

**FUCAPE PESQUISA E ENSINO S/A**

**MARIA ANGÉLICA CORADELO BOSSATTO MULINARI**

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA  
NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA (TEA)**

**VITÓRIA  
2024**

**MARIA ANGÉLICA CORADELO BOSSATTO MULINARI**

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA  
NO ENSINO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO  
AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração, da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Ciências Contábeis – Nível Profissionalizante.

Orientador: Profa. Dra. Lara Mendes Christ Bonella Sepulcri

**VITÓRIA  
2024**

**MARIA ANGÉLICA CORADELO BOSSATO MULINARI**

**A PERSPECTIVA DOCENTE SOBRE A RELAÇÃO  
FAMÍLIA-ESCOLA NO ENSINO DE CRIANÇAS COM  
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Contábeis e Administração da Fucape Pesquisa e Ensino S/A, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração e Ciências Contábeis - Nível Profissionalizante.

Aprovada em 25 de outubro de 2024.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Profº Dra.: LARA MENDES CHRIST BONELLA SEPULCRI**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

**Profº Dr.: SANDRIELEM DA SILVA RODRIGUES**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

**Profº Dr.: LETÍCIA ANDRADE**  
**Fucape Pesquisa e Ensino S/A**

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço a Deus por me abençoar e me permitir ampliar os conhecimentos e vivências até aqui;

Aos meus pais e familiares por todo amor e incentivo diário;

A minha orientadora por todo suporte, orientações e ensinamentos nessa trajetória de desenvolvimento cognitivo e afetivo.

Aos meus Professores e aos colegas do curso de Mestrado da Fundação Instituto Capixaba de Pesquisas em Contabilidade, Economia e Finanças, pelo convívio e crescimento em algumas calorosas discussões.

“O correr da vida embrulha tudo. A vida é assim:  
esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega  
e depois desinquieta o que ela quer da gente é  
CORAGEM”

(Guimarães Rosa)

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo compreender os determinantes que facilitam ou dificultam a relação entre a escola e as famílias dos alunos autistas, principalmente no que tange à percepção do professor nessa relação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e exploratória. Os dados foram coletados por entrevistas presenciais analisadas por meio de análise de conteúdo. Foram entrevistados 20 professores da rede pública de ensino básico, que atenderam ou tenham atendido nos últimos 2 anos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As entrevistas duraram em média 40 minutos, totalizando aproximadamente 14 horas de gravação de áudio, realizada com profissionais de 06 (seis) instituições do município de Piúma/ES. Como resultado, as categorias que emergiram da análise foram agregadas em três categorias de ordem superior denominadas Relação Família e Escola, Fatores Facilitadores e Fatores Limitantes. Em cada categoria de ordem superior, as categorias iniciais foram agrupadas, sendo a primeira categoria: a) Experiências profissionais: Trabalhando com alunos autistas; b) Experiências e conhecimento das especificidades dos casos. Na segunda categoria: a) Envolvimento e presença da família na escola; e b) Organização do ambiente escolar e estratégias pedagógicas. E na terceira categoria: a) Comunicação e interação entre família e escola; e b) Desafios socioculturais, econômicos e estruturais. Na análise, a pesquisa aponta para a importância do engajamento da comunidade escolar, mostrando que a estreita colaboração entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional dos alunos. Ainda, os dados mostraram que a comunidade escolar precisa caminhar com as famílias e vice-versa. As intervenções vão ao encontro das especificidades dos alunos com TEA para que o seu desenvolvimento possa ocorrer de forma individualizada e humanizada, tornando-se verdadeiramente inclusivo.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação inclusiva; Autismo; TEA.

## ABSTRACT

This study aimed to understand the determinants that facilitate or hinder the relationship between schools and families of autistic students, especially regarding the teacher's perception of this relationship. This was a qualitative and exploratory research. Data were collected through face-to-face interviews analysed through content analysis. Twenty teachers from the public school system who have served or have served students with autism spectrum disorder (ASD) in the last 2 years were interviewed. The interviews lasted an average of 40 minutes, with approximately 14 hours of audio recording, carried out with professionals from 06 (six) institutions in the city of Piúma/ES. As a result, the categories that emerged from the analysis were aggregated into three higher-order categories called Family and School Relationship, Facilitating Factors, and Limiting Factors. In each higher-order category, the initial categories were grouped, with the first category being: a) Professional Experiences: Working with autistic students; b) Experiences and knowledge of the specificities of the cases. In the second category: a) Family involvement and presence at school; and b) Organization of the school environment and pedagogical strategies. And in the third category: a) Communication and interaction between family and school; and b) Sociocultural, economic and structural challenges. In the analysis, the research points to the importance of the engagement of the school community, showing that close collaboration between family and school is fundamental for the educational success of students. Furthermore, the data showed that the school community needs to work with families and vice versa. The interventions meet the specific needs of students with ASD so that their development can occur in an individualized and humanized way, becoming truly inclusive.

**Keywords:** Special Education; Inclusive education; Autism; ASD.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>9</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO.....</b>	<b>14</b>
2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ABORDAGEM SISTÊMICA.....	14
2.2 ENGAJAMENTO FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNO REGULAR E COM TEA..	18
2.3 RELAÇÕES PAIS-PROFESSORES DE ALUNO TÍPICO E COM TEA.....	20
<b>3 METODOLOGIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>26</b>
4.1 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA.....	30
<b>4.1.1 Experiências profissionais: Atuação com alunos TEA.....</b>	<b>30</b>
<b>4.1.2 Vivências e conhecimento das especificidades dos casos.....</b>	<b>33</b>
4.2 FATORES FACILITADORES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA -ESCOLA.....	37
<b>4.2.1 Envolvimento e presença da família na escola.....</b>	<b>37</b>
<b>4.2.2 Organização do ambiente escolar e estratégias pedagógicas.....</b>	<b>39</b>
4.3 FATORES LIMITANTES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA- ESCOLA.....	42
<b>4.3.1 Comunicação e interação familiar e escolar.....</b>	<b>43</b>
<b>4.3.2 Desafios socioculturais, econômicos e estruturais.....</b>	<b>44</b>
<b>5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>46</b>
<b>6 CONCLUSÃO.....</b>	<b>50</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>53</b>
<b>APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA.....</b>	<b>57</b>



## Capítulo 1

### 1 INTRODUÇÃO

Quase uma em cada cinco crianças sofre de um distúrbio de saúde mental, com 80% dos transtornos mentais começando na puerícia (Child Mind Institute, 2016). Nesse sentido, problemas como a dificuldade de comunicação por falta de domínio da linguagem e do uso da imaginação, a dificuldade de socialização e o comportamento limitado e repetitivo são evidenciados quando se toma como público crianças e jovens com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (O`connor et al., 2022).

Crianças e jovens com TEA passam por dificuldades para desenvolver habilidades sociais, de comunicação, de linguagem, motoras, de comportamento adaptativo e acadêmicas, além de serem alvo de remediação e intervenção, muitas vezes simultaneamente, ao longo da infância e adolescência (Morsa et al., 2022). A Declaração de Salamanca, adotada pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais em Salamanca, Espanha, em 1994, afirmou explicitamente que os alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) devem ter acesso à escola regular. Ainda, enfatizou a importância da inclusão desses alunos no sistema educacional em vez de segregá-los em escolas especiais ou separadas, tendo como princípio orientador a inclusão de todos, independentemente de suas condições físicas, auditivas, visuais e mentais (Unesco, 1994).

O comportamento desafiador de uma criança autista é uma preocupação para pais e cuidadores (Roberts & Webster, 2022). A incerteza ou mudanças no diagnóstico de autismo podem ter um impacto significativo no bem-estar emocional e no nível de estresse dos pais, principalmente por que um diagnóstico incerto pode deixar os pais

inseguros sobre como planejar o futuro de seu filho e quais recursos e apoios serão necessários (Rispoli et al. 2019). Tal estresse muitas vezes está relacionado à falta de suportes adequados aos pais, tanto no sistema educacional quanto na comunidade a qual a criança está inserida (Bozkus-Genc, & Sani-Bozkurt, 2022; Park et al., 2023). Os pais de crianças com autismo muitas vezes enfrentam uma série de dificuldades ao tentar obter serviços adequados que atendam às necessidades educacionais e comportamentais de seus filhos no ambiente escolar (Kim et al. 2023).

Acompanhando mães de crianças com autismo foi percebido níveis elevados de estresse e isso destaca a natureza contínua dos desafios enfrentados por essas mães (Hayes & Watson, 2015). A comunicação com a escola é um aspecto de dificuldade significativa relatada pelos pais (Aiello et al., 2022). Muitas vezes, profissionais da educação não recebem treinamento adequado em relação a esse transtorno e em como melhor apoiar as crianças no espectro (Yan et.al 2022). Diante desse cenário, tem-se a necessidade de se estabelecer uma comunicação mais eficaz entre a família dos alunos com espectro autista e a escola (Hurwitz et al., 2022).

A psicologia e análise do comportamento concordam que as intervenções realizadas simultaneamente na escola e no ambiente doméstico geram mais sucesso para crianças com autismo (Brooks et al., 2023; Burke & Goldman, 2015; Hurwitz et al., 2022; Rispoli et al.,2019). A colaboração formal entre a escola e o ambiente familiar do aluno, muitas vezes referida como parceria família-profissionais ou parceria família-escola, representa um relacionamento que engloba colaboração, integração de serviços e equipes multidisciplinares (Garbacz & McIntyre, 2016). O envolvimento dos pais em atividades recebidas por alunos com autismo tem sido associado a comportamentos vistos como positivos, além de resultados sociais e acadêmicos significativos (Yan et al., 2022).

Embora as parcerias feitas entre pais e profissionais da educação (professores, coordenadores, etc.) tenham um impacto positivo no progresso e desenvolvimento do aluno, ainda pode haver uma necessidade considerável de educadores trabalharem na construção e manutenção dessas relações (Roberts & Webster, 2022). Isso se dá porque as pesquisas específicas sobre a parceria entre família-escola se concentram principalmente em alunos com deficiências gerais, não tendo como foco único crianças autistas (LaBarbera, 2017; Schultz et al., 2016).

Logo, tem-se que os pais das crianças autistas relatam frequentemente a crença de que os profissionais falham em entender e respeitar suas diferenças (Kim, 2023; Park et al., 2023), bem como a percepção de que obter serviços adequados e inclusivos para seus filhos é uma luta contínua (Brooks et al., 2023; Burke & Goldman, 2015). Não obstante, no que concerne à visão dos professores, estes relataram que em geral não se sentem adequadamente preparados para trabalhar com as famílias, nem se sentem apoiados pela administração escolar na construção do vínculo família-escola (Burke & Goldman, 2015; Hurwitz et al., 2022). Além disso, as dificuldades de comunicação aumentam quando um aluno apresenta comportamentos problemáticos (Garbacz & McIntyre, 2016).

Paralelo às considerações dos pais e dos docentes, frisa-se que, em comparação com outras famílias de crianças com deficiência, as famílias que têm filhos com autismo são mais propensas a adotar suas salvaguardas processuais, como registrar queixas ou o devido processo legal contra a instituição escolar na qual seus filhos estão matriculados (Burke & Goldman, 2015). Em suma, enquanto os pais atribuem as barreiras ao envolvimento às atitudes e comportamentos dos professores, os próprios professores tendem a atribuir à dificuldade de comunicação e cooperação com as famílias o elemento dificultador do processo de ensino-aprendizagem dos

alunos autistas (Burke & Goldman, 2015; Hurwitz et al., 2022; LaBarbera, 2017). Sugere-se então que há uma carência de investigações mais aprofundadas sobre a colaboração entre educadores e famílias de crianças com autismo (Kim, 2023; Park et al., 2023; Roberts & Webster, 2022) e que há um número limitado de estudos publicados examinando as perspectivas dos docentes sobre como trabalhar com famílias de crianças com autismo (LaBarbera, 2017; Schultz et al., 2016; Syriopoulou-Delli et al., 2016).

Nesse contexto, este estudo busca responder à seguinte pergunta: Quais são os principais fatores que influenciam a relação entre família e escola no contexto do ensino de crianças com TEA, sob a perspectiva dos docentes? O objetivo do trabalho foi compreender os determinantes que facilitam e dificultam a relação entre a escola e as famílias dos alunos autistas, principalmente no que tange à percepção do professor nessa relação. A pesquisa teve como campo de estudo o contexto brasileiro.

A pesquisa buscou analisar a problemática que pais e educadores enfrentam no desenvolvimento de parcerias bem-sucedidas concernentes à relação família-escola (LaBarbera, 2017; Schultz et al., 2016; Syriopoulou-Delli et al., 2016). Os resultados deste estudo contribuem com a literatura ao trazer a percepção dos professores para discussão do desenvolvimento de estratégias que possibilitem práticas mais eficazes de envolvimento com as famílias, mais recursos de apoio aos pais e educadores e alternativas para a construção do diálogo entre família-escola-docente, podendo assim levar a melhores resultados para as crianças com autismo (Yan et al., 2022).

Sob o ponto de vista prático, tem-se que a falta de pesquisas publicadas disponíveis sobre as perspectivas dos professores afeta a capacidade dos pesquisadores e dos programas de formação de professores em desenvolverem

estratégias concretas de colaboração com as famílias (Brooks et al., 2023). Nessa perspectiva, observa-se que alunos com autismo frequentemente têm estilos de aprendizagem únicos e podem se beneficiar de abordagens pedagógicas diferenciadas que levem em consideração suas necessidades individuais (Silva et al. 2019). E, indo ao encontro dessa afirmação, justifica-se a importância de gestores de escola fomentarem ações que permitam quebrar essas dificuldades encontradas entre família-escola, visando estreitar laços afetivos e colaborativos para que o desenvolvimento do aluno seja de fato inclusivo (Lawrence-Lightfoot, 2003).

## Capítulo 2

### 2 REFERENCIAL TEÓRICO

#### 2.1 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA EM UMA ABORDAGEM SISTÊMICA

À medida que as necessidades de saúde mental, sociais e comportamentais das crianças aumentam, torna-se importante que as famílias e as escolas compartilhem a responsabilidade de promover o sucesso e o bem-estar do educando (O'connor et al., 2022). O âmbito familiar representa normalmente o primeiro lugar no qual as crianças desenvolvem vínculos afetivos, estabelecendo rotinas nos afazeres cotidianos e promovendo um desenvolvimento positivo e saudável ao educando (Park et al., 2023).

Não obstante, as escolas se inserem em um segundo contexto de socialização, no qual as crianças adquirem conhecimentos, interagem com os colegas e buscam solucionar problemas de ordem teórica (relativos ao conteúdo) e interpessoal (relativos ao convívio) (Sheridan et al., 2017). Isoladamente, cada um desses sistemas tem um impacto considerável na vivência saudável das crianças e o trabalho em conjunto pode moldar o aprendizado, o crescimento e o desenvolvimento de maneira profunda (Park et al., 2023).

O foco duplo nos ambientes doméstico e escolar para promover o desenvolvimento saudável das crianças é fundamentado em uma perspectiva sistêmica ou ecológica (Bronfenbrenner, 1977). A teoria sistêmica ou ecológica elaborada por Bronfenbrenner (1977) postula que as crianças estão inseridas em múltiplos contextos, interagindo uns com os outros e tendo seu desenvolvimento acadêmico, social e comportamental aperfeiçoado. Nesta composição, a família, a

escola e a comunidade são sistemas interativos que exercem influência sobre o desenvolvimento das crianças (Sheridan et al., 2017). Microsistemas como sala de aula e ambientes domésticos são os mais próximos da criança e representam seus ambientes imediatos nos quais ela passa o tempo (Smith & Sheridan, 2019). Os mesossistemas dizem respeito sobre as interações existentes entre os microsistemas, a saber, como aquelas realizadas entre pais/responsáveis e professores, a relação família-escola, dentre outros (Olsson & Nilhom, 2023; Sheridan et al., 2017).

Por sua vez, há ainda o nível denominado de exossistema, um nível um pouco mais amplo e que diz respeito ao âmbito no qual a criança não se encontra diretamente envolvida em uma relação direta. Um exemplo desse âmbito seria a classificação quanto a localidade (bairro, cidade, comunidade, dentre outros). Há, ainda, o nível denominado de macrosistema, nível mais amplo de todos, segundo a classificação de Bronfenbrenner (1997), no qual se encontram os valores culturais e políticos predominantes, dentre outros fatores que impactam no desenvolvimento individual (Hurwitz, et al., 2022; Sheridan et al., 2017).

Entretanto, várias áreas como a capacidade de linguagem, as relações sociais, o comportamento adaptativo, o desempenho acadêmico e a saúde mental, são comprometidas quando se toma como público crianças com TEA (O`connor et al., 2022). Para a maioria dos alunos com TEA, várias dessas áreas serão alvo de remediação e intervenção ao longo da infância e adolescência, muitas vezes simultaneamente (Morsa et al., 2022). A extensão em que os déficits de habilidades estão presentes nesses domínios e a magnitude desses déficits compõem o grau de comprometimento que um indivíduo com TEA está demonstrando (Olsson & Nilhom, 2023).

Este conjunto de sintomas e o efeito que tem na vida diária, é muitas vezes referido como o nível de funcionamento de alguém com uma deficiência de desenvolvimento (Russel et al., 2022). A apresentação dos sintomas, o prognóstico e os alvos do tratamento também são afetados pela capacidade cognitiva de um indivíduo, tornando a avaliação cuidadosa e o monitoramento do progresso dos alunos com TEA fundamental para garantir que eles respondam aos serviços de intervenção e educação (Olsson & Nilhom, 2022).

Conforme proposto pela teoria dos sistemas ecológicos, o apoio eficaz ao desenvolvimento infantil envolve várias partes interessadas importantes, como família, escola e comunidade (Hurwitz, et al., 2022). As principais intervenções de envolvimento das partes interessadas neste estudo incluem práticas microssistêmicas diretas (ambiente familiar, salas de aula, etc.) e práticas mesossistêmicas indiretas (relação família-escola) (Epstein, 2011). Uma variedade de termos é frequentemente usada para caracterizar essas conexões, como, por exemplo, envolvimento familiar, envolvimento parental, colaboração família-escola, dentre outros (Sheridan et al., 2017). Contudo, a presente pesquisa optou pelo termo interação família-escola como um termo abrangente que inclui práticas tanto no nível do microssistema quanto no nível do mesossistema, incluindo práticas de envolvimento dos pais em que as ações dos cuidadores (incluindo pais, avós, pais adotivos etc.) se alinham e apoiam os esforços educacionais de uma criança (Fishel & Ramirez, 2005).

As políticas públicas para a educação inclusiva no Brasil têm como objetivo garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais. A Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) são marcos



importantes que garantem o direito à educação inclusiva. Essas políticas promovem a implementação de recursos de acessibilidade, formação de professores para práticas pedagógicas inclusivas e o fortalecimento do atendimento educacional especializado (AEE). No entanto, desafios como a falta de infraestrutura adequada, a deficiência de profissionais capacitados e preconceitos ainda persistem, exigindo esforços contínuos para a efetivação de uma educação inclusiva e de qualidade no país.

A educação inclusiva em uma abordagem sistêmica considera que a inclusão não é responsabilidade exclusiva da escola ou de um único ator educacional, mas de um conjunto integrado de fatores que envolvem a família, a comunidade, as políticas públicas e as práticas pedagógicas. Esse modelo entende que o desenvolvimento do estudante ocorre em interações dinâmicas e interdependentes entre diferentes sistemas, como o escolar, o familiar e o social, conforme preconizado por teóricos como Bronfenbrenner (1996), priorizando a articulação entre os diversos agentes envolvidos, a adaptação do currículo, a capacitação de professores, o suporte especializado e o envolvimento ativo das famílias, criando um ambiente colaborativo e acessível. Essa perspectiva favorece o enfrentamento de barreiras e promove a construção de uma sociedade mais equitativa.

## 2.2 ENGAJAMENTO FAMÍLIA E ESCOLA DE ALUNO REGULAR E COM TEA

Existem análises de benefícios acadêmicos, comportamentais, de saúde mental e socioemocionais adotados para as crianças quando as famílias estão envolvidas em seus esforços educacionais (Garbacz & McIntyre, 2016; Roberts & Webster, 2022). A colaboração entre família e escola também está claramente associada a um aumento no engajamento escolar (Olsson & Nilhom, 2023) menores taxas de suspensão (O`connor et al., 2022) e diminuição da agressividade juvenil (Russel et al., 2022).

Nas áreas de educação especial, psicologia e análise do comportamento, há consenso de que intervenções realizadas simultaneamente na escola e no ambiente doméstico resultam em maior sucesso para crianças com autismo (Brooks et al., 2023; Hurwitz, et al., 2022; Rispoli et al., 2019). A colaboração formal entre escola e o ambiente familiar do aluno representa relacionamentos que englobam colaboração, integração de serviços e equipes multidisciplinares (Garbacz & McIntyre, 2016). O engajamento dos pais ou responsáveis em atividades recebidas por alunos com autismo tem sido associado a comportamentos vistos como positivos, além de resultados sociais e acadêmicos significativos (Yan et al., 2022).

No que diz respeito à interação família-escola, ressalta-se que Epstein (1987; 2010) indicou um modelo que busca analisar os vários graus de envolvimento parental, indo desde a obrigação básica até o envolvimento dos pais em lições de casa (Epstein, 1987; 2010). Entretanto, nota-se que estudos realizados com foco na escola e com atenção no envolvimento dos responsáveis podem levar a falsas percepções de que os tutores estão desvinculados da aprendizagem de seus filhos (Hurwitz et al., 2022). Muitas famílias podem ter uma participação ativa na

aprendizagem de seus filhos, mas pelo fato disso não ser perceptível nas escolas (isto é, dentro da sala de aula), os professores e profissionais ligados à educação podem acabar por assumir equivocadamente que os pais/responsáveis possuem certo desinteresse em relação à educação de seus filhos (Hurwitz et al., 2022).

A colaboração e o engajamento entre a escola e a família são cruciais para o progresso na aprendizagem dos alunos com TEA. Conforme destacado por Laura et al. (2022), a participação familiar exerce um impacto significativo no desenvolvimento do aluno, promovendo tanto sua inclusão social quanto seu desenvolvimento.

Contudo, a interação entre a família e a escola é vista como problemática especialmente quando falta colaboração conjunta entre esses dois grupos (Oliveira et al. 2021). A criança diagnosticada com TEA, no contexto educacional, necessita de um acompanhamento familiar ainda mais intenso, considerando que a família do aluno com necessidades educacionais especiais é a principal responsável pelas ações de seu filho, uma vez que é ela quem proporciona a formação inicial (Oliveira et al. 2015).

Além disso, embora as parcerias entre profissionais e familiares tenham um impacto positivo substancial no progresso e desenvolvimento do aluno, ainda pode haver uma necessidade considerável de educadores trabalharem na construção e manutenção desses relacionamentos (Roberts & Webster, 2022). Os pais/responsáveis relatam a percepção de falha por parte dos profissionais da educação no que diz respeito às necessidades das famílias dos estudantes autistas, fazendo com que estas sintam-se culpadas e julgadas pelos problemas de seus filhos (Bozkus-Genc & Sani-Bozkurt, 2022).

Garbacz et al. (2016), ao estudar famílias de crianças com TEA, analisaram os fatores que influenciam a qualidade do envolvimento familiar e a dinâmica entre pais

e professores. Os autores concluíram que os pais das crianças apresentam maiores dificuldades de comunicação em níveis mais baixos. A cooperação entre educadores, a parceria entre escola e família, e a integração de diversas áreas de suporte pedagógico se combinam para formar um ambiente educacional mais inclusivo, enriquecedor e eficiente, onde o aluno com autismo pode encontrar oportunidades autênticas para desenvolvimento e êxito (Paz & Borges 2014). E a interação entre a família e a escola é fundamental para o processo de inclusão de crianças com autismo (Ramos & Ferreira 2019).

Quando a intervenção é feita de forma adequada e precoce, com a colaboração da família e da escola, a maioria das crianças com TEA tende a se beneficiar resultando em comportamentos disfuncionais que se manifestam apenas por um curto período ou em situações específicas, além de permitir que as crianças utilizem suas habilidades intelectuais para progredir academicamente (Cabral et al., 2021). Nesse contexto, entende-se que a família e a escola são sistemas fundamentais de suporte à criança para enfrentar os desafios da aprendizagem (Cabral et al., 2021).

### 2.3 RELAÇÕES PAIS-PROFESSORES DE ALUNO TÍPICO E COM TEA

O impacto das intervenções no eixo família-escola é inteiramente efetivo se há relações de confiança entre pais e professores (Hurwitz et al., 2022; Smith & Sheridan, 2019; Yan et al., 2022). Nesse sentido, as influências mesossistêmicas (i.e., as realizadas na escola e no domicílio do aluno) são fundamentais (Smith & Sheridan, 2019). A boa relação de pais-professores coopera de maneira significativa para resultados positivos no que diz respeito ao progresso de aprendizagem das crianças (Hurwitz et al., 2022; Smith et al., 2016; Smith & Sheridan, 2019). Da mesma forma, os relatos dos pais sobre a qualidade do relacionamento entre pais e professores

tornaram possível traçar um perfil dos efeitos da intervenção nas percepções dos pais sobre as habilidades adaptativas das crianças (Sheridan et al., 2017). Entretanto, embora tenha estabelecido a relação pais-professores como um mecanismo-chave responsável pelos efeitos da intervenção, os estudos consideraram principalmente as relações pais-professores como uma construção geral (Sheridan et al., 2016; Sheridan et al., 2017; Smith & Sheridan, 2019).

Foi realizada uma análise mais aprofundada das características que influenciam a interação entre pais e professores dentro do contexto mesossistêmico (LaBarbera, 2017; McRae et al., 2018). Por exemplo, Olsson e Nilhom (2023) descobriram que a qualidade das relações entre pais e professores difere bastante quando se nota o modo como a resolução dos problemas era tratada nas reuniões entre família-escola. O engajamento está associado a melhores avaliações dos professores sobre as relações aluno-professor, bem como a diminuição dos relatos dos professores sobre o comportamento dos discentes, principalmente no que diz respeito à hiperatividade/impulsividade e desatenção (Olsson & Nilhom, 2023).

Morsa et al. (2022) argumentaram que a comunicação eficaz entre pais e professores permite que ambas as partes entendam as necessidades umas das outras, o que pode ajudar a prevenir problemas antes que eles ocorram. Além disso, abordagens qualitativas usando grupos focais de familiares de crianças em idade escolar descobriram que a comunicação eficaz e coordenada entre pais e professores permite que esses tenham acesso a informações e recursos críticos que podem ajudar a apoiar o desenvolvimento de uma criança em vários ambientes (Hurwitz et al., 2022).

Por outro lado, professores geralmente sentem-se despreparados para trabalhar com as famílias e não se sentem apoiados pela administração escolar na construção dessas relações (Hurwitz et al. 2022). Diante desse cenário, tem-se a

necessidade de pais e educadores estabelecerem sistemas que melhorem a qualidade e a eficácia da comunicação casa-escola, a fim de que não só seja aperfeiçoado o convívio, mas também mais bem compreendida a real participação dos pais e responsáveis na vida escolar dos filhos (Hurwitz et al., 2022).

A relação da família da criança com TEA e o professor, evidencia a importância do preparo profissional para receber essas crianças e suas famílias. Nas instituições escolares, é essencial que os profissionais como psicólogos trabalhem fortalecendo vínculos para promover a inclusão social da criança (Yan et al., 2022). Pais que estão envolvidos e colaboram com os professores podem ajudar a criar programas educacionais mais eficazes, ajustados às necessidades específicas de seus filhos (Blackstone et al., 2007). Nesse sentido, o diálogo aberto com os professores garante que as necessidades e os interesses das crianças, para que sejam bem defendidos e atendidos na escola, promovendo um ambiente educacional que suporte o seu desenvolvimento e bem-estar (Gomes et al., 2015). A Figura 1, sintetiza esses fatores encontrados na literatura.

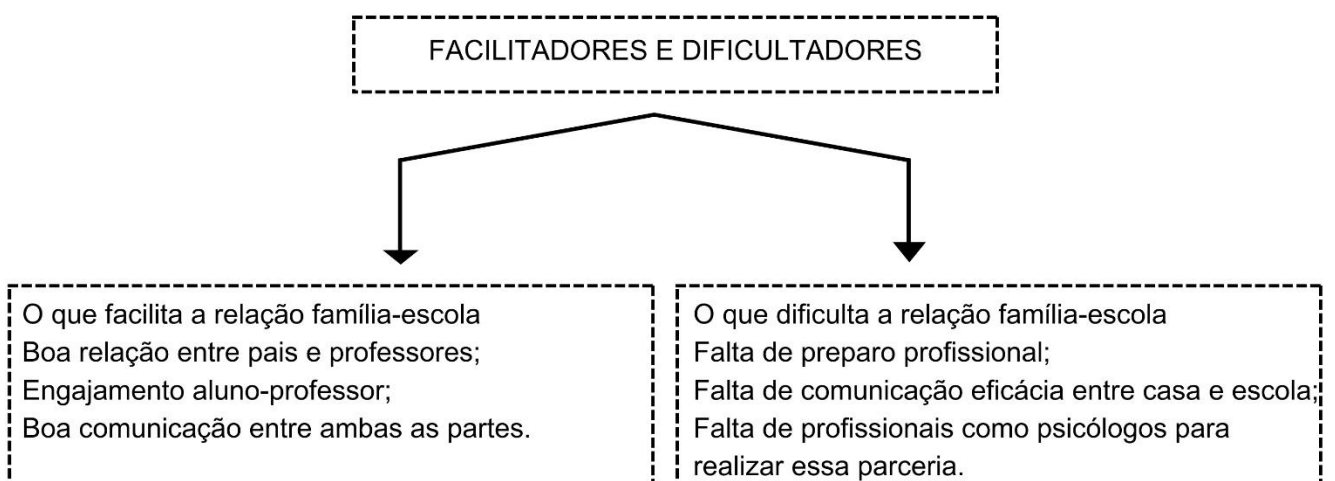


Figura 1: Fatores facilitadores e dificultadores nas relações de pais e alunos.  
Fonte: Elaboração própria.

## Capítulo 3

### 3 METODOLOGIA

O objetivo do trabalho foi compreender os determinantes que facilitam e dificultam a relação entre a escola e as famílias dos alunos autistas, exclusivamente no que tange à percepção do professor nessa relação. Diante disso, foi realizada uma pesquisa qualitativa e exploratória com uso de dados primários e corte transversal (Flick, 2009). A pesquisa qualitativa é uma abordagem eficaz para estudar as experiências e necessidades de alunos com Transtorno do Espectro Autista, pois permite uma compreensão profunda dos fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes.

A pesquisa teve como campo de estudo a Educação Inclusiva de discentes autistas que estudam escolas públicas de educação básica no Brasil, mais especificamente, o estudo foi baseado no município de Piúma, no estado do Espírito Santo. A educação básica brasileira é dividida em duas etapas. A primeira é compreendida como educação infantil e direciona-se às crianças de 0 a 5 anos de idade com o intuito de trabalhar um como uma complementação da educação familiar (Raikes et al., 2023). Já a segunda etapa, intitulada de ensino fundamental, engloba crianças dos 6 aos 14 anos de idade, indo da fase do 1º ao 9º ano da educação fundamental (Raikes et al., 2023).

Para a coleta de dados utilizou-se a amostragem não-probabilística, direcionada a professores diretamente envolvidos no ensino das crianças com TEA. Os dados foram coletados a partir de três fontes principais: entrevistas semiestruturadas, observação não participante e documentos como ficha escolar,

laudos, relatórios, sendo utilizada diferentes fontes a fim de evitar possíveis vieses do uso de uma única fonte de dados (Eisenhardt, 1989; Flick, 2009). Considerando esses fatores, a coleta de dados foi realizada com profissionais de 06 (seis) instituições do município, nesse estudo codificadas como E1 a E6, e o público-alvo desta pesquisa foram professores da rede pública de ensino, que atendam ou tenham atendido nos últimos 2 anos alunos com autismo (TEA), comprovados por laudo médico, e que estejam regularmente atuando na área da educação.

As entrevistas semiestruturadas foram amparadas por um roteiro de perguntas abertas, divididas em três eixos distintos, a saber: 1) perfil socioeconômico dos entrevistados; 2) perfil profissional; e 3) percepção da relação família-escola. O roteiro de entrevista pode ser visto no Apêndice A. Ao todo, foram entrevistados 20 professores e as entrevistas duraram em média 40 minutos, totalizando aproximadamente 14 horas de gravação de áudio. As características dos professores podem ser vistas abaixo conforme o Quadro 1.

Código	Idade	Sexo	Escolaridade	Quantidade de Alunos em atendimento	Tempo na função	Local de trabalho
PROF 1	45	F	Especialista	21	8 anos	E1
PROF 2	53	F	Especialista	15	11 anos	E2
PROF 3	29	F	Especialista	5	1,5 anos	E3
PROF 4	31	F	Especialista	3	1 ano	E3
PROF 5	34	F	Especialista	2	4 anos	E3
PROF 6	26	F	Especialista	2	11 meses	E3
PROF 7	41	M	Especialista	2	6 anos	E3
PROF 8	38	F	Especialista	1	8 anos	E1
PROF 9	27	F	Especialista	5	10 anos	E5
PROF 10	52	F	Especialista	2	15 anos	E3
PROF 11	30	F	Especialista	3	2 anos	E4



PROF 12	29	F	Especialista	1	3 anos	E4
PROF 13	41	M	Especialista	0	11 anos	E4
PROF 14	39	F	Especialista	5	5 anos	E3
PROF 15	36	M	Especialista	2	3 anos	E6
PROF 16	38	M	Especialista	4	8 anos	E6
PROF 17	28	F	Especialista	8	3 anos	E4
PROF 18	42	F	Especialista	1	13 anos	E3
PROF 19	29	M	Especialista	2	2 anos	E3
PROF 20	38	M	Especialista	12	12 anos	E3

Quadro 1: Relação dos entrevistados

Legenda: Sexo: F – Feminino e M – Masculino; E – Escola.

Fonte: Dados da pesquisa.

As entrevistas foram gravadas e integralmente transcritas. Posteriormente, analisadas e finalizadas quando informações novas não estavam mais disponíveis, ressaltando o princípio da saturação dos dados (Flick, 2009). No procedimento de análise, entende-se os códigos, e estes agrupam-se em subcategorias/categorias iniciais, e assim agrupando-se em categorias de ordem superior com base na relação de ideias com temas visando atender os objetivos da pesquisa (Boateng et al., 2018; Flick, 2009). Assim, a análise iniciou-se com a transcrição dos diálogos realizados nas entrevistas e prosseguiu com a verificação dos dados transcritos, notas escritas e primeiras impressões, bem como o agrupamento e comparação dos dados, que desenvolveram-se seguindo uma abordagem indutiva das entrevistas, que foram codificadas em sua totalidade (Flick, 2009; Ryan & Bernard, 2003).

## Capítulo 4

### 4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta de dados, percebeu-se a importância do envolvimento e do reconhecimento de pais e professores no apoio e no sucesso escolar de crianças com TEA. Também sob um olhar frente ao processo de inclusão, os dados coletados apontaram os fatores que explicam a relação família-escola dos alunos autistas e como resultado, as categorias que emergiram da análise foram agregadas em três categorias de ordem superior denominadas Relação Família e Escola, Fatores Facilitadores e Fatores Limitantes.

A primeira categoria de ordem superior chamada de Relação Família e Escola agregou as categorias iniciais que demonstravam a relação entre pais e professores de crianças autistas. Nela, foi analisado como o estreitamento desses dois grupos contribui de forma eficaz e positiva no processo educacional. Assim, foram apresentados trechos sobre os olhares, as vivências e experiências dos profissionais entrevistados com alunos autistas da escola de educação infantil e ensino fundamental. Nessa categoria de ordem superior, foram agrupadas as seguintes categorias iniciais: a) Experiências profissionais: Atuação com alunos autistas; b) Vivências e conhecimento das especificidades dos casos. Visou-se enfatizar o olhar pedagógico dos profissionais em relação às perspectivas e as dificuldades vivenciadas por eles na prática diária com a educação de alunos autistas e suas características. Ainda, buscou-se explicar as variáveis que ajudam a estabelecer vínculos positivos entre famílias e educadores de crianças com autismo, bem como as razões que levam a barreiras nas relações entre famílias e os educadores.

A segunda categoria de ordem superior, intitulada como Fatores Facilitadores buscou compreender fatores que demonstraram ajudar os profissionais a realizarem um trabalho equitativo às especificidades desses alunos. As análises apontam que a presença constante e o apoio dos familiares criam um ambiente mais acolhedor e propício para a aprendizagem, além de promover uma melhor comunicação entre a escola e a família (Park et al., 2023). E os relatos de profissionais destacam a importância de entender o contexto familiar e estabelecer uma parceria sólida para alinhar as expectativas e estratégias educacionais. Nela, foram agrupadas as categorias iniciais: a) Envolvimento e presença da família na escola; e b) Organização do ambiente escolar e estratégias pedagógicas.

E a terceira categoria de ordem superior voltou-se a compreender os Fatores Limitantes visando entender as ações que demonstram obstáculos do vínculo entre pais e professores de crianças autistas no espaço escolar. Assim, os dados dessa categoria indicam que quando a comunicação, entre ambas as partes, é esporádica ou não estruturada ou quando há diferenças culturais podem gerar desentendimentos sobre as práticas educacionais apropriadas (Morgan, 2017). E as expectativas impedem a criação de um plano de ação coeso e compartilhado, dificultando o acompanhamento adequado das necessidades específicas de cada aluno. Esta categoria de segunda ordem reuniu as categorias iniciais: a) Comunicação e interação familiar e escolar; e b) Desafios socioculturais, econômicos e estruturais. Diante do exposto, percebeu-se a trajetória dos profissionais considerando fatores relatados por eles e que rodeiam a relação entre família e escola dentro do processo educacional, como apresentado no Quadro 2.

Categoria de ordem superior	Categorias iniciais	Roteiro	Respondentes	Exemplos
RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA	a) Experiências profissionais: Atuação com alunos autistas.	Se os entrevistados já atuaram ou atuam com alunos autistas e como as experiências ajudam na compreensão das especificidades.	PROF01, PROF02, PROF03, PROF04, PROF05, PROF06, PROF07, PROF08, PROF11, PROF12, PROF14, PROF15, PROF16, PROF17, PROF18, PROF20	“Na verdade, cada um tem as suas particularidades diferentes e suas características diferentes. Com desafios totalmente diferentes. É um desafio muito grande, para gente que nunca trabalhou com isso, é um trabalho de formiguinha, principalmente quando você tem um apoio, tem uma relação legal com a família, o trabalho flui melhor...” (P03)
	b) Vivências e conhecimento das especificidades dos casos.	Vivências com o trabalho em sala de aula: Conhecimento de casos.	PROF1, PROF2, PROF3, PROF4, PROF5, PROF6, PROF7, PROF8, PROF9, PROF11, PROF12, PROF14, PROF15, PROF16, PROF17, PROF18, PROF19, PROF20	“Desafiadora, porque é muito complicado, até porque como o autismo é uma coisa muito nova, então muitas vezes eu me sinto frustrada [...] a frustração pra mim é uma coisa que anda muito, muito interligada junto com o planejamento, então você tem que pensar no que a criança gosta, no que a criança quer fazer. Por isso que eu acho tão importante você perguntar à família se ele gosta de tal personagem, para poder se basear naquele assunto que você vai estudar” (P15).
FATORES FACILITADORES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA	a) Envolvimento e presença da família na escola: Aceitação dos familiares para com os alunos.	Se os alunos frequentam tratamentos especializados.	PROF1, PROF3, PROF4, PROF7, PROF9, PROF10, PROF17, PROF18.	“A família precisa melhorar com certeza, porque a família tem que estar andando de mãos dadas com a escola” (P02). “No sentido amplo, é uma boa relação, mas ainda é algo que precisa melhorar. [...] Então, eu acho que é necessário entender isso, ouvir a família pra gente construir essa relação” (P09). “Está todo mundo nesse processo de construção e aprendizado com esse tipo de aluno” (P17).

	b) Organização do ambiente escolar e estratégias pedagógicas: Ações no cotidiano que fazem diferença no desenvolvimento dos alunos TEA.	O que consideram bom e que possa melhorar no atendimento e desenvolvimento desses alunos.	PROF4, PROF6, PROF8, PROF11, PROF12, PROF14, PROF16, PROF19, PROF20.	<p>“A escola promove as reuniões pedagógicas com os pais e sempre que a escola vê que há necessidade, que a criança necessita de alguma coisa, ela convoca esses pais, fala que precisa conversar, marca o horário, aguarda, a escola está sempre entrando em contato com os pais” (P04).</p> <p>“Temos a sala de AEE, uma quadra grande, diversos jogos e muito mais. Os pais ficam tranquilos enquanto os seus filhos estão na escola” (P01).</p>
FATORES LIMITANTES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA	a) Comunicação e interação familiar e escolar: Falta de iniciativa o estreitamento da relação	Quais as maiores dificuldades da falta de comunicação e interação.	PROF1, PROF4, PROF5, PROF7, PROF9, PROF11, PROF12, PROF15.	<p>“As suas dificuldades são completamente diferentes umas das outras. Então, isso cabe à nós tentar descobrir um meio que facilite esse processo entre professor-aluno e aluno-professor” (P03).</p> <p>“Algumas famílias ainda não são nada participativas. Depende da família, porque uns vêm à escola para conversar e outros, às vezes, mesmo a gente chamando, têm mais dificuldade de vir atender” (P04).</p>
	b) Desafios socioculturais, econômicos e estruturais: Cultura, costumes e despreparo profissional.	Quais as possíveis ações para diminuir esses desafios.	PROF3, PROF7, PROF8, PROF12, PROF14, PROF16, PROF17, PROF18, PROF20.	<p>“Depende muito da família, têm família que é estruturada, mas aquela que é desestruturada, infelizmente, a falta de parceria” (P12)</p> <p>“Tem alguns que ainda tem muita resistência. Tem pai ainda, eu vejo, que não aceita que o filho tem uma condição diferente. Não aceita o diagnóstico do filho. E não dá a ele o devido tratamento. Tem que melhorar” (P14).</p>

Quadro 2: Estrutura das análises.

Fonte: Dados da pesquisa.

## 4.1 RELAÇÃO FAMÍLIA E ESCOLA

Autores compreendem que a relação entre escola e família é fundamental para promover o processo de inclusão de crianças com TEA (Burke, 2020; Horrocks et al., 2008). Assim, a categoria de ordem superior Relação família e escola agregou categorias iniciais que demonstram as experiências e a vivência dos profissionais sobre a relação família e escola e o conhecimento sobre as especificidades dos casos. Nela, evidenciou-se a importância de estabelecer e fortalecer vínculos entre famílias e educadores de crianças com autismo. Nesse sentido, emergiram as categorias iniciais que apontam os seguintes aspectos: a) Experiências profissionais: Atuação com alunos autistas; b) Vivências e conhecimento das especificidades dos casos.

### 4.1.1 Experiências profissionais: Atuação com alunos TEA

Nas análises, considerando a experiência dos profissionais, constatou-se que nesta categoria destacam-se a comunicação e colaboração, pois quanto mais estreita for a relação entre família e escola, melhor será o diálogo aberto e frequente entre os envolvidos no processo. Verificou-se que o compartilhamento de informações sobre o progresso da criança, desafios enfrentados e estratégias voltadas para o desenvolvimento do aluno TEA funcionam bem quando se trata de envolver, reconhecer e respeitar o conhecimento, a experiência e perspectivas de cada um. Os professores que participaram desta pesquisa manifestaram suas preocupações em relação ao ensino e aprendizagem relatando que é um desafio, porém cada caso é único e a cada experiência aumenta-se as reflexões. Esse ponto reforça a literatura que aponta que a experiência profissional corrobora com o

desenvolvimento destes alunos. Nessa direção, Hurwitz et al. (2022) enfatizam a importância das experiências docentes na adaptação das estratégias de ensino para alunos com TEA. Já Morgan et al. (2017) destacam a necessidade de práticas instrucionais específicas para atender às demandas únicas de cada estudante, promovendo o desenvolvimento eficaz desses alunos.

Neste sentido, alguns entrevistados relatam que: “Bom, a experiência com o aluno autista é sempre desafiadora, nem todo autista é igual, não é uma receita de bolo” (PROF3) e que “É uma experiência desafiadora, porque precisaria de mais cursos e informações, porque cada caso é um caso, em particular cada criança reage tendo um comportamento diferente umas das outras, às vezes não me sinto preparada para um atendimento particular” (PROF1). Essas análises demonstram que a capacidade e o entendimento sobre as especificidades e peculiaridades dos alunos pelos professores, permite reflexões para elaborar estratégias próprias e que norteiam o trabalho a ser realizado com esses alunos.

Logo, é possível considerar que, assim como afirma Bizerra et al. (2021), os professores sabem que o ensino deve ser adaptado de forma individualizada. Dado que, cada caso apresenta características próprias e requer esforços substanciais, incluindo a necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas para atender às demandas específicas desses alunos. Considerando a atuação direta com alunos TEA destaca-se o bom senso dos profissionais, a empatia e compreensão mútua entre famílias e educadores em relação às experiências e desafios uns dos outros. Dessa forma, quando os pais se fazem presentes na escola, amplia-se conhecimento sobre a forma que cada aluno reage no seu cotidiano e os fatores que os ajudam a construir um ambiente de apoio e confiança.

Nesse sentido, os professores relatam que: “Você tem que se adaptar àquela

criança para poder fornecer o melhor para ela.” (PROF3) e “Em relação ao conteúdo, eu acho que eu preciso melhorar muito.” (PROF2). Dessa forma, constatando a necessidade de estratégias educacionais personalizadas e sensíveis às necessidades específicas, o trabalho a ser desenvolvido atenderá as especificidades dos alunos contribuindo para sua evolução no processo educacional.

Dos 20 entrevistados, apenas quatro expressaram a satisfação de atuar sem dificuldades e, destacaram-se trechos que reafirmam que a atuação direta ajuda a capacitar os profissionais e ampliar o conhecimento para lidar com a diversidade dos casos. Neste sentido alguns professores citam que: “Essa experiência hoje está sendo uma experiência mais tranquila. É um aluno que é autista, porém ele é bem fácil de lidar, se comunica, se relaciona bem com todos os colegas” (PROF16) e “no geral, eu gosto bastante, eu tenho uma boa relação, já me acostumei com eles” (PROF4). Ainda, “foi uma experiência enriquecedora, a cada momento você aprende uma coisa diferente com eles” (PROF15). “Então a gente tem que entender o jeitinho de cada um e tentar atendê-los conforme a suas necessidades. Mas é uma experiência boa, ótima que nos ajuda a entender e estudar a necessidade de cada aluno” (PROF19). Logo, verificou-se que a atuação direta colabora e fortalece a intercessão entre teoria e prática para lidar com a educação desses alunos.

A pesquisa verificou que duas entrevistadas relatam que neste ano letivo não estão atuando com alunos autistas (PROF9, PROF13) e grande parte sentem-se despreparados (PROF1, PROF3, PROF4, PROF5, PROF6, PROF7, PROF8, PROF11, PROF12, PROF14, PROF15, PROF16, PROF17, PROF18, PROF20). Dessa forma destaca-se relatos: “Não vou falar pra você que é fácil não, porque não é. A gente luta muito. Mas no final é compensador” (PROF3). “Eu acho que eu preciso



ter mais conhecimento para aplicar nas práticas com eles” (PROF10). Nesse sentido, constatou-se que a atuação direta aumenta a confiança para lidar com a diversidade cognitiva e comportamental e que a falta desse contato direto gera um desconforto pela falta de conhecimento ou experiências com alunos TEA. Nesse sentido, Morgan et al. (2017) enfatiza que a abordagem consistente no apoio do aluno facilita a criação de um ambiente de aprendizado seguro e acolhedor para desenvolver suas habilidades sociais, comunicativas e acadêmicas.

#### **4.1.2 Vivências e conhecimento das especificidades dos casos**

Na pesquisa constatou-se que é preciso agilizar ações conjuntas entre a família e a escola para flexibilizar e auxiliar o trabalho dos profissionais, somando-se esforços para facilitar o desenvolvimento entre os envolvidos e a superação de limitações. Essa categoria destaca a vivência entre a família e a escola, mostrando a importância da proximidade entre ambas as partes no processo educacional, sendo possível reconhecer que, com dessas vivências, valorizam-se as diferenças individuais, culturais e familiares, e que se torna importante para estabelecer uma relação positiva e inclusiva entre famílias e educadores. Lawrence-Lightfoot (2003) e Morgan et al. (2017) relatam a importância das vivências entre a família e a escola, argumentando que uma colaboração estreita entre esses dois ambientes é fundamental para o desenvolvimento e sucesso dos alunos.

Nos relatos dos participantes percebeu-se que é necessário estudar ações que contribuem e fazem a diferença para preparar os profissionais quanto às diversas características individuais. Nessa direção a entrevistada PROF3, relata que: “Como nós somos diferentes, eles também são totalmente diferentes. Aí, quando chega, você acha que sabe lidar com um, mas, na verdade, quando chega outro, ele é

totalmente diferente.” (PROF3). Ao realizar as análises, constatou-se que construir relações sólidas beneficiam não apenas a criança com autismo, mas também todo o ambiente educacional promovendo uma cultura de cooperativismo e apoio mútuo. Ainda, evidencia-se a necessidade de estreitar os laços com as famílias para parcerias de sucesso.

Nas análises dos documentos do Plano de Educacional Individualizado (PEI), apresentados pela escola, foi possível verificar que as escolas têm feito relatórios específicos para cada aluno de acordo com o laudo apresentado por cada família de aluno TEA. As escolas envolvidas na pesquisa relataram que o trabalho individualizado para cada aluno permite ampliar o histórico de evolução desses, possibilitando um acompanhamento por parte dos profissionais através de relatórios específicos com informações sobre o processo de ensino-aprendizagem e uma prévia sobre a personalidade e o comportamento diário desses alunos. Acredita-se que esses documentos possam nortear o trabalho dos profissionais no que tange a elaboração de estratégias construtivas e individuais para cada um, de acordo com os laudos. A pesquisa aponta que a proximidade com a família agrega informações sobre o aluno, o que ajuda a equipe escolar a desenvolver estratégias individuais nos planejamentos para lidar com a especificidade daquele aluno. Ainda nessa direção, Rosemberg et al. (2008) salienta que as instituições de educação têm a responsabilidade de garantir a inclusão e promover o desenvolvimento integral da criança em todos os aspectos, físicos, psicológicos, intelectuais e sociais.

Os dados também mostram que a vivência real, a prática dos entrevistados e a sinergia entre a família e a escola fortalece a comunidade escolar como um todo. Essa combinação facilita e promove um ambiente de aprendizado mais inclusivo e eficaz ao reconhecer e atender às necessidades individuais de cada aluno.

Foi possível verificar que é necessário a criação de uma ponte entre a escola e a família para que haja possibilidades de se construir um ambiente de confiança, onde os alunos sintam-se valorizados e compreendidos. Essa parceria também permite que os pais se envolvam de maneira mais ativa e informada na educação de seus filhos, contribuindo com as perspectivas dos pais na busca por suportes e recursos necessários para o desenvolvimento dos seus filhos na escola.

Fatores como falta de comunicação aberta e frequente entre a família e a escola podem gerar mal-entendidos e dificuldades para apoiar a criança, e pode acarretar perspectivas diferentes entre as famílias e os educadores. Conseqüentemente, a má comunicação dificulta a inclusão de métodos de ensino, intervenções terapêuticas e abordagens de manejo de comportamento podendo levar a conflitos e tensões. Com base nesses aspectos, surgiu essa categoria inicial, que analisou: d) Conhecimento sobre especificidades dos casos.

A pesquisa verificou que os professores acreditam que a falta de vivência e conhecimento sobre os casos pode resultar em preconceito, falta de apoio e julgamento por parte dos educadores ou das famílias. Nesse sentido, um professor relata que: “Muitas famílias ainda não aceitam, então nesse sentido a escola e a família não tem um consenso entre si para ajudar a criança. Mas, a partir da aceitação dos pais, conseguimos realizar um trabalho melhor com a criança.” (PROF5)

Autores como Morgan et al. (2017) e Yan et al. (2022) ressaltam a importância dessa compreensão do corpo docente e equipe escolar em forma de adaptações necessárias para estimular a família e estreitar laços nesta relação e enfatizam que a falta de vivência e conhecimento dos professores sobre casos específicos de alunos pode resultar em preconceito, falta de apoio e julgamentos negativos por parte tanto dos educadores quanto das famílias. Essa deficiência pode criar um ambiente

em que os alunos não recebem o suporte necessário para o seu desenvolvimento, o que pode prejudicar o seu progresso acadêmico e social.

O estudo destaca a importância da capacitação e conscientização dos professores para garantir que todos os alunos sejam acolhidos em um ambiente de apoio e compreensão, essencial para o seu desenvolvimento e sucesso geral. Nesse sentido, a pesquisa investigou indícios de que a falta de conhecimentos sobre as especificidades dos casos e de apoio adequado para atender às necessidades da criança com autismo, podem criar frustração e sobrecarga para as famílias e educadores. Essa sobrecarga pode levar a dificuldades de colaboração e ocasionar altos níveis de estresse. Entre os relatos sobre a falta de conhecimento e vivência com alunos autistas destaca-se o seguinte trecho:

Na verdade, cada um tem as suas particularidades diferentes e suas características diferentes. Com desafios totalmente diferentes. É um desafio muito grande, para gente que nunca trabalhou com isso, é um trabalho de formiguinha, principalmente quando você tem um apoio, tem uma relação legal com a família, o trabalho flui melhor. Agora, quando você não tem aquela relação, no contexto não seria uma relação legal, seria um apoio da família, um acompanhamento, seria a palavra. Aquele acompanhamento da família, fica um trabalho mais fácil, um trabalho mais, vamos dizer, um trabalho mais em conjunto, seria a palavra. (PROF3)

Nas análises percebeu-se que profissionais da educação não se sentem amplamente capacitados, e a falta de conhecimento e vivências, dificultam a construção de uma relação colaborativa, aumentando a insegurança do professor em elaborar estratégias e um planejamento diferenciado para esses alunos. Nessa direção a professora PROF9, relata que: “Desafiadora, primeiro porque nós não estamos preparados pra isso e a gente encara como uma experiência mesmo, de pegar aquele aluno, abraçar, acolher e tentar fazer o melhor pra ele, então é um desafio.” (PROF9). Ao reconhecer esses pontos, é preciso repensar estratégias que

possam colaborar com o processo de desenvolvimento e bem-estar da criança com autismo, ampliando a comunicação e dialogando sobre as características individuais. Portanto, entende-se que o planejamento individualizado tende a tornar o aprendizado satisfatório e a atender os anseios de ambas as partes envolvidas.

## 4.2 FATORES FACILITADORES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA-ESCOLA

Nesta categoria, destacam-se os relatos sobre os fatores que facilitam a relação entre família-escola. Foram analisados os benefícios que contribuem para o desenvolvimento dos alunos com TEA no ambiente escolar. Assim, o âmbito familiar representa normalmente o primeiro lugar no qual as crianças desenvolvem vínculos afetivos, estabelecendo rotinas nos afazeres cotidianos e promovendo um desenvolvimento positivo e saudável ao educando (Park et al., 2023). A categoria de ordem superior denominada Fatores facilitadores na relação entre família–escola foi composta por duas categorias iniciais, respectivamente, Envolvimento e presença da família na escola e Organização do ambiente escolar e estratégias pedagógicas.

### 4.2.1 Envolvimento e presença da família na escola

Considerando o envolvimento e a presença da família na escola percebe-se a importância da criação de um clima escolar acolhedor, da participação familiar, da comunicação bidirecional, e da capacitação dos pais para se envolverem na educação dos filhos. Portanto, ações como reuniões de pais, plantão pedagógico, momentos culturais entre outros eventos escolares devem ter o envolvimento das famílias, visando promover um ambiente onde as necessidades específicas das

crianças autistas são compreendidas e atendidas de maneira mais eficaz.

A comunicação bidirecional permite que pais e educadores compartilhem informações e estratégias, contribuindo para um plano educacional mais coeso, personalizado e humanizado. Além disso, um clima escolar acolhedor reduz o estresse e a ansiedade, tanto para os alunos quanto para suas famílias, facilitando a adaptação e o desenvolvimento. Outro fator é a capacitação dos pais, pois os torna mais confiantes e competentes em apoiar a educação de seus filhos, fortalecendo a parceria entre a escola e a família e levando a melhores resultados acadêmicos e sociais para as crianças autistas. Nas entrevistas destacam-se falas que refletem o quanto o envolvimento da família faz diferença no processo de desenvolvimento dos alunos, como exemplo: “[...] é acolher a família, tentar entender o problema, o que se passa ali no meio familiar, que a gente sabe que a interação de família é a primeira interação que a criança tem e depois ela vem pra escola.” (PROF9). E ainda:

“[...] Eu acho que os pais estão aceitando mais. Antes eu achava mais difícil. Hoje já existe um pouco mais de aceitação, então isso ajuda a escola e a família a trabalhar junto com a criança. Eu acho que a partir do momento que a família aceita, já é um grande avanço entre a família e a escola.” (PROF5).

“[...] a relação família escola desse aluno, ela é essencial, é fundamental para criar esse bom vínculo do aluno tanto na escola e também o pai tendo essa relação conosco, ele pode nos passar os costumes, os jeitinhos que ele gosta pra gente poder ir se adaptando na escola [...]” (PROF12).

Nesse sentido alguns professores manifestam suas observações dizendo que o envolvimento e a presença da família são fatores essenciais para o desenvolvimento de habilidades e a construção do conhecimento. As entrevistas apontam que os profissionais acreditam que quando equipes multidisciplinares se envolvem, incluindo as famílias no processo, é possível desenvolver um Plano de Educação Individualizado (PEI) que atenda às necessidades específicas do aluno e

oportunize condições para a construção do conhecimento para a vida. Nas entrevistas é possível perceber esse apontamento como no relato abaixo:

“A gente faz esse momento mesmo com o pedagogo, que a gente faz assim, às vezes na aula do PEI, nas aulas do planejamento, a gente se junta e fala um pouco sobre aquela criança, ou faz algum questionamento, algum levantamento, se precisa chamar o responsável ou não.” (PROF13)

Neste relato observa-se a importância de discutir a individualidade do aluno, inclusive com os familiares, para estabelecer estratégias, métodos ou metodologias que podem ser aplicadas para atender melhor as peculiaridades dos alunos. Na fala do entrevistado PROF15, observa-se que quando há essa rede de apoio, o professor sente-se mais acolhido dentro do processo: “Dentro da escola, a gente chama o profissional, que ela é responsável pela educação especial do município, pra poder tá ajudando melhor conversa com a família. Até porque é uma pessoa mais técnica e entende melhor as peculiaridades” (PROF15).

#### **4.2.2 Organização do ambiente escolar e estratégias pedagógicas**

Na pesquisa pode-se refletir sobre a importância de ações que flexibilizam e auxiliem o trabalho dos profissionais, somando-se esforços para facilitar as relações entre os envolvidos. Foi possível perceber nas falas dos entrevistados: “Precisamos de capacitação, com bastante matérias, com psicólogo, para que eles possam vir até a escola. O professor não tem uma preparação para lidar com aqueles alunos, então isso faz falta. Até nas preparações das atividades eles têm dificuldades.” (PROF15) e “[...] Falta de capacitação profissional docente e empenho do mesmo para fazer as intervenções adequadas nos momentos oportunos com o objetivo de desenvolver habilidades.” (PROF18). Nesses trechos, percebe-se que algumas ações como Formações e Capacitações tanto para os profissionais quanto para as

famílias, eventos colaborativos e de explanação de conhecimentos, ampliação da parceria com a família, assistência especializada e, em especial, um planejamento educacional individualizado contribuem e fazem a diferença, facilitando de certa forma o trabalho a ser executado.

Constatou-se que os professores reafirmam a necessidade de buscar conhecimento para que as intervenções educacionais de acompanhamento direto dos alunos e técnicas de ensino sejam estruturadas, com apoio de especialistas na área. O que pode ser visto em: “Um ponto seria a formação mesmo, a prática, a vivência do dia a dia.” (PROF9); “Posso melhorar na questão de qualificação. Quanto mais qualificado, melhor é o profissional para atuar na área.” (PROF10); “Eu tenho que buscar cada vez mais conhecimento, formações, cursos.” (PROF12); “Preciso melhorar mais na atenção e no estudo. para ver realmente como posso ajudá-los para o desenvolvimento deles” (PROF14). Os dados evidenciam a importância de as escolas contratarem professores graduados e com cursos específicos para atuarem com alunos autistas. Esses pontos fazem a diferença e tornam-se eficazes uma vez que este profissional pode acompanhar o desenvolvimento do aluno com maior atenção, tendo em vista suas limitações.

Além disso, os entrevistados citam a importância deste profissional adjunto que é chamado de assistente de sala de aula convocado para contribuir com o trabalho individualizado para estes alunos, como em: “A assistente de sala ajuda muito e com certeza é importante ter assistente.” (PROF7), “A assistente ajuda muito e ele deu uma avançada, junto com a turma e na socialização, ele antes não aceitava e agora ele já mudou o perfil dele.” (PROF6) e na fala: “[...] Realmente tem que ter uma assistente que dê assistência, e se empenhe juntamente com o professor.” (PROF8). Sabendo dessa necessidade de buscar conhecimento, parcerias e uma



proximidade com os pais, doze entrevistados relatam que a escola realiza reuniões periódicas convidando-os para maior interação escolar: “Nessas reuniões trata-se o que o aluno aprendeu, o que ele ainda precisa aprender, ver a questão do currículo, das atividades adaptadas, e para fazer o Planejamento Individualizado da criança.” (PROF1), “Por exemplo, esse ano teve o PEI, construção do PEI. Então, todas as famílias foram convidadas para vir à escola, mas assim, de sentar, professor, Pedagogo, eu, no caso” (PROF2), “São reuniões finais de trimestre e a gente sempre tá passando aquilo que a gente acha que tá ficando a desejar com a família, o que vai se passando, as melhorias.” (PROF3).

Assim como Morsa et al. (2022), a pesquisa realizada também enfatiza a importância de ambientes de aprendizado flexíveis que possam ser facilmente adaptados para diferentes atividades e necessidades pedagógicas. A organização do ambiente deve refletir e apoiar as práticas pedagógicas adotadas pela escola, facilitando a implementação de metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos, ensino colaborativo e uso de tecnologias educacionais.

Durante a entrevista foi perguntado aos participantes se a escola possui parceria com outras instituições, prefeituras, postos de saúde, ou algum outro espaço, para poder ter um apoio especializado no atendimento dos alunos autistas, tendo em vista a necessidade de se debruçar sobre o tema para analisar e verificar a importância de conexões entre os especialistas para entender melhor o processo educacional para autistas. Nessa direção, 13 professores manifestaram-se sobre a ampliação de atendimento, como mostram os relatos a seguir: “Hoje a prefeitura tem um centro de especialidade, que favorece muito para a família que não tem condições financeiras terem um tratamento particular. Consequentemente, favorece o atendimento adequado, melhora o relacionamento da escola com a família, é uma

parceria.” (PROF7); “Às escolas municipais contam com o apoio do Espaço Arthur Daré, centro especializado para o atendimento ao aluno com TEA, facilitando a situação da família para o acesso à equipe multifuncional visando a troca de conhecimento e habilidades.” (PROF18). Esses são pontos que enfatizam a necessidade de capacitar os pais com o intuito de aumentarem significativamente seu envolvimento e a colaboração com a escola.

Nesse sentido, Morsa et al. (2022) defendem uma abordagem integrada onde a organização do ambiente escolar e as estratégias pedagógicas trabalham em sinergia para promover o desenvolvimento integral de cada aluno. Corroborando com esse ponto, a pesquisa apontou que além da organização física, é necessário discutir a importância de estratégias pedagógicas que sejam centradas no aluno e responsivas às suas necessidades individuais, sugerindo que os professores devem adotar abordagens diferenciadas de ensino, utilizando uma variedade de recursos e técnicas para atender aos diferentes estilos de aprendizado e níveis de habilidade dos alunos. A avaliação contínua e o *feedback* formativo são essenciais para ajustar as práticas pedagógicas e garantir que todos os estudantes estejam progredindo.

#### 4.3 FATORES LIMITANTES NA RELAÇÃO ENTRE FAMÍLIA- ESCOLA

Nessa categoria de ordem superior foram agrupados trechos que relataram fatores limitadores, ou seja, desfavoráveis ao processo educacional. Dessa forma, emergiram as categorias iniciais: a) Comunicação e interação familiar e escolar e b) Desafios socioculturais, econômicos e estruturais, que se apresentam a seguir.

### 4.3.1 Comunicação e interação familiar e escolar

Nas análises foi constatado que a falta de comunicação e de aceitação dos pais sobre a condição dos filhos é um obstáculo que dificulta o trabalho da escola e dos professores sobre as especificidades dos alunos e os entrevistados afirmam nas seguintes falas: “Em relação a compreender o diagnóstico, tem muitos pais que têm o laudo na mão, mas não aceitam, estão naquela fase do luto ainda.” (PROF2); “A falta de acompanhamento [por exemplo com psicólogos e terapeutas] dificulta muito a relação porque a criança não socializa em sala de aula, não quer fazer as atividades que a escola propõe. É difícil a socialização dessa criança com os outros alunos.” (PROF5); “Acredito que se os pais chegassem e quisessem saber mais sobre o filho, como eles estão reagindo, acredito que melhoraria porque a gente ia procurar onde que está o erro, onde deveríamos investir no acompanhamento escolar.” (PROF6); “Se a família não aceita, é difícil o tratamento, é difícil a adequação, nossa manutenção na escola fica um pouco difícil e acaba dificultando o nosso trabalho e o tratamento com a criança na escola.” (PROF10); “A maior dificuldade é que eles não conseguem compreender o nível que o filho deles tem de dificuldade e a rejeição que muitas vezes parte não por parte da escola, mas sim por parte familiar mesmo, isso torna muito difícil.” (PROF11). A pesquisa trouxe uma reflexão sobre o processo educacional, numa busca para aumentar o nível de participação dos pais, bem como ampliar os conhecimentos visando a evolução de habilidades cognitivas, afetivas e motoras.

É possível constatar que a falta de comunicação e interação é um fator limitador: “Tem muitos pais que não chegam junto, não se esforçam. Precisa mais da presença dos pais. Os pais são um pouco ausentes dentro da escola.” (PROF6); “Então, eu acho que é necessário entender isso, ouvir a família pra gente construir

essa relação. (PROF9); “E essa é a parte ruim no caso. Quando a gente tem essa aceitação, a gente consegue trabalhar com mais clareza, com mais fluência. Tudo flui melhor durante o ano.” (PROF13). Assim como Morgan (2017), os dados da pesquisa demonstram que as relações entre Família-Escola são limitadas pela falta de programas de desenvolvimento parental que abordem as necessidades específicas das famílias e promovam a autoeficácia e confiança dos pais.

### **4.3.2 Desafios socioculturais, econômicos e estruturais**

Muitos são os desafios que envolvem a educação de crianças e de diferentes naturezas como socioculturais, econômicos e estruturais. Dessa forma, a pesquisa revelou desafios socioculturais adicionais, como a resistência cultural em algumas comunidades em aceitar intervenções externas e a subestimação do potencial das crianças autistas. A pesquisa destacou que no que se refere a desafios estruturais foi observado que a inadequação das infraestruturas escolares, como a falta de salas sensoriais e espaços de apoio especializados, prejudica o desenvolvimento de programas eficazes de inclusão. Ainda, a falta de políticas públicas claras e implementadas consistentemente foram identificadas como barreiras estruturais que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficientes.

A pesquisa relata que a família precisa de conhecimento acerca desses desafios estruturais, socioculturais e econômicos enfrentados pelos profissionais da educação, pois as dificuldades no trabalho do profissional interferem na qualidade do ensino e no desenvolvimento do aluno: “[...] os pais não sabem lidar com a situação e a gente se sente perdido nisso. Falta de orientação de órgãos, de orientação profissional também nessa área.” (PROF17), “A família precisa melhorar um com certeza, porque a família tem que estar andando de mãos dadas com a escola.”

(PROF2). “Para a família também é novo e para nós que somos professoras é difícil, imagina para a família ter uma filha autista.” (PROF7). Desse modo, a pesquisa contribui para reafirmar a importância de realizar um trabalho voltado para a colaboração entre a família e a escola como um todo. Acredita-se que a falta de orientação adequada é um problema significativo e que deve ser analisado e levado em consideração no que tange a tomada de decisões colaborativas entre os envolvidos.

## Capítulo 5

### 5 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Considerando as análises realizadas na primeira categoria, observa-se que a literatura destaca que a relação entre escola e família é fundamental para a inclusão de crianças com TEA, conforme apontam diversos estudos (Morgan, 2017; Park et al., 2023; Sheridan et al., 2017; O'Connor et al., 2022; Brooks et al., 2023). Burke (2020) e Horrocks et al. (2008) também enfatizam a importância de vínculos positivos entre famílias e educadores para o desenvolvimento e bem-estar da criança. Análises de Morgan (2017) e Park (2023) mostram que a relação entre família e escola é fundamental para o desenvolvimento dos alunos e que o ambiente familiar é geralmente o primeiro local onde as crianças desenvolvem vínculos afetivos e rotinas saudáveis. Nesse sentido, verificou-se que a comunicação aberta e a colaboração entre ambas as partes, contribuem para o compartilhamento de informações sobre o progresso da criança. Pode-se destacar o uso de aplicativos de comunicação ou plataformas de gestão da educação especial. Essa pode ser uma sugestão prática para melhorar essa interação entre ambas as partes. Sobre os desafios, ainda há uma grande dificuldade para traçar estratégias que estreitem esses laços para que a comunicação possa ocorrer de forma contínua dentro dos ambientes escolares.

Na segunda categoria, sobre os fatores facilitadores na relação entre família-escola, os resultados da pesquisa mostram a importância de ações que auxiliem o trabalho dos profissionais da educação, facilitando as relações e a execução de estratégias pedagógicas. Entre essas ações, pode-se ressaltar que a comunicação bidirecional, a criação de um ambiente escolar acolhedor e a capacitação dos pais

são essenciais para desenvolver a educação dos filhos. Nesse contexto, alguns outros exemplos de ações práticas podem ser exploradas como: organizar oficinas regulares com profissionais especializados em TEA, como psicólogos, pedagogos e terapeutas, para orientar os pais sobre as características do autismo, desafios comuns e estratégias para lidar com comportamentos específicos; disponibilizar um guia informativo para os pais, especialmente para os pais que têm menos tempo ou acesso a treinamentos presenciais; realizar programas de mentoria no qual os pais mais experientes de crianças com TEA atuam como mentores de pais que estão iniciantes.

De acordo com Chrispeels e Rivero (2001), é preciso capacitar os pais aumentando significativamente seu conhecimento sobre autismo. Segundo os mesmos autores, é importante envolver e convidar os pais a participarem mais no processo educacional junto à escola, o que contribui para melhores resultados dos alunos.

As entrevistas com os educadores destacam a importância do envolvimento familiar. Quando equipes multidisciplinares e famílias colaboram, é possível criar um Plano de Educação Individualizado que atende às necessidades do aluno. Isso facilita o desenvolvimento, promove encontros regulares com os pais e estabelece parcerias com outras instituições para melhorar o atendimento a alunos autistas.

Todas essas ações, como a colaboração entre família e escola, capacitação dos professores e dos pais, envolvimento de equipes multidisciplinares e estabelecimento de parcerias são fatores facilitadores fundamentais na promoção do desenvolvimento de alunos com TEA. Superar as barreiras de comunicação e apoio é fundamental para criar um ambiente educacional inclusivo, equitativo e eficaz. Ainda, considera-se que a ausência de recursos adequados para atender às

necessidades das crianças com autismo, pode gerar frustração e sobrecarga tanto para famílias quanto para educadores, dificultando a colaboração e aumentando o estresse (Morgan et al., 2017).

Na terceira categoria de análises, verificou-se que esses desafios mostram a necessidade de uma maior capacitação e preparação dos profissionais da educação para lidar com as especificidades dos alunos autistas. Além disso, a falta de recursos e apoio adequado cria frustração e sobrecarga tanto para as famílias quanto para os educadores, dificultando a colaboração. Assim, comparando os resultados das análises com os estudos qualitativos realizados por autores como Brooks et al. (2023), Hurwitz et al. (2022), Rispoli et al. (2019), e Sheridan et al. (2017) é possível perceber que esses fatores revelam uma limitação na relação entre família e escola, impactando negativamente o processo educacional de alunos com TEA.

Segundo Morgan (2017), essas barreiras incluem a falta de comunicação eficaz, desafios socioculturais e econômicos, além da estrutura e cultura escolar. A presente pesquisa destaca que a falta de comunicação e interação adequada limita a colaboração entre família e escola, prejudicando o desenvolvimento dos alunos.

Para superar essas barreiras, é fundamental que sejam implementados programas de desenvolvimento parental que abordem as necessidades específicas das famílias e promovam a autoeficácia e confiança dos pais. A formação contínua dos educadores é necessária para que possam lidar eficazmente com as especificidades dos alunos autistas. Ademais, fortalecer a comunicação entre família e escola é importante para construir uma parceria eficaz que beneficie o desenvolvimento integral da criança.



Os estudos de Brooks et al. (2023), Hurwitz et al. (2022), Rispoli et al. (2019), e Sheridan et al. (2017) fornecem uma compreensão aprofundada dos fatores limitantes na relação entre família e escola, especialmente no contexto da educação de crianças com TEA. Logo, a pesquisa reafirma a importância de fortalecer a colaboração entre a família e a escola, superando as barreiras de comunicação, aceitação e apoio. Investir em formação contínua para os educadores e desenvolver programas de apoio parental são passos essenciais para melhorar a relação família-escola e promover o desenvolvimento integral dos alunos com TEA.

## Capítulo 6

### 6 CONCLUSÃO

Diante do estudo realizado pode-se refletir e afirmar que o fortalecimento da relação família-escola é um processo contínuo que exige esforço conjunto de todos os envolvidos. O envolvimento ativo dos pais, um clima escolar positivo e a implementação de estratégias pedagógicas eficazes são pontos importantes para criar um ambiente educacional que promova o sucesso dos alunos. Implementar esses elementos de forma integrada pode resultar em uma educação mais inclusiva e de qualidade, beneficiando todos os membros da comunidade escolar.

Com o intuito de compreender os determinantes que facilitam e dificultam a relação entre a escola e as famílias dos alunos autistas, principalmente no que tange à percepção do professor nessa relação, a pesquisa apontou que a percepção dos professores demonstra uma preocupação em ampliar conhecimentos específicos que permitam desenvolver habilidades dos alunos TEA, proporcionando e oportunizando apoio necessário para que ele possa participar plenamente da vida escolar e social.

A contribuição deste trabalho destaca-se por analisar reflexões e percepções de profissionais que lidam diretamente com as diversidades dos alunos com TEA. Nesse ponto os resultados demonstram: a importância da relação família-escola para que se conheçam as necessidades específicas e o contexto familiar do aluno; que o envolvimento e presença da família na escola, a organização escolar e as estratégias pedagógicas são fatores facilitadores dessa relação; e que integrar a comunicação, o contexto socioeconômico e o despreparo dos profissionais podem

ser fatores limitantes. Um outro fator importante foi a limitação geográfica da amostra: A pesquisa se concentrou em professores de uma cidade específica (Piúma/ES), logo seria interessante que outros trabalhos pudessem ampliar essa discussão ampliando o conhecimento sobre estratégias eficazes, contribuindo significativamente ao identificar a importância da parceria com as famílias e para analisar estratégias pedagógicas que são particularmente eficazes para alunos TEA.

O estudo evidenciou que a colaboração estreita entre família e escola é fundamental para o sucesso educacional dos alunos com TEA, e demonstrou a importância de um diálogo constante e produtivo entre pais e professores, enfatizando como esse envolvimento pode fortalecer o suporte ao aluno para criar um ambiente mais coeso e inclusivo ao examinar práticas que facilitam a inclusão e o desenvolvimento das habilidades desses alunos.

Além disso, o estudo destacou a necessidade da formação e capacitação contínua dos professores focada em práticas inclusivas e no manejo de comportamentos de alunos TEA, oferecendo uma base para aprimorar as práticas educacionais e apoiar melhor os educadores. A pesquisa proporcionou *insights* sobre reflexões de práticas inclusivas que podem ser implementadas de forma mais eficaz.

Pesquisas futuras podem considerar amostras mais amplas e diversificadas, Além da perspectiva de outros atores envolvidos, como as famílias dos alunos, seria interessante ampliar o escopo geográfico da pesquisa para incluir diferentes contextos socioeconômicos e culturais, abrangendo a percepção dos pais sobre a inclusão e o impacto das intervenções pedagógicas. Pode-se incluir a perspectiva direta dos alunos com TEA e de suas famílias, fornecendo uma compreensão mais completa das suas experiências e necessidades individuais e específicas, destacando a utilização de recursos contendo informações adicionais sobre o que funciona e o que precisa

ser ajustado nas práticas educacionais.

A realização de estudos específicos pode detalhar a eficácia de intervenções estratégicas, com programas de apoio às famílias, terapias e tecnologias assistivas, oferecendo um suporte educacional mais adequado aos alunos com TEA. Essas contribuições, limitações e sugestões visam proporcionar uma visão abrangente sobre a importância de pesquisas e de como podem influenciar futuras investigações e práticas no campo da educação inclusiva para alunos com TEA.

Assim, como conclusão, destaca-se a necessidade urgente de uma abordagem colaborativa e bem-informada na educação de alunos com TEA. É essencial que todos os envolvidos, sendo a escola, família e comunidade, trabalhem em conjunto para criar um ambiente educacional inclusivo e de alta qualidade. A gestão cuidadosa de aspectos como a comunicação entre a escola e a família, o contexto socioeconômico e a organização escolar é fundamental para estabelecer um ambiente educacional com suporte necessário para o aluno prosperar e alcançar seu pleno potencial, criando uma experiência educacional mais enriquecedora e justa para todos. A atenção a esses parâmetros permite não só a construção de uma estrutura educacional mais inclusiva e adaptada às necessidades dos discentes, mas melhora a qualidade da educação para esses alunos e fortalece o compromisso com uma educação verdadeiramente inclusiva.

## REFERÊNCIAS

- Aiello, S., Leonardi, E., Cerasa, A., Servidio, R., Famà, F. I., Carrozza, C., ... & Ruta, L. (2022). Video-Feedback Approach Improves Parental Compliance to Early Behavioral Interventions in Children with Autism Spectrum Disorders during the COVID-19 Pandemic: A Pilot Investigation. *Children*, 9(11), 1710. <https://doi.org/10.3390/children9111710>.
- Boateng, G. O., Neilands, T. B., Frongillo, E. A., Melgar-Quíñonez, H. R., & Young, S. L. (2018). Best practices for developing and validating scales for health, social, and behavioral research: A primer. *Frontiers in Public Health*, 6(149). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2018.00149>
- Bozkus-Genc, G., & Sani-Bozkurt, S. (2022). How parents of children with autism spectrum disorder experience the COVID-19 pandemic: Perspectives and insights on the new normal. *Research in Developmental Disabilities*, 124, 104200. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2022.104200>.
- Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513–531.
- Brooks, S. W., Schwartz, R., Ampuero, M., & Kokina, A. (2023). Teacher perspectives on partnerships on families of children with autism. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 23(2), 79-89. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12569>.
- Burke, M. M. & Goldman, S. E. (2015). Identifying the associated factors of mediation and due process in families of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 45(5), 1345–1353. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2294-6>.
- Cabral, C. S., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: Percepção de pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27(e0156), e0156. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1288289>
- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (1998). Casa Civil. [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)
- Child Mind Institute. (2016). *2016 Children's mental health report* [Relatório]. Child Mind Institute. <https://childmind.org/report/2016-childrens-mental-health-report/>
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (4th ed.). SAGE Publications.

- Chrispeels, J. H., & Rivero, E. (2001). Engaging Latino families for student success: How parent education can reshape parents' sense of place in the education of their children. *Peabody Journal of Education*, 76(2), 119-169. [https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602\\_7](https://doi.org/10.1207/S15327930pje7602_7).
- Daniel, G. R., Wang, C., & Berthelsen, D. (2016). Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, 168-177. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.12.016>.
- Epstein, J. L. (1987). Parent involvement: What research says to administrators. *Education and Urban society*, 19(2), 119-136. <https://doi.org/10.1177/0013124587019002002>.
- Epstein, J. L. (2010). School/family/community partnerships: caring for the children we share. *Phi Delta Kappan* 92, 81–96.
- Fishel M., Ramirez L. (2005). Evidence-based parent involvement interventions with school-aged children. *School Psychology Quarterly*, 20, 381–402. <https://doi.org/10.1521/scpq.2005.20.4.381>.
- Flick (2009): Flick, U. (2009). *An introduction to qualitative research* (4th ed.). SAGE Publications.
- Garbacz, S. A., & McIntyre, L. L. (2016). Conjoint behavioral consultation for children with autism spectrum disorder. *School Psychology Quarterly*, 31(4), 450–66. <https://doi.org/10.1037/spq0000167>.
- Henderson, A. T., & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Southwest Educational Development Laboratory.
- Hurwitz, S., Garman-McClaine, B., & Carlock, K. (2022). Special education for students with autism during the COVID-19 pandemic: "Each day brings new challenges". *Autism*, 26(4), 889-899. <https://doi.org/10.1177/13623613211070348>.
- Kim, S. A. (2023). Transition to Kindergarten for Children on the Autism Spectrum: Perspectives of Korean–American Parents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 53(3), 1130-1145. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05468-7>.
- Kokko K., Tremblay R. E., Lacourse E., Nagin D. S., Vitaro F. (2006). Trajectories of prosocial behavior and physical aggression in middle childhood: Links to adolescent school dropout and physical violence. *Journal of Research on Adolescence*, 16, 403–428. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2006.00500.x>.

- Lawrence-Lightfoot, S. (2003). *The essential conversation: What parents and teachers can learn from each other*. Ballantine Books.
- O'Connor Bones, U., Bates, J., Finlay, J., & Campbell, A. (2022). Parental involvement during COVID-19: Experiences from the special school. *European Journal of Special Needs Education*, 37(6), 936-949. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2064567>,
- Olsson, I., & Nilholm, C. (2023). Inclusion of pupils with autism—a research overview. *European Journal of Special Needs Education*, 38(1), 126-140. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2083150>.
- Park, M. N., Moulton, E. E., & Laugeson, E. A. (2023). Parent-assisted social skills training for children with autism spectrum disorder: PEERS for preschoolers. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 38(2), 80-89. <https://doi.org/10.1177/10883576211043273>.
- Raikes, A., Alvarenga Lima, J. H. N., & Abuchaim, B. (2023). Early Childhood Education in Brazil: Child Rights to ECE in Context of Great Disparities. *Children*, 10(6), 919. <https://doi.org/10.3390/children10060919>,
- Rispoli, K. M., Mathes, N. E., & Malcolm, A. L. (2019). Characterizing the parent role in school-based interventions for autism: A systematic literature review. *School Psychology*, 34(4), 444–457. <https://doi.org/10.1037/spq0000309>.
- Roberts, J., & Webster, A. (2022). Including students with autism in schools: a whole school approach to improve outcomes for students with autism. *International Journal of Inclusive Education*, 26(7), 701-718. <https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1712623>.
- Russell, A., Scriney, A., & Smyth, S. (2022). Educator Attitudes towards the inclusion of students with autism spectrum disorders in mainstream education: a systematic review. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00305-5>.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15(1), 85-109. <https://doi.org/10.1177/1525822X02239569>.
- Schiltz, H. K., McVey, A. J., Magnus, B., Dolan, B. K., Willar, K. S., Pleiss, S., Karst, J., Carson, A. M., Caiozzo, C., Vogt, E., & Van Hecke, A. V. (2018). Examining the links between challenging behaviors in youth with ASD and parental stress, mental health, and involvement: Applying an adaptation of the family stress model to families of youth with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 1169–1180. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3446-0>.
- Schultz, T., Able, H., Sreckovic, M. & White, T. (2016) 'Parent-teacher collaboration:

- Teacher perceptions of what is needed to support students with ASD in the inclusive classroom.' *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 51(4), 344–354.
- Sheridan, R. A.; Decker, A. M.; Plonka, A. B.; Wang, H. L. The role of occlusion in implant therapy: a comprehensive updated review. *Implant Dent*, Baltimore, v. 25, n. 6, p. 829-838, Dec 2016.
- Sheridan S. M., Witte A. L., Holmes S. R., Coutts M. J., Dent A. L., Kunz G. M., Wu C. (2017). A randomized trial examining the effects of conjoint behavioral consultation in rural schools: Student outcomes and the mediating role of the teacher-parent relationship. *Journal of School Psychology*, 61, 33–53. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2016.12.002>.
- Smith, T. E., & Sheridan, S. M. (2019). The effects of teacher training on teachers' family-engagement practices, attitudes, and knowledge: A meta-analysis. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 29(2), 128-151. <https://doi.org/10.1080/10474412.2018.1460725>.
- Smith-Young, J., Chafe, R., Audas, R., & Gustafson, D. L. (2022). "I Know How to Advocate": Parents' Experiences in Advocating for Children and Youth Diagnosed with Autism Spectrum Disorder. *Health Services Insights*, 15(1). <https://doi.org/10.1177/11786329221120997>.
- Souto-Manning, M., & Swick, K. J. (2006). Teachers' beliefs about parent and family involvement: Rethinking our family involvement paradigm. *Early Childhood Education Journal*, 34, 187-193. <https://doi.org/10.1007/s10643-006-0077-5>.
- Syriopoulou-Delli, C. K., Dimitrios, C. C., Polychronopoulou, S. A. (2016) Collaboration between teacher and parents with ASD on issues of education. *Research in Developmental Disabilities*, 55, 330–345. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2016.05.011>.
- Yan, T., Hou, Y., & Deng, M. (2022). Direct, indirect, and buffering effect of social support on parental involvement among Chinese parents of children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 52(7), 2911-2923. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05211-7>.
- Unesco. (1994). *Declaração de Salamanca Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais* [Resolução]. World Conference on Special Needs Education: Access and Quality, Salamanca, Espanha. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>



## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA**

### **Roteiro:**

### **PERSPECTIVA SOBRE A RELAÇÃO FAMÍLIA-ESCOLA PARA A EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS COM TEA**

#### **Antes do início da entrevista informar ao entrevistado que:**

1. O estudo está relacionado à perspectiva docente sobre a relação família-escola no que tange à educação das crianças autistas.
2. A entrevista visa compreender quais fatores fomentam a construção da relação família-escola no que tange à educação dos alunos autistas, ressaltando os fatores que auxiliam e que dificultam o diálogo.
3. A realização da entrevista está dentro dos procedimentos éticos e que as informações obtidas serão utilizadas tão somente para fins de pesquisa, não havendo divulgação dos nomes dos entrevistados em nenhuma hipótese.
4. Solicitar autorização para gravar a entrevista, a fim de tomar menos tempo do entrevistado e garantir o registro fiel das informações.
5. Coletar assinatura no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

#### **I - PERFIL DO ENTREVISTADO**

1.1 Gênero: ( ) Masculino ( ) Feminino ( ) Outro

1.2 Idade:

1.3 Renda Mensal:

- ( ) Sem renda
- ( ) 1 salário mínimo
- ( ) Entre 1 e 3 salários mínimos
- ( ) Entre 3 e 5 salários mínimos
- ( ) Entre 5 e 10 salários mínimos
- ( ) Maior que 10 salários mínimos.

1.4 Endereço

1.5 Nível educacional

1.6 Curso e área de especialização (se houver)

## II – PERFIL ESCOLAR

- 3.1 Escola em que atua
- 3.2 Cargo
- 3.3 Possui experiência com educação especial? Se sim, qual?
- 3.4 Por quanto tempo atua na atual escola?

## III – PONTOS DE DISCUSSÃO

- 3.5 Você atua ou atuou com alunos com deficiência? Em caso positivo, quantos? Como foi essa experiência? (Em caso de resposta negativa à primeira questão, a entrevista é encerrada).
- 3.4 Você atua ou atuou com alunos com TEA? Em caso positivo, quantos? Como foi essa experiência?
- 3.5 Como você enxerga sua relação com alunos com TEA? Que pontos são bons e quais podem melhorar?
- 3.6 Como você enxerga a relação família-escola, no que diz respeito especificamente aos alunos com TEA? Que pontos são bons e quais podem melhorar?
- 3.7 Na sua opinião, a sua escola atende os requisitos de uma boa relação com as famílias dos alunos com TEA?
- 3.8 Na sua opinião, os professores da sua escola atendem os requisitos de uma boa relação com as famílias dos alunos com TEA?
- 3.9 Na sua opinião, as famílias dos alunos com TEA atendem os requisitos de uma boa relação para com a Escola e os professores?
- 3.10 Há algo a mais sobre a relação família-escola que impacta na educação dos alunos diagnosticados com TEA.