionarmos o nosso olhar apenas para ações individuais, responsabilizando o indivíduo, pois fatores como número grande de alunos, duplas jornadas, falta de tempo para o planejamento contribuem para ações não assertivas na relação família e escola.

Ainda segundo Capellini (2011), nessa relação o papel da escola é assegurar que as famílias vivenciem situações que permitam ser ativas e participativas nessa parceria. A escola precisa, portanto, rever o conceito de participação nas atividades que desenvolve, assim como as funções que são solicitadas à família. Todavia, cabe ao grupo familiar estimular a frequência e participação das crianças, acompanhar as tarefas, interessar-se pelo seu desenvolvimento, frequentar as reuniões e comparecer à escola quando chamado, entre outras ações (MAURICIO, 2005).

Considerando que escola comum é o melhor local para promover o desenvolvimento das crianças com TEA e a importância da relação professor-aluno, a parceria da família com a escola se justifica pelo benefício que tal sociedade promove no processo educacional de ensino. A família representa a forma de relação mais complexa e de ação mais profunda sobre a personalidade humana, dada a enorme carga emocional das relações entre seus membros. É vista como um sistema dinâmico que engloba vários subsistemas, o conjugal, o parental e o fraternal, em constante desenvolvimento não podendo se desvincular do desenvolvimento do indivíduo. Nesta perspectiva sistêmica, o funcionamento familiar muda em decorrência de qualquer alteração que venha a ocorrer em um de seus membros ou no grupo como um todo (SILVA, 2001).

5.2.2- Comunicação

Comunicação constitui um processo contínuo, no qual interlocutores adaptam-se uns aos outros e mutuamente regulam seus comportamentos, possibilitando a criação de sentido (BRYEN & JOYCE, 1985; FOGEL, 1993). Sabendo, portanto, da importância da comunicação entre as pessoas, pois através dela que se manifestam as sensações, sentimentos, troca de informações, entre outros.

Ainda segundo Orrú (2009, p. 63 e 64):

entre as funções da linguagem temos a “comunicação” que se faz por meio da ação de emitir, transmitir e de receber informações, por meio de métodos e/ ou processos estabelecidos que podem decorrer da linguagem falada, escrita ou codificada por signos ou símbolos, que permitem e possibilitam a sua efetivação [...]. A comunicação é um processo complexo de transmissão de informação utilizado pelo ser humano com o propósito de influenciar o comportamento daqueles que nos rodeiam, compartilhando informação, exprimindo desejos e necessidades. Esse processo [...] pode ser preenchido por outras formas, tais como: a mímica, as expressões faciais, a orientação corporal, os gestos, como o indicar os desenhos, os símbolos, ou as palavras [...] A comunicação verbal é o meio de comunicação mais comum entre os seres humanos.

Assim, para Bhering e Siraj- Blatchford (1999), a comunicação é a base de tudo que pode ser criado e desenvolvido entre a família e a escola. A comunicação é vista como um instrumento para a relação, sendo vista pelos familiares como sendo obrigação e iniciativa da escola em promovê-la.

Segundo os profissionais da educação, a comunicação com as famílias acontece a todo tempo, de maneira formal ou informal. Destacam-se as entrevistas das gestoras A e D:

- *A nossa escola está sempre de portas abertas para comunidade, atendemos pais e familiares sempre que nos procuram e também entramos em contato com os mesmos sempre que precisamos, na maioria das vezes somos atendidos. Quando se trata de assuntos corriqueiros mandamos recado pela agenda, quando é um assunto mais sério ligamos e pedimos que compareçam aqui na escola(GE- A).*
- *Com todos a gente se comunica através do caderno de agenda do aluno, e quando é necessário falar no individual com a família, a gente convoca, até mesmo, ou por telefone ou através de bilhete na agenda (GE-D).*

Silva (2007) destaca que na comunicação com os profissionais da educação, os familiares buscam esclarecer dúvidas, colaborar fornecendo sugestões e pedindo opiniões. As estratégias de comunicação envolvendo familiares e profissionais da escola

são destacadas como ação coletiva, no sentido da efetivação do trabalho colaborativo (SILVA, MENDES 2008).

Outras ferramentas utilizadas para comunicação observada na coleta de dados foi o uso das tecnologias que aparentemente têm tornado a comunicação mais rápida entre familiares e escola

- *Os professores se comunicam pela agenda. Quando necessário nos comunicamos por telefone ou marcamos reunião com os familiares. Há também comunicados que são reforçados no Facebook ou informações trocadas pelo WhatsApp. (GE- B)*

Herederro (2010) destaca que a escola inclusiva deve criar como rede de apoio a participação e a colaboração da família no processo de ensino aprendizagem, destacando que a responsabilidade por este processo precisa ser partilhada com a gestão escolar, com o objetivo de potencializar a comunicação entre familiares e professores.

Segundo pesquisa de Castro e Regattieri (2010) é necessário dar ênfase aos aspectos como a comunicação fluente entre escola e família, pois esse recurso favoreceria as estratégias didáticas de ensino que, por sua vez, resultariam em um trabalho pedagógico mais efetivo. Com isso, pode-se perceber um destaque na participação ativa das famílias na educação das crianças, sendo esta considerada fundamental também para o trabalho educacional.

Destaca-se o relato do familiar 6 quando descreve sobre sua relação com a escola:

- *Sempre quando tem reunião eu vou, se eu não for meu marido vai, sempre eu to lá na sala de aula conversando com as professoras, eu entro, eu converso, elas também sempre quando tem alguma coisa elas já mandam recadinho para mim elas já conversam comigo, é uma relação boa entre eu e elas, com a diretora e com a direção também, ela é muito boa, nossa ela é excelente.*

Algumas famílias avaliaram sua participação levando em consideração as reuniões bimestrais ou os eventos esporádicos, no entanto isso não aconteceu na sua maioria. Sabe-se que essas ocasiões também podem ser consideradas um momento oportuno para as trocas entre família-escola, apesar de as pesquisas demonstrarem que, na grande maioria dos casos, os familiares as avaliam de maneira negativa (Bhering e Siraj- Blatchford, 1999; Gomes, 1993; Marcondes e Sigolo 2012).

Segundo Marcondes & Sigolo (2012, p. 95):

Os encontros bimestrais são indicados por todas as responsáveis e docentes como ocasiões para discutirem o comportamento das crianças na sala de aula e seu rendimento acadêmico. Apesar de ser um momento preconizado para as conversas, pressupondo o diálogo, as mães destacam que desempenham mais um papel de ouvinte do que participante ativa, sentindo-se insatisfeitas com as reuniões; referem receber somente críticas em relação aos filhos e nenhuma orientação sobre como auxiliá-los.

Ao longo das entrevistas com as famílias foi identificada a comunicação negativa dos profissionais da educação para as famílias, um diálogo ainda pautado nas dificuldades acadêmicas ou de comportamento das crianças. Com destaque a fala do familiar 4 quando perguntado se existe um momento de troca com a escola:

- *A professora e a P.A conversam em reunião ou quando acontece alguma coisa, por exemplo, o Kadu teve uma crise e ela veio me falar, nunca assim uma vez por mês não tem isso, não tem uma data fixa, é só quando alguma coisa aconteceu, mas não me fala, como é que fala? A evolução, deles eu não tenho esse conhecimento.*

Para que a comunicação se torne efetiva é importante que a escola crie um clima de confiança e respeito para com as famílias, um espaço de escuta e de atendimento igualitários a todos, enfatizando para os familiares também os pontos positivos das crianças, construindo uma relação de cooperação entre ambas, superando a cultura da negatividade e da hierarquia da escola e buscando criar maiores espaços de diálogos entre as duas instituições (Marcondes e Sigolo, 2012).

Para Bhering (1999; 2003) palavras-chaves para o envolvimento entre família e escola são comunicação, envolvimento e ajuda. Com isso, se criou um modelo de transportes, ilustrado metaforicamente através de ilhas e navios, a dinâmica de trocas e negociações entre família e escola. Neste sistema, a comunicação é vista como um instrumento que viabiliza a relação entre elas, atuando como um facilitador e promotor dessa relação. Esse modelo ilustra a operacionalização da relação, enquanto as esferas fornecem o modelo teórico no qual se baseia a relação escola- família (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; BHERING; DE NEZ, 2002).

Portanto, escola e família compartilham funções sociais, políticas e educacionais, na medida em que contribuem e influenciam a formação das crianças (REGO, 2003). Sendo elas responsáveis pela transmissão e construção do conhecimento

culturalmente organizado, modificando as formas de funcionamento psicológico, de acordo com as expectativas de cada ambiente. Portanto, a família e a escola emergem como duas instituições fundamentais para desencadear os processos evolutivos das crianças, atuando como propulsoras ou inibidoras do seu crescimento físico, intelectual, emocional e social. Na escola, os conteúdos curriculares asseguram a instrução e apreensão de conhecimentos, havendo uma preocupação central com o processo ensino-aprendizagem. Já na família, os objetivos, conteúdos e métodos se diferenciam, fomentando o processo de socialização, a proteção, as condições básicas de sobrevivência e o desenvolvimento de seus membros no plano social, cognitivo e afetivo (POLONIA & DESSEN, 2007).

Assim sendo, escola e família formam as duas instituições com maior importância para o desenvolvimento das crianças, assim como para a criança com TEA, sendo necessário que ambas desenvolvam suas responsabilidades a fim de garantir o direito dessas crianças, e a comunicação é recurso imprescindível para relação de colaboração entre ambas.

6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo deste trabalho foi analisar a relação família-escola frente ao contexto inclusivo de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) dos anos iniciais de uma rede pública de ensino estadual em uma cidade do interior paulista. Para tanto, pretendeu-se: a) compreender o conhecimento e as concepções dos professores da sala comum e da sala de recursos, gestores escolares e familiares sobre: Educação Inclusiva; Transtorno do Espectro Autista; Educação Especial; Apoio Extraescolar e Serviços complementares, pois estes conceitos são subjacentes à relação que se estabelece entre as instituições família e escola e, por fim; b) analisar a relação da família de crianças com TEA e a escola propriamente dita.

Participaram da pesquisa quatro gestores escolares, nove professores (sendo oito da classe comum e um professor da sala regular) e dez famílias de alunos com TEA, de quatro escolas de ensino fundamental ciclo I da rede estudada, totalizando a participação de vinte e três pessoas.

Diante deste contexto, no que se refere ao conhecimento e às concepções dos profissionais da educação, foi possível observar avanços no conceito de educação inclusiva, uma vez que a maioria dos profissionais constataram como tendo a participação de todos os alunos, buscando construir um espaço democrático que respeite a diversidade humana e suas diversas culturas, não se referindo apenas ao público-alvo da educação especial.

De acordo com os dados elencados, sobre transtorno do espectro autista, do mesmo modo, houve compreensão das características da deficiência entre os professores e gestores entrevistados. Porém, ao analisar os dados obtidos, a principal modalidade do serviço de Educação Especial, o atendimento educacional especializado (AEE) em sala de recursos, que é um serviço complementar e poderia contribuir de maneira colaborativa na construção de uma profícua relação entre família e escola, ainda se constitui um espaço que carece de olhares atentos, principalmente a partir das considerações tecidas pela professora especialista, que ainda tem seu trabalho pautado na concepção de deficiência e na incapacidade social derivada dela, sob a perspectiva do modelo médico-psicológico. Estas posições se distanciam, assim, das atuais políticas educacionais, de forma a evidenciar a necessidade e urgência em repensar a formação continuada desse profissional dentro da Rede Estadual de Ensino.

Um importante dado evidenciado pela pesquisa, diz respeito ao ingresso do professor auxiliar no acompanhamento da criança com TEA na Rede Estadual. Esse

profissional é garantido pela Lei 12.764/12, conhecida como Lei Berenice Piano, mas em consequência de não ter diretrizes na rede estudada, acaba assumindo diferentes funções no contexto da escola, com uma atuação muitas vezes distanciada dos fundamentos filosóficos da educação inclusiva. Em alguns casos os alunos são retirados da sala de aula corroborando com a concepção de que o que garante os princípios inclusivos, não necessariamente se referem apenas aos recursos humanos ou financeiros, mas sim à mudança de paradigma necessária na escola. Vale destacar que a entrada desse profissional acontece a partir do movimento das famílias juridicamente para garantir essa legislação.

Ao longo da pesquisa constatamos que as leis são importantes ferramentas para garantir a construção de uma educação inclusiva para alunos com TEA, mas é necessário ir além de normativas técnicas para se efetivar uma educação de qualidade para todos. A educação deve ser um instrumento de transformação com objetivos claros e planejados, e para que isso ocorra a escola deve assumir esse papel. Segundo Afonso (2014), a escola pode e deve ser um espaço de resistência, onde se busque de fato um ambiente inclusivo. Porém, cabe a cada um dos profissionais envolvidos, repensarem suas práticas e se compreenderem como pertencentes a este movimento (OLIVEIRA, 2006).

Os obstáculos vivenciados no contexto escolar, que impossibilitam e/ou impedem que a educação inclusiva aconteça amplamente para todos os alunos, inclusive o aluno com TEA, são explicados por diversos fatores. Não é possível compreender as questões relacionadas à educação inclusiva apenas no espaço escolar, até porque, o sistema escolar na maioria das vezes reproduz o que acontece na sociedade. Para Laplane (2004), a escola e as políticas educacionais refletem muito do que é gerado fora do sistema escolar, e assim, defende que a educação para todos está diretamente relacionada às políticas sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros (LAPLANE, 2004).

Por fim, sobre a relação família da criança com TEA e a escola, conclui-se que apesar de os profissionais ainda justificarem muitas ações negativas apontando as famílias como desestruturadas ou desorganizadas, estas últimas, em sua maioria, confiam e acreditam no trabalho realizado pela escola. Porém, é necessário incentivar o trabalho colaborativo entre família e escola, buscando uma maior aproximação dessas duas instituições, com vista à obtenção de metas e objetivos comuns. Entretanto, para que essa parceria se efetive, é necessário que a família se sinta capaz de participar ativamente dessa relação e esteja disposta a tanto. Cabe à escola estar aberta para receber a família e a

compartilhar conhecimento referentes à conduta escolar da criança através de uma comunicação efetiva.

Acredita-se que apesar da pesquisa ter atingido seus objetivos, foi evidenciada uma ausência de coleta de dados que possibilitassem o protagonismo dos alunos com TEA, a partir da sua percepção sobre a realidade estudada, acrescentando novas facetas e possibilidades reflexivas à pesquisa, ao contribuírem com uma visão macro da relação entre escola e família, sendo está uma lacuna que pode ser contemplada a partir de proposições de pesquisas futuras que se debrucem por essa face da discussão.

Diante da obtenção dos dados, foi possível concluir que os marcos legais são a porta de entrada para uma estruturação da realidade de uma educação inclusiva, mas para que ocorra a efetivação é fundamental que ela seja advinda de forma gradual e sistematizada, emergindo da mudança de paradigmas da escola e família, condições de trabalho, formação inicial e continuada de profissionais da educação, entre outros marcos basilares na efetivação de uma escola inclusiva que olhe e contemple a diversidade e especificidades dos sujeitos que a compõem, para que assim, seja mais idônea a inclusão de alunos com TEA.

Contudo, o presente estudo se une ao conjunto de pesquisas desenvolvidas sobre a relação família de alunos com TEA e escola. Espera-se que sejam sensibilizados desde os profissionais da escola até os familiares sobre o potencial dessa parceria, assim como do trabalho colaborativo entre essas duas instituições como recurso necessário para a inclusão. Entretanto, acredita-se que seja necessária a proposição e desenvolvimento de mais pesquisas que objetivem a compreensão dessa realidade e que se debrucem nesta temática, em sua multiplicidade de fatores e reflexão, havendo possibilidades de estudos em outras redes de ensino, para comparar as realidades.

REFERÊNCIAS

- AIELLO, A.L.R. **Família Inclusiva**. Em M.S. Palhares; S. Marin (Orgs.) Escola Inclusiva. São Carlos: Edufscar, 2002.
- ACOSTA, A. R.; VITALE, M. A. F. (Org). **Família Redes, Laços e Políticas Públicas**: 4ª edição, Cortez, 2008.
- AFONSO, S. R. M. **A inclusão escolar das crianças com autismo do Ciclo Do Ensino Fundamental**: ponto de vista do professor. Dissertação (Mestrado em Educação) – Unesp, Marília, 2014.
- AMARAL, L. A. **Conhecendo a Deficiência em Companhia de Hércules**, 1995.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM V**. 5 Edição. Editora Artmed, p. 50, 2014.
- ANACHE, A.A. **Educação e deficiência**: estudos sobre a educação da pessoa com deficiência visual. Campo Grande: ECITEC/UFMS, 1994.
- ANDRADE, A. A.; TEODORO, M. L. M A. Implicações do Transtorno do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento na dinâmica familiar. In: CAMARGOS JR., W. **Síndrome de Asperger e outros Transtornos do Espectro do Autismo de Alto Funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã, p. 197-212, 2013.
- ANDRÉ, M. Questões sobre os fins e sobre os métodos de pesquisa em Educação. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 1, n. 1, p.119-131, set. 2007. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/6>. Acesso em 20.ago.2019.
- ASSIS, C.P; MENDES, E.G; ALMEIDA, M.A. Ensino colaborativo: um relato de experiência sobre o desenvolvimento de parceria colaborativa. In: **Educere et Educare-Revista de Educação**, Cascavel, PR, v.6, n.11, 2011. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/3981>. Acesso em 15.set.2019.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BHERING, Eliana. Envolvimento de Pais em Creche: possibilidades e dificuldades de parceria. In: **Psicologia: Teoria e Pesquisa** v. 18, n. 1. Jan-Abr 2002, p. 063-073. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>. Acesso em: 20.jul.2019.
- BHERING, E. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. In: **Contrapontos**, v.3, n. 3, p. 483-510, Itajaí, set.-dez. 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/742>. Acesso em 10.jul.2019.
- BHERING, E.; DE NEZ, Tatiane B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. In: **Psicologia: teoria e pesquisa**. v. 18, n. 1, p. 63-73, Jan./Abr.,

2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ptp/v18n1/a08v18n1.pdf>. Acesso em: 15.jul.2019.

BHERING, E.; SIRAJ-BLATCHFORD, I. A relação escola-pais: um modelo de trocas e colaboração. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 106, p. 191-216, Mar. 1999. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741999000100010&lng=en&nrm=iso. Acesso em 20 dez. 2019.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1996.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20.jun.2019.

BRASIL. Lei nº 8.069/90. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília: Senado Federal, 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 22.jun.2019.

BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre as necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22.jun.2019.

BRASIL. Lei nº 9.394/96. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 19.jun.2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC; SEESP, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao2.pdf>. Acesso em: 30.jun.2019.

BRASIL. **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. Guatemala, 2001. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=3956&ano=2001&ato=2ddc3aU90MNpWT27d>. Acesso em: 22.ago.2019.

BRASIL. Ensaios pedagógicos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>. Acesso em: 10.nov.2019.

BRASIL. Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006b. 96 p. (Série: Saberes e práticas da inclusão). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf. Acesso em 10.nov.2019.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**: Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos / Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. – Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>. Acesso em: 20.ago.2019.

BRASIL. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Brasília: MEC; SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em 23.ago.2019.

BRASIL. MEC. CNE. Resolução nº 4, de 02 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Portal MEC, Brasília, DF, out. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 28.11.2019.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 30.11.2019.

BRASIL. Lei nº 12.764/12. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28.11.2019.

BRASIL. Decreto nº13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Estatuto da Pessoa com Deficiência. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/554329/estatuto_da_pessoa_com_deficiencia_3ed.pdf. Acesso em: 30.nov.2019.

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação** - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2017. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/523064/A+EDUCA%C3%87%C3%83O+ESPECIAL+NO+CONTEXTO+DO+PLANO+NACIONAL+DE+EDUCA%C3%87%C3%83O/e91f98a5-ec33-4934-8ad9-2bd7f305ad28?version=1.1>. Acesso em: 30.nov.2019.

BRASIL. INEP. MEC. Censo Escolar 2018. Disponível em: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/notas-tecnicas/>. Brasília, 2018. Acesso em 18 jun.2020.

BRASIL. IBGE. Instituto Brasileiro De Geografia e Estatística. Resultado dos Dados.ANO 2020. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/matao/panorama>. Acesso em 05 jun.2020.

BUENO, J. G. S.**Educação especial brasileira**: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 1998.

BRYEN, D.N.; JOYCE, D.S. Sign language and severely handicapped. **Journal of Special Education**, v.2, n. 20, p 183-194, 1985.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. In: **Intellectus**: Revista Digital Acadêmica das Faculdades Unopec, Jaguariúna/SP, p. 8-16, jul/dez. 2003. Disponível em http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/_Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf. Acesso em 31 ago. 2019.

CAETANO, L. M. Relação escola e família: uma proposta de parceria. In: **Dialógica**, v. 1, n. 1, p. 51-60, 2004.

CAMARGO, E. A. A. Sentidos Construídos sobre a Independência de jovens com Síndrome de Down por um Grupo de Pais e Profissionais. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt15;T1591013990038.doc>. Acesso em 20.jan.2020.

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

CAMPOS, A. L. **Famílias homoafetivas e adoção no âmbito do estado democrático de direito**. Dissertação de Mestrado em Direito, Universidade de Fortaleza. Fortaleza, 2009. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp077071.pdf>. Acesso em 31 ago. 2019.

CARVALHO, M. E. P. **A família enquanto objeto de política educacional**: crítica ao modelo americano de envolvimento dos pais na escola. Departamento de Habilitações Pedagógicas; Centro de Educação – UFPB. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06>. Acesso em: 12.jan. 2020.

CARVALHO, M. E. P. Modos de Educação, Gênero e Relações Escola- Família. In: **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, jan/ abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v34n121/a03n121.pdf>. Acesso em 14.jan.2020.

CARVALHO, M. E. P. Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 110, p. 143- 155, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/n110/n110a06>. Acesso em: 14.jan.2020.

CARVALHO, R. E. **Educação Inclusiva com os Pingos nos Is**. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005a.

CARVALHO, R. E. Educação Inclusiva: do que estamos falando? In: Revista Educação Especial, n.26, 2005b. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4395>. Acesso em: 15.jan.2020.

CAPELLINI, V. L. M. O direito de aprender de todos e de cada um. In: MORAES, M. S. S.; MARANHE, E. A. (Org.). **Introdução conceitual para a educação na diversidade e cidadania**. Bauru: Ed. UNESP-SECAD-UAB, 2009. v.2, p.65-99.

CAPELLINI, V. L. M. F.; RODRIGUES, O. M. P. R. Concepções de professores acerca dos fatores que dificultam o processo da educação inclusiva. In: **Revista**

Educação, Porto Alegre, v. 32, n. 3, p. 355-364. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5782>. Acesso em: 02.fev.2020.

CAVALLINI, I.; BALDINI, R.; VECCHI, V. (orgs.). **Una Città Tanti Bambini. Memorie di una Storia Presente**. Centro di Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole Dell'Infanzia Comuni di Reggio Emilia. Reggio Emilia: Abr, 2010.

CASTRO, J. M., & REGATTIERI, M. **Interação escola-família: subsídios para práticas escolares**. Brasília, DF: Unesco, 2010.

CIA, F.; RODRIGUES, R. K. G. Ações do professor da sala de recursos multifuncionais com os professores das salas comuns, profissionais e familiares de crianças pré-escolares incluídas. In: **Praxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 81-103. 2014. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/764>. Acesso em: 05.fev.2020.

COSTA, M. I. F.; NUNESMAIA, H. G. S. Diagnóstico genético e clínico do autismo infantil. In: **Arq. Neuro-Psiquiatr.**, São Paulo, v. 56, n. 1, p. 24-31, mar. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0004-282X1998000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 03.fev.2020.

CRUZ, F. M. L.; SANTOS, M. F. S. A relação família-escola: fronteiras e possibilidades. In: **Revista de educação pública**, Cuiabá, v. 17, n. 35, p. 443- 454, 2008. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/500>. Acesso em: 04.dez.2019.

COSTA, T. M. M. L. **Adoção por pares homoafetivos: uma abordagem jurídica e psicológica**. Disponível em http://www.viannajr.edu.br/revista/dir/doc/art_10005.pdf. Acesso em 31 ago. 2019.

DE CARLO, M.R.P. **Se essa casa fosse nossa...** Instituições e processos de imaginação na educação especial. São Paulo: Plexus, 156p, 2001.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A.C. **A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras**/ Maria Auxiliadora Dessen e Áderson Luiz Costa Júnior. (orgs). Porto Alegre: Artmed, 2005.

DESSEN, M. A. **A Família e a Escola como contextos de desenvolvimento humano**. Paidéia, 2007, 17(36), 21-32.

DUNST, C.; HAMBY, D.; TRIVETTE, C.; RAAB, M.; BRUDER, M. Everyday family and community life and children's naturally occurring learning opportunities. **Journal of Early Intervention**, v. 23, p 151-164, 2000. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/10538151000230030501>. Acesso em: 05.fev.2020.

ELLO, L.; DONOVAN, S. Assessment of the relationship between parenting stress and a child's ability to functionally communicate. In: **Research in Social Work Practice**, v.15, p.531- 544, 2005. Disponível em:

<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/1049731505278928>. Acesso em 05.fev.2020.

FALCÃO, L. C. **Adoção de crianças por homossexuais:** crenças e formas de preconceito. Disponível em http://tede.biblioteca.ucg.br/tde_arquivos/11/TDE-2006-11-28T142121Z-252/Publico/Luciene%20Campos%20Falcao.pdf. Acesso em 31 ago. 2019.

FERREIRA, S. H. A.; BARRERA, S. D. Ambiente familiar e aprendizagem escolar em alunos da educação infantil. In: **Psico**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 462-472, out./dez.2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/5686>. Acesso em: 08.fev.2020.

FIAMENGHI JR., G. A.; MESSA, A. A. Pais, filhos e deficiência: estudos sobre as relações familiares. In: **Psicologia, ciência e profissão**, Brasília, v. 27, n. 2, p. 236-245, 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932007000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 22.out.2019.

FOGEL, A. **Developing through relationships: Origins of communication, self, and culture**. Chicago: University of Chicago Press, 1993.

GIACONI, C.; RODRIGUES, M. B. Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. In: **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 687-705, set.2014. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362014000300004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 14.out.2019.

GLAT, R. **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007.

GLAT, R. Desconstruindo Representações Sociais: por uma Cultura de Colaboração para Inclusão Escolar. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. spe.p. 9-20, 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-65382018000500009&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em 03.out.2019.

GLAT, R.; NOGUEIRA, M.L.L. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. In: **Revista Integração**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria da Educação Especial, ano 14, nº 24, 2002. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000166&pid=S1413-6538200900020000800003&lng=pt. Acesso em 03.out.2019.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. de S. Educação inclusiva e educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. In: **Educação**, v. 32, n. 2, jul./dez. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/678>. Acesso em: 24.set.2019.

GOMES, J.V. **Relações família e escola- continuidade/ descontinuidade no processo educativo**. Série Ideias, n. 16. São Paulo: FDE, 1993.

GONÇALVES, A.; MACHADO, A. C. A importância das causas na deficiência intelectual para entendimento das dificuldades escolares. In: São Paulo (Estado) Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE. **Deficiência intelectual: realidade e ação** / Secretaria da Educação. Núcleo de Apoio Pedagógico Especializado – CAPE; organização, Maria Amélia Almeida. – São Paulo: SE, 2012, p. 65-83. Disponível em: http://cape.edunet.sp.gov.br/cape_arquivos/Publicacoes_Cape/P_4_Deficiencia_Intelectual.pdf. Acesso em: 10.out.2019.

HEREDERO, E. S. A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares. In: **Acta Scientiarum Education**. Maringá, v. 32, n. 2, p. 193-208, 2010. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/9772>. Acesso em: 07.out.2019.

HOFFMANN, R.; LEONE, E. T. Participação da mulher no mercado de trabalho e desigualdade de renda domiciliar per capita no Brasil: 1981-2002. **Nova Economia**, Revista do Departamento de Ciências Econômicas da UFMG, v. 14, n 2, 2004. Disponível em: <https://revistas.face.ufmg.br/index.php/novaeconomia/article/view/430>. Acesso em: 07.out.2019.

KASSAR, M.C.M. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.17, p.41-58, Maio-Ago, 2011.

KLAUS, Matheus; KENNEL, Jennifer; KLAUS, Phillip. **Vínculo: construindo as bases para um apego seguro e para independência**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

LAPLANE, A. Notas para análise dos discursos sobre inclusão escolar. In: GOES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

LEITE, H.A.; PASQUALINI, J.; EIDT, N.M.; TULESKI, S.C. A desatenção medicalizada: uma questão a ser enfrentada pela Psicologia da Educação. In: BARROCO, S.M.S.; LEONARDO, N.S.T.; SILVA, T.S.A. (Orgs.). **Educação Especial e Teoria Histórico-Cultural: em defesa da humanização do homem**. Maringá: Eduem, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Pedagogia e pedagogos, para quê**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

LINS, C. P. S. B. A.; SANTIAGO, M. E. **A escola e a escolarização: a representação de pais e alunos**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACÊDO, Cláudia Regina; ROCHA, Cláudia de Souza. **Relação Família & Escola**. Belém / Pará. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso. Disponível em:

<http://www.nead.unama.br/site/bibdigital/monografias/relacaofamilia%26escola.pdf>. Acesso em 31 ago. 2019.

MACHIN, R. Homoparentalidade e adoção: (re)afirmando seu lugar como família. In: **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 28, n. 2, p. 350-359, ago. 2016. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822016000200350&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 31 ago. 2019.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar** – O que é? Por quê? Como fazer? 2 ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MANTOAN, M. T. E. **Educação escolar de deficientes mentais: Problemas para a pesquisa e o desenvolvimento.** In: **Cad. CEDES**, vol. 19, n. 46. Campinas, Sept. 1998. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300009. Acesso em: 19.out.2020.

MAURÍCIO, L. V. A participação dos pais na ótica dos professores. In: **Reunião anual da ANPEd**, 28, Grupo de Trabalho: Educação Fundamental, n. 13, Caxambu, 2005. Disponível em: <http://28reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 19.out.2020.

MARCONDES, H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e Envolvimento: Possibilidades de Interconexões entre Família-escola? In: **Paidéia**. Jan-abr. vol. 22, n. 51, p. 91-99. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/paideia/v22n51/11.pdf>. Acesso em: 16.out.2020.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**. Vol. 11 Num. 33 set. /dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>. Acesso em 10.out.2019.

MICHELS, M. H. Gestão, formação docente e inclusão: eixos da reforma educacional brasileira que atribuem contornos à organização escolar. In: **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2006, vol. 11, n. 33, pp. 406-423. ISSN 1809-449X. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a03v1133.pdf>. Acesso em 20 set. 2020.

MITLER, P. **Educação Inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: ArtMéd, 2003.

MONTALI, L. Relação família-trabalho: reestruturação produtiva e desemprego. In: **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 123-135. Julho, 2003. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392003000200013&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 31 ago. 2019.

MONTANDON, C. As práticas educativas parentais e a experiência das crianças. In: **Educ. Soc.** [online]. 2005, vol. 26, n. 91, pp. 485-507. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000200010>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302005000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 24.jan.2020.

MORO, M. P. **O brincar, a interação dialógica e o circuito pulsional da voz na terapia fonoaudiológica de crianças do espectro autista**. Santa Maria, 2010.

- MOTOYAMA, J. F.M. **Resgatando os valores:** uma parceria entre família e escola. 2010. Disponível em [http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/upload/Address/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Oral_-_Juliane_Francischeti_Martins_Motoyama\[2266\].pdf](http://www.pinhais.pr.gov.br/aprefeitura/secretariaseorgaos/educacao/seminario/upload/Address/Comunica%C3%A7%C3%A3o_Oral_-_Juliane_Francischeti_Martins_Motoyama[2266].pdf). Acesso em 31 ago. 2019.
- NÓVOA, A. **Professores:** imagens do futuro presente. Lisboa: Relgráfica artes gráficas, 2009.
- NUNES, D. R. P; AZEVEDO, M.Q.O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. In: **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v.26, n.47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: nov. 2019.
- NUNES, D.; NUNES SOBRINHO, F. Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. In: **Rev. bras. educ. espec.**[online]. 2010, vol.16, n.2, pp.297-312. ISSN 1413-6538. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000200010>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-65382010000200010&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 15.jan.2020.
- OLIVEIRA, A. A. S. Inclusão no Brasil: políticas públicas para o educando com necessidades educacionais especiais. In: GENARO, K.F.; LAMÔNICA, D.A.C.; BEVILACQUA, M.C. **O processo de comunicação:** contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais. São José dos Campos: Pulso Editora, 2006. p. 255-276.
- OLIVEIRA, A.A.S. Inclusão Escolar e formação de professores: O embate entre o geral e o específico. In: MENDES, E.G.; ALMEIDA, M.A (Orgs.). **Das margens ao centro:** perspectivas para as políticas e práticas educacionais no contexto da educação especial inclusiva. Araraquara, SP. Junqueira & Marin, 2010.
- OLIVEIRA, A. C. do C. de; BELICE, R. D.; LIMA, D. C. F. **Relação escola, família e comunidade:** um estudo de caso. In: XV Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e XI Encontro Latino Americano de Pós-Graduação – Universidade do Vale do Paraíba, Vale do Paraíba, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/estpsi/v27n1/v27n1a12.pdf>. Acesso em: 18.11.2019.
- OLIVEIRA, C. B. E. de; MARINHO-ARAÚJO, C.M. A relação família-escola: intersecções e desafios. In: **Estud. psicol.** (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, Mar. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012&lng=en&nrm=iso. Acesso em 31 ago. 2019.
- OMOTE, S. **O deficiente na família.** Texto utilizado no curso “Orientação Familiar na Educação Especial”, ministrado durante XIX Reunião Anual de Psicologia, da Sociedade de Psicologia de Ribeirão Preto, em 1989.
- OMOTE, S. Deficiente e não deficiente: recortes do mesmo tecido. In: **Revista brasileira de Educação Especial**. Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-73, 1994.

OMOTE, S. Formação do Professor de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão. In: BARBOSA, R. L. L. (org.) **Formação de Educadores Desafios e Perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

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

OMOTE, S. Normalização, integração, inclusão. In: **P.Vista**. eISSN 2175-8050, UFSC, Florianópolis, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/view/1042>. Acesso em: 18.set.2019.

ORRU, S.E. **Autismo, Linguagem e Educação: interação social no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

PANIAGUA, G. As famílias de crianças com necessidades educativas especiais. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**. Transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, p. 330-346, 2004.

PANZA, B. A. **A importância da participação da família no âmbito escolar**. Capivari-SP: CNEC, 2011. 38p.

PEREIRA, A.; RIESGO, R. S.; WAGNER, M. B. Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil. In: **J. Pediatr.** (Rio J.), Porto Alegre, v. 84, n. 6, p. 487-494, dez. 2008. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0021-75572008000700004. Acesso em: 22.set.2019.

PEREZ, M. C. A. Família-escola: discutindo finalidades, rupturas e desafios no processo educativo. In: **Práticas em educação especial e inclusiva na área da deficiência mental**. CAPELLINI, V. L. M. F. (org). Bauru: MEC/FC/SEE, 2008.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006.

PRIETO, R.G. Professores Especializados de um centro de apoio: estudo sobre saberes necessários para sua prática. In: JESUS, D.M.; BAPTISTA, C.R.; BARRETO, M.A.S.C.; VICTOR, S. L. (Orgs.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Editora Mediação, 2007.

RECHICO, C.N.; MAROSTEGA, V.L. (Re)Pensando o papel do educador especial no contexto da inclusão de alunos surdos. In: **Revista de educação especial**, Santa Maria, n.19, 2002.

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

ROMANELLI, Geraldo. **Escola e família de classes populares: notas para discussão**. 2000. Disponível em: <http://www.educacaoonline.pro.br>. Acesso em 24.jan.2020.

RODRIGUES, I. de B.; ANGELUCCI, C. B. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. In: **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 22, n. 3, p. 545-555, dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-85572018000300545&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 28.SET.2019.

SAMARTINI, L. S. Gestão participativa: Os pais na administração da escola, **Cadernos da FFC-UNESP**, Marília, v. 4, n. 2, p. 31-36, 1995.

SANTOS, V.; ELIAS, N. C. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. In: **Rev. bras. educ. espec.**, Bauru, v. 24, n. 4, p. 465-482, dez. 2018.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 11 de 31 de janeiro de 2008. Dispõe sobre a educação escolar de alunos com necessidades educacionais especiais nas escolas da rede estadual de ensino e dá providências correlatas. São Paulo, 2008. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=68>. Acesso em: 14.fev.2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução 61 de 11 de novembro de 2014. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares na rede estadual de ensino SP. São Paulo, 2014. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=68>. Acesso em: 14.fev.2020.

SÃO PAULO (Estado). SE. Coordenadoria de Gestão da Educação Básica. **Instrução CGEB**, de 14 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a escolarização de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) da Rede Estadual de ensino de que trata a Resolução SE nº61 /2014. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/cursos-concursos/promocao/Anexo%20E18_INSTRU%C3%87%C3%83O%20CGEB%20DE%2014%20DE%20JANEIRO%20DE%202015.pdf. Acesso em: 14.fev.2020.

SÃO PAULO (Estado). **Base de dados pessoa com deficiência**. São Paulo, 2020. Disponível em: <http://basededados.sedpcd.sp.gov.br/#about>. Acesso em: 20 jun.2020.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução 68** de 12 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares na rede estadual de ensino SP. São Paulo, 2017. Disponível em: <http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/pesqpalchav.asp?assunto=68>. Acesso em: 14.fev.2020.

SERRA, D.C.G. **A inclusão de uma criança com autismo na escola regular**: desafios e processos. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2004.

SIGOLO, S. R. R. L. A colaboração da família nos processos educacionais de crianças com necessidades especiais: pontos para reflexão. In.: MELCHIORI, L.E.; RODRIGUES, O.M.P.R.; MAIA, A.C.B. (Org.). **Família e Crianças**: reflexões teórico-práticas sobre os cuidados com as crianças. Curitiba: Juruá Editora, 2012, v. 01, p. 153-164.

- MELCHIORI, O. M. P. R. Envolvimento familiar e educação inclusiva: uma mútua contribuição? In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M.A. **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: Teoria, Política e Formação**, Marília, ABPEE, 2012, p.327-340.
- SILVA, P. **Interface escola-família, um olhar sociológico**: um estudo etnográfico no 1º ciclo do ensino básico. Tese de Doutorado não publicada, Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2001.
- SILVA, A. M., MENDES, E. G. Família de crianças com deficiência e profissionais: componentes da parceria colaborativa na escola. In: **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.14, n.2, p.217-234, 2008.
- SMEHA, L. N.; CEZAR, P. K. A vivência da maternidade de mães de crianças com autismo. In: **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 16, n. 1, p. 43-50, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pe/v16n1/a06v16n1>. Acesso em: 04.11.2019.
- SOUZA, J. C. et al. Atuação do psicólogo frente aos transtornos globais do desenvolvimento infantil. In: **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 24, n. 2, p. 24-31, jun. 2004. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932004000200004&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 20 dez. 2019.
- SZYMANSKI, Heloísa. Práticas educativas familiares: a família como foco de atenção psicoeducacional. In: **Rev. Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21, n. 2, p. 5-16, maio/agosto 2004.
- TANCREDI, R. M. S. P.; REALI, A. M. M. R. Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. In: **24ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2001. Disponível em: <http://www.anped.org.br>. Acesso em: 21 out. 2011.
- TIBA, I. **Disciplina Limite na Medida Certa** – São Paulo Editora: Integrare, 2006.
- THIN, D. Para uma análise das relações entre famílias populares e escola: confrontação entre lógicas populares e escola: confrontação entre lógicas socializadoras. In: **Revista Brasileira de Educação**[online] 2006, v. 11 n. 32, pp.211-225. ISSN 1809-449X. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200002>. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782006000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 09.nov.2019.
- TRIVIÑOS, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. SÃO PAULO: Atlas, 1987.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em 20 dez. 2019.
- VASQUES, C. K. O currículo na escolarização de alunos com autismo e psicose infantil: novos olhares sobre a diferença. In: **Cadernos de Pesquisa em Educação PPGE-UFES**, Vitória, v. 16, n. 31, p. 45-65, jan./jun. 2010.
- VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZAGO, N. Processo de escolarização nos meios populares – As contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M.A; ROMANELI, G, ZAGO, N. (Orgs). **Família e escola: Trajetória da escolarização em camadas médias e populares.** Petrópolis: Vozes, 2000, p. 17-43.

VISANI, P.; RABELLO, S. Considerações sobre o diagnóstico precoce na clínica do autismo e das psicoses infantis. In: **Rev. Latinoam. psicopatol. fundam.**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 293-308, jun. 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-47142012000200006&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28.nov.2019.

YIN, R. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** trad. Daniel Grassi. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p.

ZAFANI, M. D. **Percepção de pais e professores acerca do desempenho de crianças com deficiência física em atividades do contexto escolar.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Marília, Unesp, 2013.

ZANNINI, I. Educação Infantil enquanto direito. In: **Movimento de Interfóruns de Educação Infantil do Brasil** – Campo Grande, MS: Editora da UFMS, 2002.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, Lígia Maria de Almeida Lizeo, RG 41.047.747-3, discente do programa de pós-graduação em Educação Escolar da Unesp, convido você a participar da pesquisa intitulada **“RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNOS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) MATRICULADOS NO ENSINO REGULAR DA REDE ESTADUAL PAULISTA”** orientada pela Profa. Dra. Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo.

Apresenta-se como objetivo principal desta pesquisa: compreender e analisar como se constitui a relação entre a família do aluno com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a escola, no contexto dos anos iniciais do ensino fundamental, na rede estadual paulista de ensino.

A sua participação é muito importante e ela se dará através de uma entrevista com a pesquisadora. Caso haja consentimento, essa entrevista será gravada em áudio, sendo que o registro transcrito das gravações ficará arquivado sob a responsabilidade da pesquisadora, com acesso restrito e sem identificação dos participantes. As informações serão utilizadas somente para fins acadêmicos e serão tratadas com confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade ou de possíveis nomes mencionados na entrevista.

A qualquer momento o (a) senhor (a) pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa ou desistência não lhe trará nenhum prejuízo profissional, seja em sua relação à pesquisadora, à Instituição em que trabalha ou à Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp.

Você foi selecionado (a) por fazer parte da equipe pedagógica de uma escola de ensino fundamental (anos iniciais) da rede estadual de ensino do estado de São Paulo pertencente a uma diretoria de ensino, localizada na região Sudeste, no interior do estado ou por ser familiar de uma criança com transtorno do espectro autista matriculado na mesma rede.

Apesar dessa análise não prever maiores riscos de ordem física, social ou econômica aos seus participantes, os entrevistados que farão parte dessa investigação poderão se sentir desconfortável ao expor suas concepções diante da pesquisadora; e/ou constrangimento durante as gravações de áudio. A pesquisadora se compromete a indenizar e/ou propiciar assistência a eventuais danos materiais e imateriais, decorrentes da participação na pesquisa. A coleta dos dados acontecerá apenas em um encontro para responder a entrevista que acontecerá no local a ser combinado com o entrevistado.

A partir dos resultados obtidos por meio desta pesquisa, espera-se contribuir para as discussões da área, assim como com a realidade prática do contexto estudado, visando subsidiar reflexões sobre práticas pedagógicas para educação inclusiva.

Todas as despesas com o transporte e a alimentação decorrentes da sua participação na pesquisa, quando for o caso, serão ressarcidas no dia da coleta.

Sua participação nessa pesquisa auxiliará na obtenção de dados que poderão ser utilizados para fins científicos, proporcionando maiores informações e discussões que poderão trazer benefícios para a área da Educação, para a construção de novos conhecimentos e para a identificação de novas alternativas e possibilidades para o trabalho da equipe na escola. A pesquisadora realizará o acompanhamento de todos os procedimentos e atividades desenvolvidas durante o trabalho.

Segue abaixo os dados da pesquisadora, para dúvidas sobre o projeto e/ou sua participação a qualquer momento.

Assinatura do pesquisador

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP,

localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Assinatura do participante da pesquisa

Pesquisador responsável

Nome: Lígia Maria de Almeida Lizeo

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Departamento: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar / Mestrado.

Telefone: (16) 33829798

E-mail: ligializeo@hotmail.com

Orientadora

Nome: Silvia Regina Ricco Lucato Sigolo

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP).

Departamento: Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar

Endereço: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP

Telefone: (16) 33346200, Ramal: 6210

E-mail: sigolo@fclar.unesp.br

APÊNDICE B – Questões para a entrevista semiestruturada para os professores da sala do ensino comum

Objetivo: Descrever sob a ótica do professor regular como ocorre a relação entre a família da criança com transtorno do espectro autista e a escola, objetivando compreender, analisar e interpretar como que se realiza a comunicação entre ambas na busca pela garantia dos direitos dos alunos com TEA.

A-) Identificação

Sexo:

Data de nascimento:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação nessa unidade escolar:

Carga horária de trabalho:

B-) Conceito:

1-) O que você compreende como educação inclusiva?

C-) Escola e Aluno:

1-) O que conhece sobre o Transtorno do Espectro Autista?

2-) Como teve ciência que receberia um aluno com TEA na turma? Você recebeu informações sobre as especificidades deste(a) aluno(a)? Quais? Por quem?

D-) Ensino Fundamental e Educação Especial:

1-) Quais as medidas adotadas em sala de aula para favorecer o processo de inclusão do aluno com autismo (TEA)?

2-) Dialogo entre você e o professor da sala de recursos acontece? Existe um trabalho colaborativo entre vocês?

3-) Existe um trabalho colaborativo entre escola, sala de recursos e diretoria de ensino? Avalie o trabalho entre as equipes pedagógicas

E-) Escola e Família:

- 1-) Você percebe a participação das famílias dos alunos na vida escolar? Como acontece essa participação?
- 2-) A relação/ participação das famílias em geral é diferente da participação das famílias dos alunos com deficiência? Justifique sua resposta.
- 3-) No caso de alunos com TEA como ocorre a relação/ participação dos familiares na escola?
- 4-) Os familiares dos alunos com TEA e você tiveram oportunidade para estabelecer um diálogo e trocarem informações referentes ao desenvolvimento do aluno até o momento, como por exemplo, os atendimentos da área da saúde, medicamentos, rotina, em que momento esse fato aconteceu ou acontece?
- 5-) Compreendendo que a escola e a família tem papéis distintos, onde a família tem como principal objetivo a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores e a escola tem a função de socializar os saberes sistematizados é possível afirmar que exista uma relação de parceria? Justifique sua resposta.
- 6-) Como é feita a comunicação cotidiana da escola e da família?
- 7-) Você gostaria de acrescentar outra questão?

APÊNDICE C – Questões para a entrevista semiestruturada para o professor da sala de recursos

Objetivo: Descrever sob a ótica do professor da sala de recursos como ocorre a relação entre a família da criança com transtorno do espectro autista e a escola, objetivando compreender, analisar e interpretar como que se realiza a comunicação entre ambas na busca pela garantia dos direitos dos alunos com TEA.

A-) Identificação:

Sexo:

Data de nascimento:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação nessa unidade escolar:

Carga horária de trabalho:

B-) Conceito:

1-) O que você compreende como educação inclusiva?

C-) Aluno, Ensino Fundamental e Educação Especial:

1-) Em sua visão, como se dá a aprendizagem deste aluno? Que auxílio você enquanto docente especializado acredita ser necessário para o desenvolvimento desse aluno?

2-) Quais as medidas adotadas no atendimento educacional especializado para favorecer o processo de inclusão do aluno com autismo (TEA) no ambiente escolar?

3-) Houve alguma providência por parte da secretaria de educação, gestão escolar e da professora regular para auxiliar o seu trabalho nos atendimentos educacionais especializados?

E-) Escola e Família:

1-) Você percebe a participação da família do aluno na vida escolar dele? Como acontece essa participação?

- 2-) Você utiliza algum instrumento para uma conversa dirigida com os familiares no processo de avaliação do aluno? Em caso de afirmativa, qual instrumento é esse e qual o seu principal objetivo?
- 3-) Os diálogos são compartilhados de alguma forma com a escola do aluno? De que forma?
- 4-) Houve alguma reunião para discussão de caso desses alunos com os profissionais que os atendem? Em caso de afirmativa, os familiares foram convidados para reunião ou teve ciência que ela ocorreu?
- 5-) Compreendendo que a escola e a família tem papéis distintos, onde a família tem como principal objetivo a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores e a escola tem a função de socializar os saberes sistematizados é possível afirmar que exista uma relação de parceria? Justifique sua resposta.
- 7-) Como é feita a comunicação cotidiana com a família?
- 8-) Você gostaria de acrescentar outra questão?

APÊNDICE D- Questões para a entrevista semiestruturada para os gestores escolares

Objetivo: Descrever sob a ótica do gestor escolar como ocorre a relação entre a família da criança com transtorno do espectro autista e a escola, objetivando compreender, analisar e interpretar como que se realiza a comunicação entre ambas na busca pela garantia dos direitos dos alunos com TEA.

A-) Identificação

Sexo:

Data de nascimento:

Formação acadêmica:

Tempo de atuação na educação:

Tempo de atuação nessa unidade escolar:

Carga horária de trabalho:

B-) Conceito:

1-) O que você compreende como educação inclusiva?

C-) Escola e Aluno:

1-) O que conhece sobre o Transtorno do Espectro Autista?

2-) Como teve ciência que receberia um aluno com TEA na escola? Você recebeu informações sobre as especificidades deste(a) aluno(a)? Quais? Por quem?

D-) Ensino Fundamental e Educação Especial:

1-) Existe um trabalho colaborativo entre escola, sala de recursos e diretoria de ensino?

Avalie o trabalho entre as equipes pedagógicas.

E-) Escola e Família:

1-) Você percebe a participação das famílias dos alunos na vida escolar? Como acontece essa participação?

2-) A relação/ participação das famílias em geral é diferente da participação das famílias dos alunos com deficiência? Justifique sua resposta.

- 3-) No caso de alunos com TEA como ocorre a relação/ participação dos familiares na escola?
- 4-) Os familiares dos alunos com TEA respondem algum questionário que contribua com o trabalho da escola, como por exemplo, os atendimentos especializados, medicação, desenvolvimento, atendimentos da saúde, em que momento no processo de escolarização da criança isso acontece?
- 5-) Algum familiar de aluno com deficiência participa do conselho escolar da escola? E os familiares do aluno com autismo?
- 6-) Compreendendo que a escola e a família tem papéis distintos, onde a família tem como principal objetivo a educação moral, ou seja, a transmissão de costumes e valores e a escola tem a função de socializar os saberes sistematizados é possível afirmar que exista uma relação de parceria? Justifique sua resposta.
- 7-) Como é feita a comunicação cotidiana da escola e da família?
- 8-) Você gostaria de acrescentar outra questão?

APÊNDICE E -Questões para a entrevista semiestruturada para familiares de crianças com TEA

Objetivo: Descrever sob a ótica da família como ocorre a relação entre a escola da criança com transtorno do espectro autista e a família, objetivando compreender, analisar e interpretar como se realiza a comunicação entre ambas na busca pela garantia dos direitos dos alunos com TEA.

A-) Identificação

Sexo:

Data de nascimento:

Grau de parentesco:

Escolarização:

Profissão:

Data de Nascimento do aluno:

Serie:

Escola

B-) Contexto familiar

1-) Como é composto seu grupo familiar?

2-) Relate como foi o processo de diagnóstico do _____?

3-) Como é feito os arranjos para os cuidados necessários com o _____? Você tem outros membros da família que dividem a responsabilidade com você?

5-) A família já conhecia o TEA?

6-) A família recebeu algum tipo de apoio? Qual? Por parte de algum serviço (escola, CRAS, CREAS, SUS, etc)?

7-) Vocês participam de algum grupo voltado para familiares de crianças com deficiência? Se sim qual a importância disso para você?

C-) Contexto Escolar

1-) Início da escolarização:

2-) Descreva como foi esse ingresso na escola. Ele encontrou dificuldades nesse processo?

- 3-) Você viu alguma mudança no _____ depois que ingressou na escola? Poderia indicar quais são elas?
- 4-) Você percebe ou percebeu alguma mudança ou adaptação no ambiente escolar para atender as necessidades educacionais especiais do _____?
- 5-) Os profissionais conversam com você a respeito da aprendizagem da criança? Com qual frequência?
- 6-) Você sente que tem abertura para um contato mais próximo da escola? Quem é esse profissional?
- 7-) Como é o relacionamento da criança na escola, com os professores, colegas, direção e funcionários?
- 8-) Como é a relação com os familiares e a escola?
- 10-) Quais são as expectativas para criança pensando no processo de escolarização?

D-) Atendimento Educacional Especializado

- 1-) O _____ realiza algum tipo de atendimento? Qual? Onde? Quantas vezes por semana?
- 2-) Existe um momento em que o professor especialista que atende a criança conversa com os familiares sobre o desenvolvimento dele?
- 3-) Você sabe se o professor da sala de recursos tem ações conjuntas com a escola do _____?
- 4-) Você sabe se o professor especialista já conversou ou tem ciência dos demais atendimentos realizados pela criança? Em algum momento houve diálogo com esse demais profissionais?

E-) Educação Inclusiva para família

- 1-) Como percebe a inclusão escolar do seu familiar?
- 2-) Em sua compreensão, o que acha que a escola poderia fazer para melhorar o processo de inclusão e escolarização dele (a)?
- 3-) Em algum momento pensou que a escola comum não seria o melhor espaço para atender as necessidades educacionais do seu familiar? Justifique sua resposta.
- 4-) Você gostaria de acrescentar outra questão?