

Gisele Conceição Moura

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO
ESPECIAL
RAMO DOMÍNIO COGNITIVO MOTOR

**A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no
primeiro ano do ensino fundamental**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2022

Gisele Conceição Moura

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO
ESPECIAL
RAMO DOMÍNIO COGNITIVO MOTOR

**A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no
primeiro ano do ensino fundamental**



UNIVERSIDADE FERNANDO PESSOA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Porto, 2022

Gisele Conceição Moura

37691

Mestrado Em Ciências da Educação – Educação Especial, ramo Domínio Cognitivo Motor

julho 2021

A relação colaborativa entre escola e família dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

Docente Orientadora: Professora Doutora Fátima Maia

Atesto a originalidade do trabalho

Trabalho apresentado à Universidade Fernando Pessoa como parte dos requisitos para obtenção de grau de Mestre em Ciências da Educação – Educação Especial. Ramo Domínio Cognitivo Motor.

Universidade Fernando Pessoa

Porto, 2022

RESUMO

O processo de inclusão necessita de práticas específicas e atendimento especializado para todo o tipo de deficiência ou perturbação. A relação colaborativa entre a família e a escola no processo de aprendizagem do aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), que se encontra no primeiro ano do ensino fundamental, é extremamente importante e necessária. Diante disso, essa temática justifica o objetivo principal deste trabalho, o de perceber em que medida a relação entre família e escola possibilita a melhoria do ensino/aprendizagem dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental. Desta forma, desenvolveu-se um estudo quantitativo, embora integre alguns dados qualitativos de caráter complementar. Os dados foram recolhidos com recurso à aplicação de questionários *online*, em função da pandemia COVID-19 que assola o país. Participaram da investigação 22 professores regentes, 23 professores de atendimento educacional especializado (AEE) e 20 famílias de crianças com PEA, tendo sido salvaguardadas todas as questões éticas. A recolha dos dados ocorreu nos meses de outubro e novembro de 2020. Os dados quantitativos foram tratados com a utilização do programa SPSS e os dados qualitativos complementares, com técnicas de análise de conteúdo. Os resultados indicaram que há a necessidade de aprofundamento e conhecimento por parte da família e dos professores, sobre as necessidades educativas especiais dos alunos, com o intuito de oferecer aos mesmos uma educação mais inclusiva. Ressalta-se a necessidade de aprofundamento e acompanhamento das relações família e escola, isso porque, a intervenção conjunta pode proporcionar ao aluno uma aprendizagem mais eficaz. E, por último, é preciso que a escola ofereça uma estrutura pedagógica mais inclusiva, de modo a garantir o avanço no processo de aprendizagem do aluno. Assim, espera-se com esta investigação contribuir para uma maior sensibilização relativamente a aspetos que podem influenciar o processo de aprendizagem e inclusão dos alunos com NEE no sentido deste poder ser mais efetivo e eficiente.

Palavras-Chave: Perturbação do Espectro do Autismo. Relação Colaborativa. Inclusão. Ensino Fundamental

ABSTRACT

The inclusion process requires specific practices and specialized assistance for all types of disabilities or disorders. The collaborative relationship between the family and the school in the learning process of the student with Autism Spectrum Disorder, which is in the first year of elementary school, is extremely important and necessary. In view of the fact that this theme is justified as the main objective of this work, which was to understand the extent to which the relationship between the family and the school enables the improvement of teaching and learning of students with ASD in the first year of elementary school. Thus, a quantitative study was developed with the use of a questionnaire, which was sent to the participants through an *online* questionnaire, to the detriment of the pandemic that is plaguing the country. 22 conducting teachers, 23 ESA teachers and 20 families of children with ASD participated in the investigation, respecting the fact that all ethical issues were safeguarded. Data collection took place in October and November 2020 and the data were processed using the SPSS program. The results indicated that there is a need for deepening and knowledge on the part of the family and teachers, about the special educational needs of students, in order to offer them a more inclusive education. There is also a need to deepen and monitor family and school relationships, because the joint intervention between peers can provide the student with greater learning. And finally, it is necessary that the school offers a more inclusive pedagogical structure, to guarantee the progress in the student's learning process. Thus, it is expected that with this investigation the learning and inclusion process of students with SEN will be more effective and efficient.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Collaborative Relationship. Inclusion. Elementary School.

DEDICATÓRIA

A todos os alunos, familiares de alunos, professores, funcionários técnico e de apoio que me acompanharam ao longo desta jornada, de 18 anos na docência, dedico o presente estudo como uma tentativa de retribuir tamanho crescimento e aprendizagem proporcionada em nossas relações de construção de conhecimento e afetividade.

AGRADECIMENTOS

Ao Nosso Senhor Deus por me proporcionar força e resiliência em não desistir deste velho sonho que me fez atravessar um oceano e conhecer novas possibilidades de fazeres educacionais na terra do meu avô Manuel Moura, na doce e inesquecível terrinha: Portugal.

A minha orientadora, professora Doutora Fátima Maia, pelos ensinamentos proporcionados ao longo dessa caminhada.

A meu pai Celso Kuster (*In memoriam*) por ter tido certeza das minhas realizações futuras mesmo quando eu ainda era uma criança e por ter me proporcionado uma vida leve e muito alegre. Você ainda mora e sempre fará morada em mim.

A minha mãe Clara Maria por ter me educado, acalentado e ter sido a mãe suficientemente boa, que me impulsionou a ser a pessoa que sou hoje, além de ser a maior torcedora das minhas realizações.

Ao meu filho Gael Moura que mesmo ainda tão pequenino me acompanhou durante um bom tempo deste estudo, desde a barriga até a concessão em dividir a mamãe com uma tela brilhante que o faz curioso, filho seus olhinhos me inspiram e me fazem uma pessoa melhor.

Ao meu companheiro William de Souza gratidão pela contribuição e compreensão pelas tantas ausências em longas horas de estudo.

As minhas sobrinhas Raquel Brayner e Letícia Brayner pelo incentivo e confiança que eu conseguiria o tão sonhado mestrado no exterior.

A Priscila Brayner, a irmã do coração, que dividiu e sonhou comigo a ousadia de atravessar o oceano em busca desta realização.

A Eliana Maia (*In-memorian*) por me apresentar um caminho árduo, mas recompensador chamado educação inclusiva. Seus ensinamentos, empatia e respeito ao próximo me ensinaram e ensinam todos os dias.

Aos meus alunos pela oportunidade de crescimento e troca de conhecimentos.

Aos futuros alunos porque o processo de aprendizagem é contínuo.

Aos familiares dos alunos pela confiança, parceria e construção de conhecimento juntos.

A equipa técnica por tantas horas e anos de planeamento, companheirismo, dedicação, formação e busca de intervenções que atendam as demandas dos alunos.

A equipa de apoio da escola que participa do processo de desenvolvimento dos alunos e contribui com a limpeza, comida e ações de acolhimento e ensinamentos.

INDÍCE GERAL

| | |
|--|--------|
| Resumo | VI |
| Abstract..... | VII |
| Dedicatória..... | VIII |
| Agradecimentos | IX |
| Lista de abreviaturas | XVI |
| | |
| INTRODUÇÃO..... | - 1 - |
| | |
| PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO | - 5 - |
| | |
| 1. A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O ENSINO FUNDAMENTAL..... | - 6 - |
| i. Um breve contexto histórico de Perturbação do Espectro do Autismo..... | - 6 - |
| ii. Crianças com PEA | - 7 - |
| ii.i Mitos sobre o diagnóstico | - 8 - |
| ii.ii. O diagnóstico e a família | - 9 - |
| ii.iii. O diagnóstico e a escola | - 11 - |
| iii. A aplicabilidade das leis de inclusão | - 12 - |
| iii.i. LDB, nº9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação | - 12 - |
| iii.ii. Lei Berenice Piana, nº 12.764/12_ Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista | - 13 - |
| | |
| 2. EDUCAÇÃO INCLUSIVA E FAMÍLIA | - 15 - |
| i. Aspectos inclusivos do aluno com PEA..... | - 15 - |
| ii. Aspectos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem do aluno com PEA ... | - 20 - |
| ii.i Sugestões de recursos pedagógicos compartilhados entre família e escola | - 25 - |
| ii.ii Colaboração da família e da escola no desenvolvimento do aluno | - 28 - |
| | |
| PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA..... | - 32 - |
| | |
| II. METODOLOGIA | - 33 - |
| 1. Metodologias de investigação | - 33 - |
| 2. Objetivos do Estudo e questões de investigação | - 34 - |

| | |
|---|---------------|
| 3. Definição da amostra..... | - 35 - |
| 3.1. Caracterização da Amostra..... | - 36 - |
| <i>i. Questionários.....</i> | <i>- 38 -</i> |
| 5. Recolha de dados e Procedimentos | - 39 - |
| 6. Tratamento e análise dos Dados | - 40 - |
| | |
| III. Resultados..... | - 42 - |
| 1. Apresentação dos Resultados | - 42 - |
| 1.1. Resultados das Famílias | - 42 - |
| 1.2. Resultados dos Professores Regentes | - 52 - |
| 1.3. Resultados dos Professores AEE | - 61 - |
| 2. Discussão dos Resultados | - 74 - |
| | |
| IV. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES..... | - 86 - |
| | |
| Referências | - 89 - |
| | |
| ANEXOS..... | - 99 - |
| Anexo 1 – Parecer Substanciado da Plataforma Brasil | - 100 - |
| Anexo 2 – Autorização da Secretária de Educação..... | - 106 - |
| Anexo 3 – Questionário aplicado à família | - 107 - |
| Anexo 4 – Questionário aplicado ao professor regente..... | - 113 - |
| Anexo 5 – Questionário aplicado ao professor de AEE | - 118 - |
| Anexo 6 – Categorias identificadas pela família relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família e Escola..... | - 123 - |
| Anexo 7 – Frequência identificadas pela família relativamente à melhoria na relação família escola..... | - 125 - |
| Anexo 8 – Categorias identificadas pelos professores regentes relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família e Escola | - 126 - |
| Anexo 9 – Frequência identificadas pelos professores regentes relativamente à melhoria na relação família escola..... | - 129 - |
| Anexo 10 – Categorias identificadas pelos professores de AEE relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família e Escola | - 130 - |

Anexo 11 – Frequência identificadas pelos professores de AEE relativamente à melhoria na relação família escola.....- 134 -

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|--------|
| Quadro 1. Critérios para diagnóstico, segundo DSM-5 (2014)..... | - 8 - |
| Quadro 2. Diretrizes da Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com PEA (Lei 12.764/12, art.2º, incisos do I ao VIII) | - 13 - |
| Quadro 3. Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764/12, art.3º, incisos do I ao IV.)..... | - 14 - |
| Quadro 4. Facilitadores da inclusão escolar segundo prerrogativas da LBI (Lei 13.146/2015, art. 3, incisos I, II, V, VI e XIII)..... | - 15 - |
| Quadro 5. Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas | - 22 - |
| Quadro 6. Habilidades observadas em alguns alunos com PEA | - 25 - |
| Quadro 7. Objetivos propostos para etapas iniciais de intervenções nas crianças com PEA feitas em parceria com os pais/familiares | - 28 - |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|------|
| Tabela 1. Caracterização da amostra quanto a idade, sexo, estado cívil e profissão das famílias | 36 - |
| Tabela 2. Caracterização da amostra quanto a formação profissional dos Professores de AEE e regentes | 37 - |
| Tabela 3. Resultados das opiniões dos familiares em relação escola e família (N=20) | 43 - |
| Tabela 4. Estatística descritiva quanto ao grau de frequência das reuniões/orientações indicado pela família (N=20)..... | 45 - |
| Tabela 5. Resultados das opiniões dos familiares em relação a comunicação e interação social dos seus filhos (N=20) | 47 - |
| Tabela 6. Resultados das opiniões dos familiares em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos dos seus filhos (N=20) | 49 - |
| Tabela 7. Categorias identificadas pela família relativamente à <i>Melhoria na Relação Família e Escola</i> (N=20)..... | 51 - |
| Tabela 8. Resultados das opiniões dos professores regentes em relação professor, aluno e família (N=22)..... | 52 - |
| Tabela 9. Estatística descritiva quanto ao grau de frequência das reuniões/orientações indicado pelos professores regentes (N=22) | 55 - |
| Tabela 10. Resultados das opiniões dos professores regentes em relação a comunicação e interação social dos alunos com PEA (N=22) | 56 - |
| Tabela 11. Resultados das opiniões dos professores regentes em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos dos alunos com PEA (N=22)..... | 58 - |
| Tabela 12. Categorias identificadas pelos professores regentes relativamente à <i>Melhoria na Relação Família e Escola</i> (N=22)..... | 60 - |
| Tabela 13. Resultados das opiniões dos professores de AEE em relação professor, aluno e família (N=23) | 61 - |
| Tabela 14. Estatística descritiva quanto ao grau de frequência das reuniões/orientações indicado pelos professores de AEE (N=23) | 63 - |
| Tabela 15. Resultados das opiniões dos professores de AEE em relação a comunicação e interação social dos alunos com PEA (N=23)..... | 65 - |

Tabela 16. Resultados das opiniões dos professores de AEE em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos dos alunos com PEA (N=23).....- 67 -

Tabela 17. Categorias identificadas pelos professores do AEE relativamente à *Melhoria na Relação Família e Escola* (N=23)- 68 -

LISTA DE ABREVIATURAS

| | |
|--------|--|
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANIP | Associação Nacional de Intervenção Precoce |
| APA | American Psychological Association |
| CAA | Comunicação Alternativa e Aumentativa |
| CID | Classificação Internacional de Doenças |
| CIPTEA | Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| DSM | Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders |
| ER | Ensino Regular |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação e Cultura |
| NEE | Necessidades Educativas Especiais |
| OMS | Organização Mundial de Saúde |
| PDSI | Perturbação Desintegrativa da Segunda Infância |
| PBE | Práticas Baseadas em Evidências |
| PEA | Perturbação do Espectro do Autismo |
| PEI | Plano Educacional Individualizado |
| PIDSOE | Perturbação Invasiva do Desenvolvimento sem outras especificações |
| PT | Portugal |
| RJ | Rio de Janeiro |
| SEMED | Secretaria Municipal de Educação |
| SPSS | Software Platform Offers Advanced Statistical Analysis |
| SR | Síndrome de Rett |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TIDSOE | Transtorno Invasivo do Desenvolvimento sem outras especificações |
| TDI | Transtorno Desintegrativo da Infância |
| TO | Terapeuta Ocupacional |

UFP Universidade Fernando Pessoa
UVA Universidade Veiga de Almeida

INTRODUÇÃO

Problemática e motivações

A prática inclusiva, principalmente no que diz respeito à PEA, requer muito mais do que um planeamento. É necessário acima de tudo uma parceria entre a escola e a família, para que o processo de aprendizagem possa de facto efetivar-se.

A escola necessita compreender os conteúdos pedagógicos de forma a contribuir e proporcionar o processo de inclusão e interação do aluno ao seu meio sociocultural. O espaço académico deve ser considerado adaptado, as especificidades dos alunos e as suas necessidades educacionais não se tornando um dificultador do processo inclusivo. É imprescindível construir condições de acesso às crianças com PEA, proporcionando-lhes um acolhimento e uma atuação colaborativa que envolva a família e a escola.

Diante disso, este projeto busca analisar as práticas pedagógicas e a inserção de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo na educação regular, no ensino fundamental, na percepção dos professores e dos familiares dos alunos incluídos.

Pesquisar sobre o processo de inclusão do aluno com PEA, no contexto brasileiro, decorre de grandes inquietações. O processo colaborativo entre a escola e as pessoas que assumem o papel da relação parental constitui uma possível e inegável força para tal processo, contudo, ainda pouco explorado quanto às pesquisas e produções literárias. Entende-se que este assunto tão rico e urgente necessita ser estudado e explorado com o intuito de contribuir para uma inclusão social sólida.

O empenho de profissionais qualificados em parceria com os familiares do educando poderá expandir o desenvolvimento das potencialidades do aluno. A pesquisadora pretendeu aprofundar os seus estudos sobre escolas inclusivas. Considera que os conhecimentos acerca do tema oportunizarão o aprimoramento da sua atuação profissional junto dos alunos, familiares, equipa técnica e de apoio da escola.

O aluno com PEA, considerado pessoa com deficiência, tem o direito garantido por lei (Lei nº13.146/2015) ao acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino sistemático em classe comum. Propõe-se discutir a respeito das ações que envolvam adequações educacionais na parceria da família e escola, bem como o acesso às informações sobre o saber a respeito da PEA e o saber como agir, buscando proporcionar intervenções diárias e sistemáticas ao produzir resultados que harmonizem as hipóteses e as carências comportamentais da criança com autismo (Souza et al., 2017). De acordo com o DSM V (APA, 2013) menciona-se que os prejuízos apresentados na pessoa com PEA são os défices persistentes na comunicação e interação social, além dos comportamentos fixos e repetitivos.

Para obtenção de resultados bem sucedidos no processo inclusivo, a escola necessita estimular procedimentos de permuta com a família (Pacheco, 2007). Propõe-se um trabalho de pesquisa empírica para investigar as ações de troca e explorar possibilidades de atuações, na perspectiva do trabalho colaborativo entre escola e familiares dos alunos com autismo.

Questão da investigação

Ante o exposto, surge o seguinte questionamento: A construção de uma relação colaborativa entre a família e a escola favorece o processo de ensino aprendizagem dos alunos com PEA?

Para responder à questão de investigação apresentada, desenvolveu-se um estudo de caráter quantitativo com recurso de uso de questionário online e dados quantitativos complementares.

Objetivo Geral

Perceber em que medida a relação entre família e escola possibilita a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental.

Objetivos Específicos

1. Apresentar práticas pedagógicas implementadas com crianças com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental;
2. Entender a percepção da escola em relação à família do aluno com PEA, no processo de ensino aprendizagem;
3. Compreender a percepção da família, do aluno com PEA, em relação à escola no processo de ensino aprendizagem;
4. Identificar as práticas pedagógicas da escola, e as ações da família quanto ao processo de desenvolvimento dos alunos com PEA;
5. Analisar se a atuação colaborativa entre a família e escola contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com PEA.

Organização e conteúdos

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, reunidos em duas partes distintas.

Na primeira parte, consta-se o enquadramento teórico. Nela apresentam-se dois capítulos que corroborarão o processo de conhecimento sobre a PEA, o ensino para a criança com PEA, as suas famílias e a Educação Inclusiva.

No capítulo I aborda-se: A Perturbação do Espectro do Autismo e o Ensino Fundamental; Um breve histórico de Perturbação do Espectro do Autismo; Crianças com PEA; Mitos sobre o diagnóstico; O diagnóstico e a família; O diagnóstico e a escola; A aplicabilidade das leis de inclusão; LDB nº 9.394/96; Lei Berenice Piana nº 12.764/12 e a LBI nº 13.146/15.

No capítulo II é possível acompanhar as informações acerca: Educação Inclusiva e Família; Aspectos inclusivos do aluno com PEA; Aspectos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem do aluno com PEA; Sugestões de recursos pedagógicos compartilhados entre família e escola e a Colaboração da família e da escola no desenvolvimento do aluno com PEA.

Na segunda parte da dissertação, encontra-se a pesquisa empírica. Nela, apresentam-se três capítulos que corroborarão com o processo de conhecimento sobre a metodologia, resultados, conclusões e recomendações.

Nela temos no capítulo II a metodologia; Metodologia de investigação; Objetivos do estudo e questões de investigação; Definição da amostra de estudo; Caracterização da amostra; Questionários; Recolha de dados e procedimentos e Tratamento e análise de dados.

Ainda na segunda parte consta-se o capítulo III com os resultados; Apresentação dos resultados; Resultados das famílias; Resultados dos professores regentes; Resultados dos professores de AEE e Discussão dos resultados.

Finalizando, no capítulo IV encontram-se Conclusões e recomendações; Referências bibliográficas e Anexos; Parecer substanciado da Plataforma Brasil; Autorização da Secretária Municipal de Educação, e Questionários.

PARTE I. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A PERTURBAÇÃO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O ENSINO FUNDAMENTAL

i. Um breve contexto histórico de Perturbação do Espectro do Autismo

A Perturbação do Espectro do Autismo (PEA) ficou conhecida como diagnóstico nosográfico, na década de oitenta, a partir das descrições no DSM III (APA, 1980) buscando-se desde então estratégias para o desenvolvimento da pessoa com esta perturbação. É considerada uma perturbação do desenvolvimento neurológico com características de dificuldade de interação, comunicação, interesses e comportamentos repetitivos, com origem nos primeiros anos de vida (Araújo, 2019). Esta perturbação foi mais popularmente conhecida como autismo infantil (APA, 1980), até à década de noventa, passando pela nomenclatura de perturbação autística (APA, 1987), até à presente classificação, como Perturbação do Espectro do Autismo, segundo referência ao DSM 5 (APA, 2014).

O Manual Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais, designado como DSM, é elaborado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), cujo objetivo é definir os diagnósticos das perturbações mentais, sendo utilizado mundialmente como referência para que clínicos e pesquisadores tenham uma linguagem em comum.

Foi em 1906 que Plouller introduziu a palavra autismo, ao estudar sobre o processo do pensamento dos pacientes com demência (Dias, 2015). No entanto, foi Eugen Bleuler, também psiquiatra suíço, em 1911, em seu categórico trabalho sobre esquizofrenia no adulto e no adolescente, que utilizou o termo para determinar pessoas com dificuldades na comunicação, interação social e tendência ao isolamento (Pereira, 2009). Ao longo dos anos, a palavra autismo foi vista como um tipo específico de PEA e, por vezes, como uma associação de sinais e sintomas.

Atribui-se a nomenclatura do distúrbio autista, advinda de Kanner e Asperger (Mello, 2010). Em 1943, Leo Kanner, psiquiatra e pesquisador infantil, menciona pela primeira vez o autismo como descrição científica, num artigo intitulado: Distúrbios Autísticos do

Contato Afetivo. Para Silva (2015), Kanner foi pioneiro na primeira manifestação escrita desta perturbação; entretanto, em 1944, Hans Asperger, também psiquiatra infantil, no seu artigo “Psicopatologia Autística da Infância”, foi quem tornou o autismo ainda mais conhecido. Passadas algumas décadas, após a menção fenomenológica de Kanner e estudos científicos sobre o assunto, o autismo evoluiu de uma característica da esquizofrenia para uma nomenclatura de uma perturbação do neurodesenvolvimento, em 1980 (Mas, 2018).

Afirma-se que de acordo com a legislação brasileira o ingresso no primeiro ano, do ensino fundamental, é obrigatório aos 6 anos de idade, completados até 31 de março, respeitando as necessidades da infância (MEC, 2005) e o ensino fundamental abrangerá “o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política...” (LDB,1996).

Menciona-se ainda que por falta de consenso utilizamos a palavra transtorno, usada em algumas traduções na língua portuguesa do Brasil, como sinónimo da palavra perturbação, utilizada na língua portuguesa de Portugal.

ii. Crianças com PEA

Considera-se atualmente que a PEA é de etiologia multifatorial que inclui fatores genéticos e ambientais (Amaral, 2017). Defende-se que mais de 100 genes conferem risco para a perturbação (Rubeis et al., 2014; Geschwind e State, 2015) e 1000 ou mais conseguem serem reconhecidos (de Rubeis e Buxbaum, 2015). Dentre os diversos fatores ambientais que indicam risco podemos destacar a idade avançada dos pais, trauma, isquemia e hipóxia no nascimento (Modabbernia, Velthorst e Reichenberg, 2017). Observa-se alta incidência ao uso de medicação materna e à convulsão neonatal, com maior risco, quando atrelada à epilepsia infantil e à saúde mental materna (Hisle-Gorman et al., 2018).

A prevalência de casos é de 4 a 5 vezes maior no sexo masculino (American Psychiatric Association, 2013a), com incidência de 1 em cada 68 crianças que acaba sendo

diagnosticada com PEA, de acordo com o Center for Disease Control and Prevention (2014).

A Academia Americana de Pediatria e a Sociedade Brasileira de Pediatria aconselham que todas as crianças entre os 18 e os 24 meses de idade, sejam rastreadas para a Perturbação do Espectro do Autismo, mesmo que não apresentem sinais clínicos de atrasos (Araújo et al., 2019).

O DSM -5, lançado em 2013, determina que os sintomas de PEA causam perturbações nas áreas social, ocupacional ou em outras áreas essenciais do funcionamento, sendo observáveis precocemente no desenvolvimento da criança.

Quadro 1. Critérios para diagnóstico, segundo DSM-5 (2014)

Critérios para diagnóstico da pessoa com PEA (cod.50)

- Défices persistentes na comunicação social e interação social em diferentes contextos,
 - Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades.
-

A Perturbação do Espectro do Autismo exige dentro dos critérios de diagnóstico apoio, apoio substancial ou apoio muito substancial. Apresenta variações de categorias de leve, moderado a severo, além de poder ter, concomitantemente, comprometimento intelectual, na linguagem, com ou sem catatonia (APA, 2014).

ii.i Mitos sobre o diagnóstico

Historicamente, conhecimentos superficiais ou até mesmo crenças infundadas sobre a PEA costumaram ser difundidas, pelo senso comum e, por vezes, por pesquisadores da área, equivocadamente. Kanner escreveu, em 1949, um artigo no qual descrevia o comportamento dos pais das crianças com esta perturbação afirmando que, em geral, as crianças apresentavam o comportamento autístico devido aos hábitos dos pais, gerando o mito das “mães frigorífico”. Embora acreditasse que o autismo fosse inato, de origem biológica, Kanner acabou mudando a sua atenção inicial do biológico para o psicológico. Como era um pesquisador pioneiro e especialista no assunto, estes escritos determinaram o pensamento médico de pelo menos um quarto de um século (Grandin e Panek, 2019).

Depois, Bruno Bettelheim, um psicólogo austríaco, em 1967 reiterou a ideia da responsabilização da mãe, ao escrever o livro “A Fortaleza Vazia”, no qual defendeu que o autismo configura uma patologia emocional provocada pela família, principalmente por parte da genitora que não amparava e nem acolhia, de maneira suficientemente adequada (Lopes, 2017). Contudo, com os estudos ao longo dos anos, foi provado que a origem da PEA é de cunho neurológico (APA, 2014).

Outra situação disseminada equivocadamente, segundo Teixeira (2019), foi a vacinação como fator causal da PEA. Em 1997, o médico inglês, Andrew Wakefield, mencionou num artigo que a crescente incidência da perturbação do espectro do autismo, na Inglaterra, se dava devido à vacina tríplice viral. Investigações posteriores comprovaram vários erros no artigo, tais como falhas metodológicas, conflito de interesses e violações éticas. O artigo foi desconceituado e a licença médica do britânico, confiscada (Teixeira, 2019). No entanto, ainda hoje é possível observar atitudes contra campanhas de vacinação e crenças a respeito desta teoria já refutada.

ii.ii. O diagnóstico e a família

O diagnóstico, ao ser recebido pela família da criança com PEA, pode facilitar o acesso a recursos para propiciar maior independência à mesma, tais como a educação especial, intervenção precoce, suporte familiar e até intervenção medicamentosa quando necessário, auxiliando no desenvolvimento, (Sprovieri, 2015).

Os pais, no momento do diagnóstico precisam conhecer sobre a patologia, o que não é fácil para aqueles que estão ainda vivenciando o luto e a angústia. Nesse sentido, o apoio de uma equipa multiprofissional torna-se imprescindível na vida das famílias, uma vez que somente com um olhar mais atento, a equipa de profissionais poderá oferecer um atendimento que possa de facto atender às necessidades de cada família (Merlleti, 2018).

O apoio fornecido, por uma equipa de profissionais deverá ir ao encontro das diversas necessidades identificadas pela família, profissionais de saúde e escola, sendo desenvolvido em parceria, com o objetivo de fomentar a aprendizagem e as adequações

comportamentais da criança. Contudo, a literatura evidencia uma sobrecarga emocional e sentimento de culpa vivenciados pelos pais, fatores estes que também prejudicam o progresso da criança com o comprometimento no desenvolvimento (Araújo et al., 2019).

Kupfer e Lajonquiére (2015) *cit in*. Merllet (2018) destacam a importância de, num primeiro momento, recuperar os pais, que em função do diagnóstico, pautam-se em angústia e desamparo. Para os autores é necessário resgatar os familiares e prepará-los com conhecimento sobre a perturbação, a fim de que possam apoiar e acompanhar a criança no seu processo de formação, além de desempenhar o seu papel educativo, pois as manifestações do autismo comprometem justamente o diálogo transicional entre eles e a criança.

Negretti (2017) defende que as intervenções não são feitas apenas em consultórios, a família pode estender os incentivos. A pesquisadora acredita que a orientação familiar é um dos enfoques mais necessários no tratamento de PEA, por isso, sugere a parceria entre a família, a escola e os especialistas, para capacitar os pais com conhecimento, com o intuito de auxiliar na aprendizagem do aluno com a Perturbação do Espectro do Autismo.

Atualmente há diversas abordagens e práticas de intervenções recomendadas, às crianças com PEA, que utilizam estratégias e princípios distintos, cada uma com sua metodologia que aborda - com mais ou menos intensidade - os aspectos do desenvolvimento (Odom et al., 2010; Ospina et al., 2008). Dentre estas, prospera-se metodologias direcionadas aos familiares para instrumentalizá-los com técnicas e estratégias, atuando, portanto, no desenvolvimento da criança (Autism Treatment Center of American, 2018). Enfrentam-se, de um modo geral, as dificuldades relacionadas a PEA com intervenções que envolvem o desenvolvimento precoce de competências de comunicação funcional em diferentes contextos e com diferentes pessoas, neste contexto os pais assumem papel fundamental em todos os momentos da intervenção (Odom et al., 2010).

A demora para o diagnóstico, a escassez de profissionais especializados, o pouco acesso a atividades de lazer e educacionais, dirigidas às crianças, a preocupação com o futuro devido às limitações para a autonomia, a dificuldade em aceitar o diagnóstico, a falta de informações sobre como lidar com os sintomas - além da situação financeira - são alguns

fatores vivenciados pelos familiares que cuidam das crianças com a perturbação do espectro do autismo, cotidianamente, em concordância à Sociedade Brasileira de Pediatria (Araújo, 2019).

ii.iii. O diagnóstico e a escola

Receber um aluno com diagnóstico de autismo, na classe comum, é um desafio para toda a comunidade escolar e não somente para o professor. Diante disso, Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019) defendem que, para incluir, é preciso que se elabore uma série de questões sobre o funcionamento da escola e da dinâmica da sala de aula.

As pessoas com PEA, como as demais com necessidades educativas especiais, precisam de atenção para efetivar a inclusão. Falhas na estruturação educacional e carência na formação do docente contribuem negativamente para a falsa percepção de que a pessoa com diagnóstico de autismo não pode aprender. Para Capuzzo, Sampaio e Irigon (2019) muitos professores relatam que a inclusão serve para integrar os alunos com PEA às normas sociais. O professor, por desconhecer as técnicas para a estimulação cognitiva deste público, acaba focando apenas na integração social.

Para Schmidt (2017) há urgência na formação continuada aos professores, centrada na identificação dos sinais de alerta e práticas para intervenções. O mesmo autor também destaca o contexto de educação de infância como um cenário natural, que colabora para atenuar as dificuldades sociais futuras e melhorar a capacidade de adaptação progressiva até à vida adulta.

Serra (2010) sugere a parceria entre a escola e a família da criança com PEA, uma vez que os pais têm informações valiosas para colaborar no plano das intervenções educacionais; por sua vez, a escola também pode auxiliá-los, orientando-os como agir em casa para serem coautores no desenvolvimento da educação de seus filhos. Os programas educacionais, elaborados pela equipa escolar, em sua grande maioria precisam de continuidade na utilização das técnicas, pelos pais e cuidadores, no cotidiano da casa. Só assim obterão sucesso.

Em consonância, Schmidt et al. (2016) destaca-se a flexibilização da prática e adequações do conhecimento do professor, os quais estimulem a sobressair um novo aluno, mediante ampliação de adaptações e alternativas metodológicas. Concorde-se que a percepção da equipa escolar em relação ao aluno com a perturbação do espectro do autismo influencia no comportamento e ações do professor face a estes alunos, percebendo-os passíveis ou não de aprendizagem. O relacionamento mais próximo entre o professor e a criança com PEA, ao longo da convivência cotidiana, parece revelar aos poucos as características pessoais destes alunos, minimizando a ênfase nos sintomas e pondo em relevo gostos, particularidades e competências.

Acredita-se que apesar das iniciativas legais para o acesso do aluno com deficiência à inclusão – tais como garantia da vaga em classe regular e atendimento educacional especializado no contraturno – muito ainda há que se fazer para assegurar acesso, permanência e aprendizagem do educando. Assim, urge a formação inicial e continuada à inclusão, à equipa técnica pedagógica, além da exatidão de como proceder no trabalho entre o profissional do atendimento educacional especializado e o professor da classe comum, visto que a grande maioria das redes escolares brasileiras não reserva carga horária para o planeamento entre ambos (Pletsch, 2012).

iii. A aplicabilidade das leis de inclusão

O processo de inclusão dos alunos com necessidades educativas especiais são prerrogativas da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, do Estatuto do Deficiente e da Lei de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Estes instrumentos jurídicos corroboram o processo de inserção e inclusão dos alunos com NEE na educação regular no Brasil (MEC, 1996). Mencionam-se a seguir alguns aspetos específicos de cada documento legislativo supracitado.

iii.i. LDB, nº9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

O Estado, de acordo com a referida lei, tem o dever da educação escolar mediante a garantia de educação básica, incluindo o ensino fundamental de maneira obrigatória e gratuita. E atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com

deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Na ocasião em que a exigência específica do aluno interferir na integração à classe comum, disponibiliza-se o atendimento educacional em classe, escola ou serviço especializado (MEC, 1996).

Delibera-se que os sistemas de ensino assegurem aos alunos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” e professores com especialização compatível para o ensino comum e o especializado (MEC,1996).

Neste escopo, Grandin e Panek (2019) relatam que a igualdade de condições não é colocar crianças com autismo nas salas de aula das crianças neuro típicas e tratá-las da mesma maneira. Isto é um equívoco. Necessário é assegurar o ensino aprendizagem individualizado, ou seja, adequado às características individuais de cada aluno, uma vez que, as crianças não podem ser encaradas todas do mesmo modo.

iii.ii. Lei Berenice Piana, nº 12.764/12_ Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista

Historicamente, a compreensão legal de PEA, como deficiência, só ocorreu em 2012, com a referida lei. Para garantia dos atendimentos e direitos da pessoa com PEA, a lei Berenice Piana, como é conhecida, determina algumas diretrizes.

Quadro 2. Diretrizes da Política Nacional da Proteção dos Direitos da Pessoa com PEA (Lei 12.764/12, art.2º, incisos do I ao VIII)

Diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com PEA

- Intersetorialidade nas ações no atendimento à pessoa;
 - Informação pública relativa à perturbação;
 - Capacitação de profissionais, pais e responsáveis.
-

Faz-se necessário observar algumas prerrogativas que são garantidas a esses sujeitos, o que facilita a inclusão dos alunos. Ei-las, pois:

Quadro 3. Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (Lei 12.764/12, art.3º, incisos do I ao IV.)

Direitos das Pessoas com Transtorno do Espectro Autista, segundo lei 12.764/12

- Informações para cooperar no tratamento;
 - Ingresso à educação.
-

No contexto escolar, caso necessidade comprovada, a pessoa com PEA incluída em classe comum, tem direito a companhia especializada. Para atestar a prioridade nos acessos e atendimentos públicos e privados - inclusive na educação – determinou-se a criação da Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, Ciptea, acrescentado pela Lei nº 13.977, de 2020, denominada Lei Romeo Mion.

Utilizou-se a palavra transtorno como sinónimo de perturbação, termo utilizado no Brasil, na lei Berenice Piana (MEC, 2012) e na tradução do DSM 5 (APA,2013).

iii.iii LBI, nº 13.146/15- Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência

Verifica-se, na LBI, a proteção da pessoa com deficiência quanto às ações discriminatórias, tanto por ação ou supressão, que prejudique ou anule seus direitos, inclusive a rejeição de adaptações necessárias à sua autonomia. E dentre as adaptações necessárias, destacam-se os recursos de tecnologia assistiva (MEC, 2015).

O público-alvo mencionado, segundo a lei supracitada, tem direito a receber atendimento prioritário nas escolas, disponibilidade de recursos humanos e tecnológicos incluindo a tecnologia assistiva (MEC, 2015).

Ressaltam-se, também, algumas indicações facilitadoras da inclusão escolar, ao considerar as prerrogativas:

Quadro 4. Facilitadores da inclusão escolar segundo prerrogativas da LBI (Lei 13.146/2015, art. 3, incisos I, II, V, VI e XIII)

Prerrogativas da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, facilitadores da inclusão escolar

- A acessibilidade no alcance de utilização com autonomia de espaços, informações, tecnologias de comunicação de uso público ou privado;
 - Desenho universal nos ambientes;
 - Comunicação, incluindo a linguagem escrita, oral, formatos aumentativos e alternativos;
 - Adaptações, modificações e ajustes no espaço físico, nos recursos e tecnologia assistiva;
 - Profissional de apoio.
-

Os alunos têm direito a “acesso, permanência, participação e aprendizagem” (LBI, 2015) oferecendo meios para acessibilidade e ascensão, respeitando suas particularidades, interesses e dificuldades de aprendizagem, além de oferta de profissional de apoio escolar para auxiliar na locomoção, higiene, alimentação e nas tarefas acadêmicas e do professor de atendimento educacional especializado, sem custos à família e, adaptações de currículo (MEC, 2015).

Oferecimento de formação, com admissão de práticas inclusivas, tanto aos professores de classe comum, professor do AEE e profissional de apoio, além de recursos pedagógicos e para acessibilidade, mais o plano de atendimento educacional especializado (MEC, 2015).

2. EDUCAÇÃO ESPECIAL E FAMÍLIA

i. Aspectos inclusivos do aluno com PEA

Algumas características das pessoas com PEA podem comprometer a aprendizagem, a adaptação ao meio social, participação e envolvimento escolar, além da continuidade das intervenções iniciadas pela escola e realizadas pela família - tanto no aspecto da

comunicação e interação social quanto no comportamento restritivo e repetitivo. A dificuldade em integrar e sincronizar o discurso do outro ao assunto tratado, limitada identificação da expressão corporal e facial, restrita iniciativa nas relações e manutenção da conversa, fala estereotipada, com o uso de jargões e frases descontextualizadas, pouca flexibilidade aos assuntos que não são de seu interesse e rotina restrita são observados nas pessoas com PEA (Steinbrenner et al., 2020).

Pessoas com PEA tendem a ter um melhor desempenho nas atividades que envolvam habilidades visuais espaciais e de memória, além de preferências pelas que envolvam tarefas repetitivas, de memória verbal e reorganização visual das partes para o todo (Girodo, Neves e Correa, 2008). Conhecer as suas habilidades e as dificuldades auxiliarão no planejamento pedagógico compartilhado entre a família e a escola. Sendo assim, as tarefas que envolvam apoio visual são esclarecedoras e ampliam a atenção, independência, relação social e o processo de escolhas na criança com PEA (da Fonte e Boesch, 2018; Quill, 2002).

Destaca-se que a criança com autismo costuma evitar o olhar, face a face à outra pessoa, influenciando negativamente na construção das relações e da noção de profundidade e espaço, inclusive tornando alguns deslocamentos descoordenados (Davids, 2015). Em determinados momentos, algumas crianças com PEA também podem “isolar-se” com a intenção de restabelecimento da sobrecarga sensorial (Camargo e Bosa, 2012).

Outras particularidades englobam as dificuldades na aprendizagem da criança, tais como a falha na alternância do foco atencional, na memória operacional, inibição de respostas e tendências a respostas perseverativas (Maranhão e Pires, 2017).

Há alterações na comunicação e interação social da pessoa com PEA, de acordo com o DSM V (APA, 2013) que impactam na redução de ações para comunicação em compartilhar emoções e interesses, além do iniciar e responder as ações comunicativas dos outros (American Psychiatric Association, 2013a). As habilidades pré-linguísticas das crianças com PEA se desenvolvem de maneira diferente em relação às crianças com desenvolvimento típico. E sendo assim, o contacto ocular, a atenção, o afeto, gestos e

meios não verbais necessitarão de intervenções para a criança adquirir competências que a ajudem a tornar-se uma comunicadora mais eficiente (Crais e Ogletree, 2016).

Quanto ao padrão restrito e repetitivo do comportamento, interesses ou atividades, mencionados pelo DSM V (APA, 2013) destacamos que as pessoas com PEA apresentam movimentos motores e da fala estereotipados ou repetitivos, rituais relacionados a comportamentos verbais e motores, dificuldades com mudanças, foco excessivo a um tema ou estímulo sensorial, hiper-reatividade ou hiporreatividade a estímulos sensoriais (American Psychiatric Association, 2013a; Ganz, 2014).

Dificuldades significativas na comunicação e habilidades sociais estão relacionadas a comportamentos desafiadores (Keen, 2014; Konst, Matson e Turygin, 2013) e maiores possibilidades de comportamentos repetitivos (Ray-Subramanian e Ellis Weismer, 2012). Estes não são critérios para diagnóstico, mas são comuns serem observados em pessoas com PEA e envolvem comportamento desajustado e agressivo (Hill e Furniss, 2006; Mandy, Charman e Skuse, 2012). E constituem-se fatores que impactam a interação social e relações com os demais (Keen, 2014).

Ressalte-se que há alunos com alto funcionamento, no espectro do autismo, que recebem basicamente adaptação social, comportamental, apoio e modelagem. Em função das necessidades do aluno, a adaptação curricular da criança com autismo de “baixo funcionamento”, tem de ser maior tanto na classe regular quanto no AEE (Fortuny e Sanahuja, 2020).

Ao discutir sobre a acessibilidade à aprendizagem da pessoa com PEA é preciso salientar que as barreiras atitudinais são a base para as demais barreiras à inclusão (Mota, 2016), sendo que, nesta concepção, os hábitos culturais discriminatórios transformam-se em condutas e ações excludentes.

Acredita-se que ainda há crenças equivocadas em relação à pessoa com PEA, tal como o pensamento de ser um indivíduo que vive em seu mundo particular, o que proporciona obstáculos atitudinais por parte dos profissionais envolvidos com as crianças, causando uma barreira para estratégias à inclusão (Santos e Oliveira, 2015).

A respeito dos aspetos inclusivos dos alunos com PEA, destaca-se a necessidade de envolvimento de toda equipa educacional e da família, além de algumas características essenciais para o desenvolvimento do processo da aprendizagem do público citado, tais como: a flexibilidade, análise constante do trabalho, criatividade, confiança na capacidade da criança e respeito pelos limites da mesma (Pletsch e Lima, 2014).

Muitos professores, segundo Merlleti (2018), ainda acreditam que não há muito o que ensinar aos alunos incluídos com PEA. Compreendem como imposição legal a ação de estarem matriculados nas escolas e sentem-se sem condições e suporte educacional para incluí-los efetivamente.

Tal barreira atitudinal de alguns professores está atrelada ao pensamento, cuja única forma de resolver as condutas atípicas, observadas em sala de aula no aluno com PEA, se dá por intermédio de medicação, reabilitação funcional e treinamento comportamental, com ações fora dos muros da escola (Merlleti, 2018). As avaliações interdisciplinares são extremamente importantes para o planeamento das estratégias pedagógicas, no entanto, grande parte do trabalho clínico poderia não ser necessário se adequássemos as ações pedagógicas de acordo às características do aluno (Serra, 2017).

Uma escola inclusiva não deve segregar os alunos por suas dificuldades, mas é na própria sala de aula comum que o professor deverá atender a todos de acordo com suas demandas. A política pública contemporânea brasileira exige uma ressignificação da atuação dos profissionais da educação e propõe uma parceria entre professores da classe comum e professores especialistas frente ao desenvolvimento do aluno incluído. Neste sentido a educação especial constitui-se de um complexo de recursos com o objetivo de suporte à aprendizagem do aluno incluído na classe regular (Glat, 2018).

Atualmente há evidências que fazem do trabalho em equipa uma prática recomendada na intervenção de crianças pequenas com PEA, que deve ser supervisionada e projetada por profissionais capacitados. Propõe-se um trabalho com profissionais de várias áreas e atuação da família, de modo colaborativo, também no contexto escolar, onde os pais estão envolvidos na intervenção, nos objetivos e prioridades, e orientados para executar as

estratégias em casa e nos contextos sociais (National Research Council, 2001; Rogers, Dawson e Vismara, 2012).

Glat (2018) defende que a função do professor especialista é orientar o professor da turma regular, quanto às estratégias para o trabalho junto ao aluno incluído, que é prioridade em relação ao aporte direto ao aluno com deficiência. No entanto, a realidade no cotidiano escolar é diferente, observando-se que cada segmento tem sua formação e atuação resultando em objetivos, estratégias e práticas de ensino distintas, geralmente ficando na responsabilidade da educação especial o desenvolvimento da aprendizagem do aluno incluído, paralelamente à classe regular.

Refere-se o Atendimento Educacional Especializado, segundo as propostas legais desenvolvidas pelo professor especialista, a sala de recursos multifuncionais como espaço prioritário, mas não exclusivo deste atendimento complementar ou suplementar. Cite-se ainda que as estimulações devem ser feitas no contraturno e não substitutivo às atividades da turma comum e que os professores devem disponibilizar recursos pedagógicos e promover acessibilidade para a aprendizagem dos educandos (Braun e Marin, 2016). As pesquisadoras sugerem o ensino colaborativo entre professor do AEE e demais profissionais da educação para a obtenção de resultados mais imediatos e intervenções pedagógicas indispensáveis aos alunos incluídos.

Saliente-se ainda, a importância e a necessidade da mediação escolar no processo inclusivo do aluno com PEA, garantida pelas leis Berenice Piana e LBI. Devido às peculiaridades específicas observadas nas pessoas com autismo, a mediação escolar irá direcionar a atenção para as suas necessidades e características, com objetivo de inserção do aluno à dinâmica da sala de aula e promoção da socialização junto aos demais educandos, daí estimulando resultados na independência e desenvolvimento. Cabe ressaltar que a responsabilidade pelo aluno incluído com PEA é do professor da classe comum e que a mediação escolar ou o profissional de apoio irá auxiliar e executar os objetivos propostos inseridos no contexto da temática da aula, sem propor atividades diferentes da turma na qual ele está incluído. (Pletsch e Lima, 2014).

ii. Aspectos pedagógicos no processo de ensino aprendizagem do aluno com PEA

De acordo com a legislação brasileira o ingresso no primeiro ano, do ensino fundamental, é obrigatório aos 6 anos de idade (MEC, 2005). Contudo, a aprendizagem na idade certa, exigida pela lei, deve percorrer sobretudo as competências de quem ensina, ou seja, o professor calçado de conhecimentos que vão de encontro às necessidades dos alunos (Mourão e Esteves, 2013). Das práticas implementadas, com os alunos com PEA, ressalte-se que algumas áreas do desenvolvimento requerem mais atenção para promoção de aquisição de competências. Destaca-se para as crianças a necessidade de intervenção na interação social/linguagem, educação especial e auxílio familiar em resposta ao apoio que deverá ocorrer de modo organizado e colaborativo entre equipa e família. Enfatiza-se também que o sucesso das intervenções pedagógicas contará com a experiência e conhecimento do professor sobre a perturbação e, essencialmente, da capacidade em trabalhar em equipa e com a família (Bosa, 2006).

Diferentes estratégias metodológicas, a partir do plano educacional individualizado, podem ser utilizadas pelos professores para o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com PEA, como: trabalhar a partir de projetos, grupos cooperativos, utilizar recursos e pistas visuais, rotinas com antecipação das atividades, comunicação aumentativa e alternativa, e atividades que visam a compreensão da realidade. Essas estratégias são extremamente importantes no primeiro ano do Ensino Fundamental. O professor e o profissional de apoio devem utilizar uma linguagem clara, concreta e repetitiva, com regras e limites claros, estabelecidos e compartilhados. Na gestão de comportamentos disruptivos, primeiramente acalmar o aluno, falar da situação, fazer acordos e trabalhar para prevenir comportamentos perturbadores (Fortuny e Sanahuja, 2020).

Segundo Fortuny e Sanahuja, (2020), para o processo de formação do aluno do primeiro ano do Ensino Fundamental é necessário na mesa do aluno a manipulação de diários, cadernos de viagem, calendários, livros, murais, fotografias e computador. Neste caso, é importante que o professor explique o significado das metáforas, explore a generalização dos conteúdos e tenha o cuidado de arcar pouca carga sensorial em sala de aula.

Outras propostas sugeridas pelos autores são as atividades de grupos cooperativos, nos quais se pode mencionar o grupo grande, o grupo pequeno, duplas e o grupo com atividades individuais. Tarefas de interesse com dinâmicas, modelagem, imitação e dramatizações, são outras opções. Destaca-se também a importância da organização da sala de aula com limitação de espaços e atividades em ambiente estruturado, bem como o acompanhamento físico, quando necessário, do professor e/ou de seus pares (Fortuny e Sanahuja, 2020).

Nesta perspectiva, o professor desenvolverá a interação social e a comunicação, o ajustamento social, a estimulação dos neurônios espelho, além de facilitar a aprendizagem e o foco atencional. De modo a proporcionar um programa de ensino efetivo para o aluno com PEA, deve-se utilizar como estratégia o estabelecimento de objetivos de aprendizagem específicos, de acordo com as habilidades e pontos fortes da criança (Steinbrenner et al., 2020).

Para Luz, Gomes e Lira (2016) o professor poderá utilizar mais recursos para demonstrações, ou seja, explorar mais o campo visual em detrimento ao estímulo da explicação verbal, vista a dificuldade da pessoa com autismo em fazer generalizações e permanecer focado. Prizant et al. (2006) propõe o uso de pistas visuais para apoiar a compreensão da linguagem verbal oral e o comportamento não verbal. Corroborando aos autores, Barbenini (2016) acredita que a utilização de material concreto auxilia na aprendizagem do aluno com autismo.

Em concordância a Alves (2016) acredita-se que a escola precisa iniciar o processo de inclusão proporcionando momentos de sensibilização e conscientização sobre o assunto junto da comunidade escolar, ao valer-se de recursos como exposições, conversas, vídeos, relatos dos familiares e pessoas com PEA. Já o professor precisa adequar o currículo a partir do estilo de aprendizagem dos alunos, preocupando-se com a estimulação das áreas de dificuldades e extensão das habilidades. Não necessariamente minimizando o currículo, mas adaptando-o como ele é apresentado ao utilizar jogos pedagógicos, figuras, fotos, esquemas com sequência de imagens, agenda, calendário, comunicação alternativa e ajustes de grande e pequeno porte - sempre que necessário.

Aos professores da classe comum, mediadores e profissionais da educação especial, primordial é o desafio diário do suporte aos alunos com PEA. Em diversos casos a inclusão escolar carece de modificações na maneira de estruturar o ensino, na dinâmica da aula e na inserção de práticas pedagógicas diversificadas, como tarefas em grupo e pares, para aprimorar a colaboração entre os alunos e, conseqüentemente, minimizar as dificuldades (Glat, 2018).

Escolas inclusivas têm na aprendizagem o resultado das relações sociais, onde a interação tem a função de auxiliar a aprendizagem, os profissionais da educação, neste contexto, proporcionam condições para os educandos alcançarem competências de colaboração. Recomenda-se que os professores estimulem os educandos às habilidades sociais, além de as atividades cognitivas (Pacheco et al., 2007).

De acordo com Pacheco et al. (2007), por intermédio da cooperação florescem nos alunos aptidões para conhecer o outro e aceitá-lo, ampliar a comunicação, confiança, o conhecimento de si e da sua função no meio, aprender a como iniciar um diálogo e conceder feedback, bem como aprender também a lidar com competição e competitividade. Sabe-se também que este processo, dentro dos muros da escola, carece de intermediação dos profissionais de educação e que estas habilidades são essenciais no amadurecimento cognitivo, social e afetivo da pessoa com perturbação do espectro do autismo.

Quadro 5. Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas (Alves, 2016, p.7)

Habilidades sociais básicas a serem trabalhadas com aluno com PEA

- Contato visual;
 - Comunicação;
 - Atenção Compartilhada;
 - Flexibilidade Social.
-

Ressalte-se que a estimulação para ampliar as competências de comunicação e da interação social - além das competências cognitivas - também faz parte dos objetivos pedagógicos para a criança com autismo, na sala de aula comum e em outros espaços da

escola. Tarefas dirigidas ao desenvolvimento de competências em todas estas áreas, junto aos demais alunos e da comunidade escolar, podem e devem ser implementadas.

Segundo Gomes e Silveira (2016) quando o professor explora com o aluno solicitações e pedidos, tece comentários e rejeição, oferta e busca informações, narração de acontecimentos, demonstração de desejos, emoções, e o incentiva a cumprimentar pessoas, proporciona a estimulação das habilidades de linguagem expressiva que necessitam ser trabalhadas, em algumas pessoas com autismo. Também há situações, principalmente, em crianças menores, de necessidade ao estímulo da linguagem receptiva, referentes à compreensão da fala de outras pessoas, quando a criança relaciona o que é falado ao estímulo ou ação, que tais: atividades e brincadeiras que envolvam identificação de figuras e objetos, partes do corpo, pessoas e seguimento de instruções.

Gomes e Silveira (2016) indicam ainda que uma pessoa no espectro pode não se comunicar verbalmente e não conseguir usar gestos para expressar seus desejos com função de comunicação, bem como há casos das que falam bem, embora necessitem aprimorar a qualidade da expressão da linguagem. Nas diversas situações indicadas anteriormente, no que se refere ao desenvolvimento de competências de linguagem e comunicação, torna-se fundamental o acompanhamento sistemático do fonoaudiólogo, enquanto profissional especializado nas perturbações neste âmbito. De referir-se, ainda, a importância do desenvolvimento deste trabalho em equipa, muito frequentemente também com a necessidade de intervenção ao nível da Terapia Ocupacional e a Psicologia (entre outros profissionais especializados que possam ser necessários), juntamente com a família e equipa educativa (incluindo na mesma o pessoal docente e outros colaboradores).

Destaca-se ainda que os padrões restritos e repetitivos do comportamento, os quais segundo Gadia, Tuchman e Rotta (2004) são os movimentos repetitivos das mãos e corpo, postura atípica e cinesias automatizadas são comuns nas pessoas no espectro do autismo. Enfatize-se que o professor também precisa atentar a estas características e estabelecer momentos para conscientizar sobre tais peculiaridades com a comunidade escolar, além do hiper foco aos estímulos do ambiente como o super interesse por sons e texturas, observadas em algumas pessoas com autismo, o que, por exemplo, poderá vir a ser tema

gerador de uma aula. Considere-se que reprimir as estereotípias tão somente provocará uma desorganização interna maior na pessoa com autismo.

Mascaro (2017) defende que a escola inclusiva elabora propostas pedagógicas centradas no aluno, flexibilizando a maneira de ensinar para alcançar a todos por intermédio de currículo flexível que possibilite diferentes ações, de acordo com as necessidades dos alunos.

Neste escopo baseado na diferenciação de maneira que a individualização seja o suporte para o êxito acadêmico do aluno, destaca-se a prática da elaboração do Plano Educacional Individualizado – PEI – que, segundo Mascaro (2017) deverá ser elaborado junto ao professor da classe comum, professor do atendimento educacional especializado, profissional de apoio, familiares e do próprio aluno, quando houver possibilidade.

Glat (2012) *cit in.* Mascaro (2017) refere que o planejamento individualizado deve ser constantemente avaliado e revisado, com a visão do nível de habilidades, conhecimentos e desenvolvimento atual do aluno, incluindo idade cronológica, escolarização já lograda e objetivos educacionais elaborados de acordo com suas necessidades, a serem alcançados a curto, médio e longo prazo.

Acredita-se que esta prática proporcione maiores oportunidades para que o aluno com PEA alcance os objetivos propostos para a sua aprendizagem porque este recurso auxiliará na elaboração de estratégias para sua aprendizagem.

Reitere-se que as características sociais, afetivas e cognitivas, observadas nas pessoas com PEA, não se apresentam igualmente em todos os inseridos no espectro do autismo. Destaca-se que as pessoas com PEA são singulares, apresentam gostos, habilidades e dificuldades, assim como todas as demais consideradas típicas. Do mesmo modo, evidenciam-se as habilidades e características do seu desenvolvimento cerebral, como a capacidade de percepção dos sujeitos com autismo, geralmente apresentando bom desempenho nas funções perceptivas visuais e espaciais, como a utilizada no montar de um quebra-cabeças (Hobson,1993; Peeters,1998) *cit in.* (Capuzzo, Sampaio e Irigon, 2019).

Quadro 6. Habilidades observadas em alguns alunos com PEA (Soares, 2013, p. 15)

Habilidades geralmente observadas nos alunos com PEA

- Capacidade de passar um longo período em uma única tarefa quando é tema de seu interesse;
 - Boa memória;
 - Espontaneidade;
 - Pouca habilidade para mentir.
-

Corroborando o exposto por Soares (2013), Marin e Braun (2013) acreditam que a educação objetiva contextualizar a particularidade do aluno, de uma maneira em que os recursos, avaliações e intervenções se adaptem ao sujeito e ao contexto. Por conseguinte, o aluno com PEA e demais alunos tendem a desenvolver a aprendizagem em equidade e com possibilidades mais evidentes de motivação.

ii.i Sugestões de recursos pedagógicos compartilhados entre família e escola

Ressaltem-se quatro objetivos básicos das intervenções, com as pessoas com PEA: desenvolver a comunicação e o social; aperfeiçoar a aprendizagem e habilidade de solucionar situações problema; minimizar comportamentos que interferem na aprendizagem e na aproximação das vivências cotidianas e auxiliar as famílias a lidarem com a perturbação (Bosa, 2006).

Entre as estratégias educativas desenvolvidas, com Práticas Baseadas em Evidências (PBE), podemos destacar as Práticas de Intervenção Focada, em que se trabalham habilidades isoladas ou objetivos específicos, geralmente por período curto, projetando uma educação individualizada. Dentre elas, destaca-se a Intervenção Implementada pelos Pais. A prática da Intervenção Implementada pelos Pais é uma aliada no desenvolvimento do aluno com PEA, os mesmos utilizam de intervenções com seu próprio filho; para isso recebem orientações do especialista, tanto individualmente quanto em grupo, incluindo discussões de orientação didática, modelagem, treinamento e feedback das habilidades adquiridas, com objetivo de auxiliar a criança a novos comportamentos de comunicação, relações sociais, brincadeiras, autoajuda, e ainda a minimizar comportamentos

desafiadores principalmente entre crianças no pré-escolar e no primeiro ciclo do fundamental (Steinbrenner et al., 2020).

As práticas focais trabalhadas com as crianças e compartilhadas entre escola e família, no ensino fundamental, também englobam as intervenções com a comunicação ampliada e alternativa, nas habilidades sociais e comportamento adaptativo (Nunes, 2019). Esta comunicação é baseada em figuras, símbolos, fotos e sinais, que exigem menos habilidades linguísticas ou de memória e cognitivas (Bosa, 2006). Ainda no contexto de expandir as relações sociais e de comunicação é possível compreender que a Comunicação Alternativa e Aumentativa (CAA) é utilizada para suprir as dificuldades na comunicação expressiva e receptiva das pessoas que apresentam dificuldades na compreensão e/ou uso da linguagem falada. “A CAA envolve o uso de gestos manuais, expressões faciais e corporais, símbolos gráficos (fotografias, gravuras, desenhos, linguagem alfabética, objetos reais e miniaturas), voz digitalizada ou sintetizada e outros meios de efetuar a comunicação face a face...” (Nunes e Santos, 2015, p.60).

Quando todos os parceiros da comunicação recebem orientações de como proceder diante das crianças com PEA conduz-se uma comunicação coesa e atenuam-se os impactos da interação social proporcionando à criança oportunidade para comunicar-se, ao policiar a tomada dos turnos e a evitar muitas perguntas e respostas que envolvam sim ou não, por exemplo (Kent-Walsh et al., 2015)

Outra prática recomendada para ser explorada em parceria escola/família tem como base o visual e seria a utilização de figuras para compreender uma sequência complexa, por exemplo, uma história contada a partir de imagens, a qual auxiliará na compreensão da linguagem abstrata e na sequência complexa por intermédio da decomposição em unidades menores (Bosa, 2006). Recursos visuais subsidiam a exposição dos conteúdos e sua sequência, além de facilitar a transição de uma tarefa a outra, tanto na sala de aula quanto fora dela, como observado em pesquisas (Schmidt et al., 2016). Destaque-se que a comunicação alternativa e aumentativa e o suporte visual são práticas baseadas em evidências, que promovem bons resultados em pessoas com autismo (Steinbrenner et al., 2020).

O recurso pedagógico do treino das habilidades sociais ensinará, aos escolares com autismo, formas de participações efetivas nas interações sociais e a modelação que consiste em demonstrar comportamentos desejados para que o aluno aprenda. E são consideradas práticas baseadas em evidências necessárias nas intervenções com pessoas com autismo compartilhadas entre a escola, família e especialistas (Steinbrenner et al., 2020).

A inclusão, em sala de aula, do objeto de interesse do educando com PEA, facilita a assimilação dos conteúdos, assim como minimiza comportamentos destrutivos e impeditivos da inclusão. Nesta perspectiva, conhecer o perfil de aprendizagem da criança e saber conduzir o conhecimento a seu favor, tanto por parte da família quanto da escola, favorecerá o desenvolvimento do aluno com PEA (Schmidt et al., 2016).

Encontros regulares para discutir os objetivos educacionais e comportamentais e o uso da agenda para troca de informações sobre ocorrências e condutas do educando, são exemplos de recursos valiosos para a participação do desenvolvimento da aprendizagem, segundo Alves (2016).

A elaboração do PEI, plano educacional individualizado, mediante a participação efetiva da equipa escolar e dos familiares e, sempre que possível, do próprio aluno também configura um recurso indispensável para o sucesso da aprendizagem deste público, sendo a cooperação dos pais de extrema importância, por vez eles conhecem melhor a criança (Pacheco et al., 2007).

Dentre os recursos compartilhadas entre família e escola, destacam-se alguns objetivos importantes para as etapas de intervenções iniciais (Quadro 7).

Quadro 7. Objetivos propostos para etapas iniciais de intervenções nas crianças com PEA feitas em parceria com os pais/familiares (Rogers; Dawson e Vismara, 2015, p.51 e 52).

Objetivos das intervenções iniciais com as crianças com PEA em parceria com os pais/familiares

- Produzir trocas agradáveis e lúdicas entre eles e os filhos;
 - Colaborar no progresso da linguagem dos filhos destacando a função social dos sons iniciais produzidos pela criança;
 - Ampliar as habilidades da comunicação não verbal e as ações de imitação da criança;
 - Despertar o interesse das crianças por variados brinquedos e habilidades em brincadeiras sociais utilizando os brinquedos.
-

Ressalte-se que a generalização do conhecimento é facilitada, quando há parceria entre a escola e a família, visto que o conteúdo trabalhado com a criança com PEA será revisto em ações concretas do dia a dia facilitando a assimilação e função do que foi ensinado.

Quanto aos papéis da família e da escola, englobam-se questões sobre o que compete e o que é similar a cada um deles, envolvimento este fundamental para adaptação das crianças com PEA (Moschini e Schmidt, 2017). Os familiares que apoiam o desenvolvimento da aprendizagem das crianças e utilizam estratégias de ensino específicas, além das intervenções profissionais já recebidas, tendem a acrescentar ainda mais experiências à vida delas. Estudos evidenciam que a relação entre pai e filho embasa a aprendizagem e a comunicação da criança com PEA (Roger, Dawson e Vismara, 2015).

ii.iii Colaboração da família e da escola no desenvolvimento do aluno

No que tange ao processo de colaboração da família e da escola no desenvolvimento do aluno, os docentes mostram-se sensíveis ao cotidiano familiar do aluno com PEA e defendem a continuidade em casa do trabalho realizado pela escola, embora reconheçam que, em alguns casos de mais sensível comprometimento, a criança necessite de acompanhamento nas atividades de vida prática e diária, sobrecarregando o emocional e o físico de quem assume a relação parental (Nunes et al., 2020).

A escola percebe a relação parental como a frequência às reuniões escolares, a atenção pela comunicação entre escola e casa e, principalmente, no acompanhamento nas tarefas de casa e desenvolvimento dos seus filhos (Vargas e Schmidt, 2017 *cit in.* Carvalho 2000).

Por outro lado, ao matricular seu filho na escola, os pais passam a acreditar em novas possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem envolvendo esperança e investimento na criança. Além de contarem com um espaço de suma importância para a sociabilidade dos próprios pais, eles encontram outros no mesmo enfrentamento da perturbação, daí a considerarem os encontros mensais uma referência de esclarecimentos e orientações (Serra, 2010).

Ressalte-se que os pais demonstram alegria em observar a satisfação dos seus filhos ao frequentarem a escola e evidenciam expectativas voltadas à aprendizagem e socialização, embora apontem também a necessidade de mais preparo dos profissionais e inserção de outros, para contribuições e auxílio prático no desenvolvimento integral da criança com PEA, dentro da escola. Além disto conscientizam-se sobre a importância das suas ações para a inclusão dos seus filhos (Lemos, 2016).

A ausência de atividades educativas para crianças com autismo foi relatada como um fator de dificuldade enfrentada pelos pais que acabam por serem responsáveis em promover educação e relações sociais dos filhos no espectro. A rede de apoio à família pode amenizar a sobrecarga familiar (Gomes et al., 2015).

Seja qual for a prática pedagógica utilizada, a mesma não deverá acontecer somente no âmbito escolar. Deve incluir a família da criança com a deficiência, cujo papel será decisivo no crescimento do educando (Serra, 2010).

A escola pode reservar um tempo para orientações aos pais com intuito de incentivar a atuação e contribuição no processo de educação dos seus filhos. Eles utilizarão técnicas em seu cotidiano para ampliar a aprendizagem das crianças com autismo, por exemplo, no uso do banheiro de forma adequada e com independência (Serra, 2010). O National Research Council (2001) recomenda como prática eficaz na intervenção em crianças pequenas com PEA, o envolvimento íntimo dos pais nas intervenções quanto aos

objetivos e prioridades, quando eles são orientados a utilizar-se de estratégias no dia a dia com seus filhos (National Research Council, 2001; Roger, Dawson e Vismara, 2012).

Ressalte-se que, para as crianças do primeiro ano de escolaridade, de acordo com a ANIP (2018) as intervenções devem estar centralizadas na família, com base em sua rotina, ela envolvendo o ambiente natural de aprendizagem.

A atuação colaborativa entre família e escola tem como preceito o apoio entre os membros, que auxilia na qualidade de vida e no fortalecimento da família da criança com PEA. É caracterizada por promover competência e confiança nos adultos que assumem a função parental da criança (Cossio, Pereira e Rodriguez, 2018 *cit in*. Dunst 2012; Dunst et al., 2010 e European Agency for Development in Special Needs Education, 2005).

Não há possibilidade de a família causar o autismo, mas, ela pode facilitar ou dificultar o processo de desenvolvimento da pessoa no espectro, como relata Sprovieri (2015). Sendo assim, as instituições de ensino devem focar no enfrentamento das dificuldades apresentadas pelas pessoas incluídas, com o auxílio dos familiares, reconhecidos como necessários ao crescimento cognitivo, social e afetivo dos alunos.

Mapelli et al. (2018) declara as dificuldades enfrentadas pela família diante da inclusão da criança com PEA na sociedade. Cita que familiares relatam sentirem-se excluídos e que vivenciam situações de preconceito, desprezo, rejeição social e negação aos direitos garantidos por leis, tais como acesso à educação, saúde, religião, bem-estar e lazer. Além disso, os familiares, mesmo desejando ajudar as suas crianças, alegam falta de tempo, horários inflexíveis na instituição de ensino para conversas com os profissionais, pouca habilidade em colaborar com os filhos em casa, além da ausência de aptidão para atuarem na comunidade escolar (Pereira e Sousa, 2014).

Nesta finalidade, o acordo flexível de encontros sistemáticos para discussão do desenvolvimento afetivo, cognitivo e social com os familiares por parte da escola e a utilização de estratégias para auxiliar os responsáveis na colaboração deste processo torna-se um diferencial para a escola que está realmente empenhada na inclusão do seu

aluno com PEA. Nem sempre nas reuniões de pais há um espaço para tal, sem contar que encontros bimestrais não são suficientes para a demanda do público-alvo.

Para Minatel e Matsukura (2015) as famílias vivenciam, no contexto escolar, desafios e dificuldades e buscam apoio para atender às suas urgências, garantia de matrícula, respeito e inclusão.

Uma relação mais próxima de colaboração entre a família e a escola poderá atender, melhorar e apoiar a educação das crianças no processo de inclusão podendo ocorrer pelo estreitamento das vias de comunicação tanto com contatos formais e informais, tanto na participação da família nas resoluções do cotidiano escolar e oferecimento de diversos métodos de intervenção (Pacheco et al., 2007). À escola é outorgada a responsabilidade da educação formal, pela promoção de valores culturais e sociais, em conformidade à família (Neto et al., 2018).

Sendo assim, a escola inclusiva precisa adequar-se à demanda dos alunos, elaborar estratégias e utilizar-se de recursos para atendê-los com adaptações atitudinais, físicas, de material humano, tecnologia assistiva, parceria e orientações à família. Para Pacheco et al. (2007) os recursos e métodos pedagógicos também devem incluir concomitantemente as demandas cognitivas e sociais dos alunos.

Ele defende que a escola deva estabelecer uma relação próxima de cooperação contínua associada à família e assumir o papel de coordenar e formar os alunos, com o apoio dos familiares, utilizando um plano estruturado com objetivos e possibilidades de colaboração. O autor recomenda que em cada escola ou polo escolar deveria haver uma pessoa para estabelecer colaborações entre a família e a escola (Pacheco et al., 2007).

PARTE II – PESQUISA EMPÍRICA

II. METODOLOGIA

É no campo metodológico que a forma e os meios que o pesquisador utilizará para efetivar sua investigação são definidos. A sua condução no processo de coleta dos dados é de suma importância para o sucesso da pesquisa.

O método científico é “a sucessão de passos a ser seguida em uma investigação. Constitui o conjunto de procedimentos sistemáticos e lógicos que guiam a investigação” (Alvarenga, 2012, p.5).

Os meios de investigação são demarcados por meio da fase metodológica. Neste período o investigador traça um planejamento que tem como referência a busca pelas respostas aos objetivos específicos (Lakatos e Marconi, 2016).

Diante o exposto, o presente capítulo irá apresentar todo o desenho metodológico da investigação, bem como os objetivos, a metodologia, os procedimentos e a coleta dos dados.

1. Metodologias de investigação

Para Severino (2013) a metodologia precisa apresentar todo o percurso de uma investigação e isso inclui as modalidades que serão desenvolvidas e a forma pela qual o investigador irá conduzir o processo. Nesta mesma linha,

“A metodologia é a explicação minuciosa, detalhada, rigorosa e exata de toda ação desenvolvida no método (caminho) do trabalho de pesquisa. É a explicação do tipo de pesquisa, do instrumental utilizado (questionário, entrevista), do tempo previsto, da equipe de pesquisadores e da divisão do trabalho, das formas de tabulação e tratamento dos dados, enfim, de tudo aquilo que se utilizou no trabalho de pesquisa. A metodologia é composta de partes que descrevem o local, os sujeitos, o objeto de estudo, os métodos e técnicas, que muitas vezes estão descritos como procedimentos da pesquisa, as limitações da pesquisa, o tratamento de dados etc.”. (Kauark, Manhães, Medeiros, 2010, p. 53-54)

Todo o processo que envolve a investigação, perpassa pelo campo metodológico, que necessita também, ilustrar o tipo de pesquisa, que no caso desta investigação apresenta-

se com um desenho essencialmente descritivo, transversal, de caráter quantitativo, com recurso ao uso de questionários, embora também integre alguns dados qualitativos complementares. Os dados foram recolhidos num único momento, focando-se na percepção dos três grupos de participantes que integram a amostra.

Segundo Prodanov e Freitas (2013) a pesquisa quantitativa traz por meio dos números o que os participantes acreditam sobre um determinado tema a ser investigado. Este tipo de pesquisa “requer o uso de recursos e de técnicas estatísticas (porcentagem, média, moda, mediana, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, etc.)” (Prodanov e Freitas, 2013, p. 70). Já para Zanella (2013) a pesquisa quantitativa busca medir e quantificar os resultados obtidos pelo pesquisador.

Por sua vez, a pesquisa qualitativa para Gil (1999) é uma abordagem que propicia o aprofundar-se da investigação quanto as questões relacionadas ao fenómeno e suas relações valorizando o contacto direto com o objeto estudado estando aberta para percepção da individualidade e dos múltiplos significados. Já Bogdan e Biken (2003) corroboram com o proposto ao relatarem que a pesquisa qualitativa envolve dados descritivos obtidos com o contato direto do pesquisador com o objeto estudado e há preocupação em mencionar a percepção dos participantes e tende seguir um processo indutivo.

2. Objetivos do Estudo e questões de investigação

Esta dissertação tem como objetivo geral: Perceber em que medida a relação entre a família e a escola possibilita a melhoria do ensino/aprendizagem dos alunos com PEA no primeiro ano do ensino fundamental.

E, como objetivos específicos, foram elencados 5 objetivos:

1. Apresentar práticas pedagógicas implementadas com crianças com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental;
2. Entender a percepção da escola em relação à família do aluno com PEA, no processo de ensino/aprendizagem;

3. Compreender a percepção da família, do aluno com PEA, em relação à escola no processo de ensino/aprendizagem;
4. Identificar as práticas pedagógicas da escola e as ações da família quanto ao processo de desenvolvimento dos alunos com PEA;
5. Analisar se a atuação colaborativa entre família e escola contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com PEA.

3. Definição da amostra do estudo

Esta pesquisa contou com: 22 professores de classes regulares, do primeiro ano do ensino fundamental, mais à frente identificadas como professores regentes; 23 professores do atendimento educacional especializado (AEE) e 20 pais de alunos com Perturbação do Espectro do Autismo, no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil.

Nova Iguaçu é um município da baixada fluminense, no estado do RJ, Brasil, que segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE, tem população estimada em 823.302 (IBGE, 2020) sendo 96,2% dos gentílicos entre 6 e 14 anos, matriculados em escolas (IBGE, 2010).

Atualmente, Nova Iguaçu tem 141 escolas municipais que atendem desde a educação infantil ao ensino fundamental 1 e 2; algumas unidades atendem somente a educação infantil, outras o ensino fundamental mais a educação infantil; destas, 70 unidades escolares contam com Sala de Recursos - além de escolas estaduais e privadas.

As escolas municipais de Nova Iguaçu, no ano de 2020, tinham aproximadamente 63.403 educandos, 1.800 incluídos com deficiências; destes, 300 eram laudados e considerados pessoas com autismo. Os alunos com autismo matriculados na Sala de Recursos eram 125.

3.1. Caracterização da Amostra

A tabela 1 apresenta a caracterização dos participantes do estudo e encontram-se os dados da caracterização da amostra, tendo-se optado por salientar no texto apenas os valores que mais se destacaram.

Tabela 1. Caracterização da amostra quanto a idade, sexo, estado civil e profissão das famílias

| | | Família | |
|---------------------|-----------------------------|---------|------|
| | | N | % |
| Idade | Até 30 anos | 2 | 10,0 |
| | De 30 a 40 anos | 8 | 40,0 |
| | De 40 a 50 anos | 8 | 40,0 |
| | De 50 a 60 anos | 2 | 10,0 |
| | Acima de 60 anos | 0 | 0,0 |
| Sexo | Feminino | 19 | 95,0 |
| | Masculino | 1 | 5,0 |
| Estado Civil | Casado (a)/ União estável | 11 | 55,0 |
| | Divorciado (a)/Separado (a) | 2 | 10,0 |
| | Solteiro (a) | 7 | 35,0 |
| Profissão | Do lar | 8 | 40,0 |
| | Professor | 5 | 25,0 |
| | Babá | 1 | 5,0 |
| | Cabista | 1 | 5,0 |
| | Costureiro | 1 | 5,0 |
| | Cuidadora | 1 | 5,0 |
| | Desempregada | 1 | 5,0 |
| | Secretária | 1 | 5,0 |
| | Tec. Enfermagem | 1 | 5,0 |

Tabela 2. Caracterização da amostra quanto a formação profissional dos professores de AEE e regentes

| | | Professor AEE | | Professor Regente | |
|------------------------------------|--|---------------|------|-------------------|------|
| | | n | % | n | % |
| Qual sua formação de base? | Ambos | 16 | 69,6 | 14 | 63,6 |
| | Formação de Professores no Ensino Médio (Magistério) | 4 | 17,4 | 1 | 4,5 |
| | Formação no Ensino Superior (Pedagogia, Português, Matemática ...) | 3 | 13,0 | 7 | 31,8 |
| | | | | | |
| Qual o curso? | Pedagogia | 15 | 65,2 | 16 | 72,9 |
| | Letras - Língua Portuguesa | 4 | 17,4 | 2 | 9,0 |
| | Matemática | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 |
| | Biologia | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 |
| | Ciências Biológicas | 0 | 0,0 | 1 | 4,5 |
| | Educação Especial | 1 | 4,3 | 0 | 0,0 |
| | Artes Visuais | 1 | 4,3 | 0 | 0,0 |
| | História | 2 | 8,7 | 1 | 4,5 |
| Qual é o seu grau de escolaridade? | Ensino Superior (Bacharelado e Licenciatura) | 1 | 4,3 | 1 | 4,5 |
| | Ensino Superior (Licenciatura) | 2 | 8,7 | 1 | 4,5 |
| | Mestrado | - | - | 1 | 4,5 |
| | Pós graduação - Especialização | 20 | 87,0 | 19 | 86,4 |

Os representantes das famílias no estudo possuem idades entre 30 a 40 anos (40%) e 40 a 50 anos (40%), sendo que quase a totalidade são do sexo feminino. Observa-se ainda que a maioria apresenta-se casada/união estável (55%), são mães (85%) e possuem a profissão do lar (40%).

Já em relação aos professores observa-se que tanto os professores regentes (63,6%) quanto os professores AEE (69,6%) apresentam ambas formações de Professores no Ensino Médio (Magistério) e Ensino Superior (Pedagogia, Português, Matemática...), principalmente no curso de Pedagogia, professores de AEE (65,2%) e professores regente (72,9%).

4. Instrumentos de Recolha de dados

i. Questionários

Utilizaram-se questionários *online* de autopreenchimento, face ao anteriormente delineado em função dos constrangimentos provocados pela Pandemia COVID-19. Foram elaborados pela pesquisadora Gisele Conceição Moura, especificamente para esta pesquisa, a partir dos estudos sobre os critérios de diagnósticos da Perturbação do Espectro do Autismo, segundo o DSM-5 (2013), do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Construíram-se sob o enfoque dos défices persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos contextos e nos padrões restritivos e repetitivos de comportamento.

Foram utilizados como instrumentos de recolha de dados, três questionários com questões de resposta através de escala de Likert de 5 opções, algumas questões fechadas e outras semiabertas para os três grupos de participantes Família (ver anexo 3), Professor Regente (ver anexo 4) e Professor de AEE (ver anexo 5). Os questionários foram divididos em duas partes:

1ª Parte – Dados sociodemográficos - Nesta parte foram feitas perguntas sobre a idade, género, estado civil, profissão e formação para todos os grupos. Para o grupo de professores foi também questionado o tempo de experiência profissional e experiência profissional com alunos com PEA, bem como a formação em inclusão. Por outro lado, aos pais foi questionada a quantidade de filhos.

2ª Parte – Nesta parte as perguntas feitas foram construídas pela pesquisadora, com base nos objetivos propostos na investigação e contêm ao todo 23 questões. Aos professores

foram feitas perguntas sobre a relação professor-aluno-família; comunicação e interação social e interesse restrito e movimentos repetitivos do aluno com PEA. Aos familiares foram feitas perguntas sobre a relação família-escola; comunicação e interação social e interesse restrito e movimentos repetitivos do aluno com PEA.

Os questionários inicialmente foram submetidos à apreciação de um painel de dois peritos, especialistas em inclusão, que indicaram ligeiras alterações necessárias para a adequação no processo de recolha, o qual se deu por meio de questionário *online*, média de 7 minutos para preenchimento. Seguiu-se a realização do pré-teste, com dois respondentes para cada grupo, ressalta-se que houve uma reflexão falada com os voluntários do pré-teste no fim destes terem preenchido o questionário que sugeriram ligeiras alterações finais. Todo o processo foi realizado virtualmente devido a situação da pandemia. Após as adequações quanto as reflexões sugeridas pelos respondentes voluntários foram conduzidas as coletas definitivas.

5. Recolha de dados e Procedimentos

A recolha dos dados ocorreu em outubro e novembro de 2020, após aprovação da Plataforma Brasil e comissão de ética da Universidade Veiga de Almeida, aos participantes foram assegurados o direito de não responder ao questionário *online*, que constava o assentimento informado, a identificação do estudo com o objetivo do mesmo, a informação de garantia de anonimato e confidencialidade dos dados assegurando que os mesmos seriam utilizados com fins académicos e eventual publicação científica e ainda a desistência da participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. Ressalta-se que as escolas foram definidas pela SEMED-Secretaria Municipal de Educação do Município e que os questionários *online* foram enviados aos participantes pelos orientadores educacionais e pelos professores regentes e de AEE, que também foram convidados a enviarem a outros profissionais ou familiares de acordo com o perfil pré-estabelecido da amostra. Destaca-se que os critérios de inclusão são professores da educação regular e os professores de atendimento educacional especializado com experiência de lecionação a alunos do primeiro ano do ensino fundamental I, com PEA, e as pessoas que desempenham a relação familiar com contato

direto e regular com as crianças com PEA. Quanto aos critérios de exclusão os professores da educação regular e de AEE que não atendam alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental, bem como os familiares que não têm crianças com a perturbação. O estudo considera-se uma amostragem por rede ou fenómeno “bola de neve”, técnica de amostragem não probalística, que permite chegar aos participantes que satisfazem os critérios pretendidos e seriam difíceis de alcançar, onde os participantes iniciais também indicaram outros a participarem do estudo, ao encaminharem o questionário *online* a conhecidos que também obtinham os critérios pré-estabelecidos.

Os riscos para os participantes da pesquisa foram mínimos no que se refere a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com alguma questão, sendo dado o direito de não responder a esta, e ainda a desistência da participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato, confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. A pesquisadora compromete-se a respeitar todos os princípios éticos que regem a Resolução nº 466/12 do Brasil.

6. Tratamento e análise dos Dados

Após recolhidos os dados, esses foram separados, tratados e tabulados. Os dados quantitativos foram tratados com recurso à estatística descritiva e inferencial, utilizando-se para o efeito o programa informático SPSS, versão 25.0 para Windows. Para descrever os métodos e características dos públicos pesquisados: Professores e Famílias, foram utilizadas estatísticas descritivas, medidas de posição, tendência central e dispersão, como mediana e médias, para as variáveis quantitativas e para as variáveis de caracterização qualitativas foram utilizadas as frequências absolutas e relativas. Para análise e comparação das variáveis, utilizou o teste não paramétrico de Kruskal-Wallis (1952), que tem como objetivo comparar se todas as amostras são iguais. Os primeiros testes desenvolvidos em estatística não paramétrica pertencem à classe dos testes assintóticos. Lehmann (1975) atribui a John Arbuthnot (1710) o primeiro trabalho na área, pela apresentação do teste do sinal, cujo objetivo é verificar se duas amostras provêm de uma mesma população e aplica-se a problemas com variáveis ordinais. Foi utilizado o nível de significância de 5%, para análise das hipóteses, sendo significativo quando P-Valor < 0,05.

O método utilizado para o tratamento dos dados qualitativos complementares (recolhidos nas questões abertas incluídas na parte final dos questionários) foi a análise do conteúdo, a técnica de análise temática ou categorial, na qual é desmembrado o texto em unidades (categorias), de acordo com reagrupamentos semelhantes (Vilela, 2019).

Segundo Bardin (2016), a análise de conteúdo é considerada um conjunto de técnicas que buscam descrever o que foi dito pelos participantes da pesquisa, garantindo o conteúdo das comunicações por meio das mensagens e ou categorias.

Considera-se que o sistema de codificação foi de modo indutivo, embasado pelos dados e experiência da investigadora. Após a menção dos dados em categorias, solicitou-se um perito que agrupasse os dados qualitativos do estudo. Após análise do avaliador externo e adequações da investigadora, a codificação foi concluída e dada continuidade ao trabalho.

III. Resultados

Serão apresentados neste capítulo, os resultados referentes a pesquisa com os professores regentes, os professores de AEE e os familiares de crianças com PEA, que inicialmente apresentam os resultados, sobretudo com caráter descritivo e por grupos de participantes tendo-se optado por seguir a estrutura das questões que constam em cada questionário.

Menciona-se que para cada grupo, optou-se por apresentar inicialmente os resultados de caráter quantitativo, e depois, os de caráter qualitativo, com apresentação de tabelas e, também, com destaque no corpo do texto apenas dos aspetos mais relevantes, sendo que no caso dos dados qualitativos, apresenta alguns exemplos ilustrativos das categorias identificadas, contudo a totalidade das respostas dos participantes poderá ser consultada nos Anexos 6, 8 e 10.

Num segundo momento optou-se por apresentar os resultados em função da comparação entre os três grupos de participantes, nomeadamente verificando a influência das variáveis que os caracterizam nas perceções obtidas. Com os resultados é possível responder aos objetivos traçados na investigação.

1. Apresentação dos Resultados

1.1. Resultados das Famílias

A tabela 3 apresenta as afirmações e opiniões dos representantes das famílias que participaram do estudo referindo-se à relação escola e família.

Tabela 3. Resultados das opiniões dos familiares em relação escola e família (N=20)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 1. Sinto que tenho conhecimento adequado para estimular a aprendizagem do meu filho com autismo. | 3 (15) | 2 (10) | 4 (20) | 6 (30) | 5 (25) | 4,00 |
| 2. Acredito que a parceria com a escola facilita a aprendizagem do meu filho. | - | - | - | 6 (30) | 14 (70) | 5,00 |
| 3. Reúno-me regularmente, com a professora ou equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu filho. | - | 2 (10) | 1 (5,0) | 13 (65) | 4 (20) | 3,00 |
| 4. A escola reserva ou reservou um tempo para me perguntar sobre o desenvolvimento, necessidades e interesses do meu filho com autismo. | 1 (5) | 3 (15) | 2 (10) | 5 (25) | 9 (45) | 4,00 |
| 5. A escola reserva momentos para orientar-me, individualmente ou em grupo, quanto à estimulação da aprendizagem do meu filho com autismo. | 1 (5) | 5 (25) | - | 9 (45) | 5 (25) | 4,00 |
| 6. A escola desenvolve ações de sensibilização à comunidade escolar sobre o tema da Perturbação do Espectro do Autismo | 4 (20) | 2 (10) | 6 (30) | 4 (20) | 4 (20) | 3,00 |
| 7. O meu filho tem acesso ao atendimento educacional especializado. | - | 1 (5) | 2 (10) | 10 (50) | 7 (35) | 4,00 |
| 8. O meu filho vem apresentando avanços na aprendizagem. | 1 (5) | 1 (5) | 2 (10) | 11 (55) | 5 (25) | 4,00 |
| 9. A escola sinaliza as habilidades trabalhadas, com o meu filho, com orientação de utilizá-las nas vivências cotidianas em família e sociedade. | 1 (5) | 2 (10) | 4 (20) | 8 (40) | 5 (25) | 4,00 |

A parceria escola e família como forma positiva no desenvolvimento do filho com autismo foi amplamente relatada nos questionários, bem como observa-se que há o empenho da escola em orientar os pais quanto a aprendizagem dos alunos, contudo, ainda faz-se necessário ampliar tal intervenção.

No que se refere a Relação Escola e Família, a primeira afirmativa “Sinto que tenho conhecimento adequado para estimular a aprendizagem do meu filho com autismo”, cerca de 6 pessoas - 30% dos participantes - afirmaram concordarem e 5 (25%) concordaram plenamente terem conhecimento para estimularem os filhos.

Dentre todos os itens elencados sobre a relação da escola e família, os que mais se apresentaram com uma maior recorrência de aprovação pelos participantes foram as questões 2; 3; 7 e 8.

Em relação à afirmação 2. “Acredito que a parceria com a escola facilita a aprendizagem do meu filho” observa-se que 100% concordaram entre concordaram e concordaram plenamente. Na afirmação 3. “Reúno-me regularmente, com a professora ou equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu filho” observa-se que 13 participantes - a maioria - 65%, concordaram com essa assertiva e 4 (20%) concordaram plenamente, ou seja, 85% dos participantes. O grau de importância atribuído pela família em relação à parceria com a escola foi bem significativo e verifica-se ainda o empenho, por parte da escola, em propor encontros com os familiares.

Observa-se que 14 (70%) participantes afirmaram que receberam orientações quanto as estimulações da aprendizagem do filho, referente ao item 5.

Em relação à afirmação 7. “O meu filho tem acesso ao atendimento educacional especializado” observa-se que 85% concordaram, entre concordaram plenamente e só concordaram, sendo caracterizado em 17 participantes. Na afirmação 8. “O meu filho vem apresentando avanços na aprendizagem” foi obtido como resultado daqueles que concordaram (55%), com 11 participantes e 5 (25%) concordaram plenamente, (80%). Verifica-se que ainda há necessidade de uma porcentagem de alunos terem acesso ao AEE, e avanço na aprendizagem observado na amostra.

Afirma-se que os valores das medianas indicam o ponto de corte da nota que 50% dos entrevistados estão acima. Observa-se que para o bloco de informações da tabela 2, o item de maior mediana foi o “Acredito que a parceria com a escola facilita a aprendizagem do meu filho.” confirmando alta concordância dos entrevistados. Os demais itens apresentaram mediana de 4,00 pontos, assim como os itens da tabela 3.

Tabela 4. Estatística descritiva quanto ao grau de frequência das reuniões/orientações indicado pela família (N=20)

| | | Frequência(n) Percentual(%) | Mediana |
|---|--------------------------------|--|----------------|
| No item 3 (Reúno-me regularmente, com a professora ou equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu filho), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | Raramente | 4 (20,0) | 4,00 |
| | Às vezes | 4 (20,0) | |
| | Frequentemente | 5 (25,0) | |
| | Quase sempre | 7 (35,0) | |
| Qual/quais os profissionais com quem articula? | Itinerante | 1 (5,0) | |
| | Neap/Sala de recurso | 1 (5,0) | |
| | Neuro/Sala de recursos | 1 (5,0) | |
| | Orientador pedagógico | 2 (10,0) | |
| | Orientadores | 1 (5,0) | |
| | Professor (a) | 12 (60,0) | |
| | Psicólogo, TO, fonoaudióloga . | 1 (5,0) | |
| | Sala de recurso | 1(5,0) | |
| No item 5 (A escola reserva momentos para orientar-me, individualmente ou em grupo, quanto à estimulação da aprendizagem do meu filho com autismo) se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que | Nunca | 2 (10,0) | 4,00 |
| | Raramente | 4 (20,0) | |
| | Às vezes | 1 (5,0) | |
| | Frequentemente | 8 | |

| | | | |
|--------------------------|---|--------------|--|
| frequência. | | (40,0) | |
| | Quase sempre | 5 (25,0) | |
| Quem faz as orientações? | Diretora, coordenadora e orientadora pedagógica | 1 (5,0) | |
| | Não respondeu | 1 (5,0) | |
| | Orientadores educacionais e pedagógicos | 1 (5,0) | |
| | Pedagoga | 1 (5,0) | |
| | Professor (a) | 15 (75,0) | |
| | Psicopedagogo | 1 (5,0) | |

Ainda sobre a relação Escola e Família, complementando o ítem 3 com a afirmativa "Reúno-me regularmente, com a professora ou equipa técnica da escola, para discutir (sobre a aprendizagem do meu filho)" foi possível verificar que sobre esse tema as famílias, 7 participantes (35%) disseram que isso ocorre quase sempre e 5 (25%) frequentemente, totalizando 60% da afirmativa. E, ao perguntarem sobre qual/is o/os profissional/is que orientam quanto as intervenções, o professor teve a menção de 75% dos participantes (12).

Complementando o ítem 5 sobre a frequência em concordar, "A escola reserva momentos para orientar-me, individualmente ou em grupo, quanto à estimulação da aprendizagem do meu filho com autismo", a maioria, representada por 8 (40%), disseram ser frequentemente e 5 participantes (25%) disseram quase sempre, 65% da amostra. E no último questionamento, sobre quem faz as orientações, o professor foi mencionado por 75% dos participantes (15). Tal prática é fator indispensável visto que nem todos os responsáveis sentem-se com conhecimento adequado para estimular o filho com PEA como já observado neste estudo. Também se afirma um número significativo de familiares que mencionaram receberem orientações, dadas pelos professores.

A tabela 5 apresenta os resultados sobre a comunicação e interação social.

Tabela 5. Resultados das opiniões dos familiares em relação a comunicação e interação social dos seus filhos (N=20)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 10. A escola estimula o contato visual do meu filho com brincadeiras e ações diretas a ele. | - | 2 (10) | 4 (20) | 9 (20) | 5 (25) | 4,00 |
| 11. A escola desenvolve tarefas em grupo ou duplas para estimular o interesse do meu filho ao que o outro fala ou sente e estreitar o vínculo entre os alunos. | 3 (15) | 4 (20) | 5 (25) | 5 (25) | 3 (15) | 3,00 |
| 12. A escola utiliza tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades em compreender as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. | - | 3 (15) | 4 (20) | 9 (45) | 4 (20) | 4,00 |
| 13. A escola antecipa as ações ao meu filho para minimizar a resistência às mudanças, ajudar na sua organização e deixá-lo mais seguro. | - | 5 (25) | 6 (30) | 5 (25) | 4 (20) | 3,00 |
| 14. A escola utiliza de figuras e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu filho. | - | - | 3 (15) | 11 (55) | 6 (30) | 4,00 |
| 15. A escola propõe aos alunos diversas possibilidades de brincar para incluir o meu filho, quando ele não interage de maneira habitual com os brinquedos e pessoas. | 1 (5) | 4 (20) | 8 (40) | 3 (15) | 4 (20) | 3,00 |
| 16. A escola estimula os alunos a iniciarem e manterem conversa com o meu filho. | 3 (15) | 4 (20) | 3 (15) | 2 (10) | 8 (40) | 3,50 |

No que se refere à Comunicação e Interação Social, as questões que mais tiveram a concordância dos participantes foram 12; 14; 15, conforme será apresentado abaixo.

Sobre 12. “A escola utiliza tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades em compreender as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos” foi observado que a maioria dos participantes 9 (45%) mais 4 (20%) concordaram plenamente que a escola utiliza desta interação gestual, total de 65%. Observa-se a prática da escola em utilizar tais estratégias para minimizar as dificuldades do aluno, seguindo as orientações dadas por especialistas no assunto.

Com relação à afirmação 14. “A escola utiliza de figuras e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu filho” foi observado que cerca de 11 participantes concordaram (55%), 6 (30%) concordaram plenamente, com a utilização de textos imagético para o processo de aprendizagem do aluno. Verifica-se que 85% das escolas utilizaram destes recursos, fator que contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno.

E, por último, na afirmativa “A escola propõe aos alunos diversas possibilidades de brincar para incluir o meu filho, quando ele não interage de maneira habitual com os brinquedos e pessoas” 8 participantes (40%), não souberam responder a essa questão. Observa-se tal fragilidade da escola neste quesito inclusivo.

Os itens 11, 13 e 15 apresentam medianas baixas de 3.00, ou seja, metade dos entrevistados apresentam notas de discordância para esses itens.

Para a avaliação dos interesses restritos e movimentos repetitivos são apresentados os resultados na tabela 6.

Tabela 6. Resultados das opiniões dos familiares em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos dos seus filhos (N=20)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 17. A escola utiliza ou já utilizou objetos ou assuntos, sobre os quais o meu filho tem muito interesse, como tema da aula. | - | 2 (10) | 5 (25) | 7 (35) | 6 (30) | 4,00 |
| 18. A escola utiliza pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais, para auxiliar a compreensão da rotina escolar. | 1 (5) | - | 5 (25) | 10 (50) | 4 (20) | 4,00 |
| 19. A escola insere, numa situação que possa ser utilizada no cotidiano, as frases ou palavras repetidas pelo meu filho. | 2 (10) | 2 (10) | 6 (30) | 7 (35) | 3 (15) | 3,50 |
| 20. A escola orienta os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado relacionadas aos sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que meu filho apresenta. | 3 (15) | 2 (10) | 8 (40) | 3 (15) | 4 (20) | 3,00 |
| 21. A escola permite que o meu filho utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou mãos, e orienta os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos. | 1 (5) | 2 (10) | 7 (35) | 6 (30) | 4 (20) | 3,50 |

Observa-se práticas inclusivas que auxiliam o aluno no processo de aprendizagem. E no que se refere aos interesses restritos e movimentos repetitivos, as questões que obtiveram mais destaque são 17,18, 20 e 21, respetivamente.

Considerando a afirmativa 17. “A escola utiliza ou já utilizou objetos ou assuntos, sobre os quais o meu filho tem muito interesse, como tema da aula” foi registrado: a maior recorrência com aqueles que concordaram, representados por 7 participantes (35%) e 6 (30%) concordaram plenamente, sendo assim 65% afirmaram a prática.

Para a afirmativa 18. “A escola utiliza pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais, para auxiliar a compreensão da rotina escolar.” A maioria das famílias (10), concordaram com a questão (50%) e 4 (20%) plenamente. Amostra de 70%.

Em relação a questão 20. “A escola orienta os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado relacionadas aos sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que meu filho apresenta” o maior número de participantes, (8) não souberam responder (40%). E para a afirmação 21. “A escola permite que o meu filho utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou mãos, e orienta os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos” os que não souberam responder também são 7 (35%).

O item de maior concordância dos entrevistados foi para o grau de importância à existência de uma relação colaborativa entre a família e a escola, em que foi observada a mediana de 5.00 pontos. De maneira contrária o item “A escola orienta os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado relacionadas aos sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que meu filho apresenta” foi o que mostra-se com menor valor de mediana 3,00 indicando que metade dos entrevistados discordaram desse ponto. Destaca-se que esta estratégia educativa é muito importante para a compreensão das particularidades do aluno com PEA.

Na tabela 7 apresentam-se as categorias encontradas pela análise dos dados qualitativos efetuada nas respostas do grupo da Família, com a indicação de 24 referências encontradas, destacando-se as categorias: Inclusão, Envolvimento Familiar/ Participação, Comunicação, Orientação/ Apoio às Famílias, Apoio Prestado e Recursos Humanos.

Tabela 7. Categorias identificadas pela família relativamente à *Melhoria na Relação Colaborativa Família e Escola* (N=20)

| Categorias | Frequência de referências |
|--|----------------------------------|
| Inclusão | 6 |
| Envolvimento Familiar / Participação | 3 |
| Comunicação | 4 |
| Orientação / Apoio às Famílias | 1 |
| Apoio Prestado | 5 |
| Recursos Humanos | 5 |
| Total de unidades identificadas | 24 |

Referente ao aspeto de maior relevância das categorias da amostra das famílias destaca-se “Inclusão” observou-se 6 participantes: (e.g. “*Interação com outras crianças, empatia e atividades em grupo*”).

Na categoria “Envolvimento Familiar/Participação” observou-se 3 participantes: (e.g. “*Atividades entre família e escola e participação dos responsáveis em sala de aula*”).

Na categoria “Comunicação” observou-se 4 participantes: (e.g. “*Encontros com família e escola e conversas sobre a criança*”).

Na categoria “Orientação/Apoio às famílias” observou-se 1 participante, categoria com menos representatividade: (e.g. “*Orientação para os pais*”). Categoria com menos representatividade.

Entretanto, na categoria “Apoio Prestado”, observou-se 5 participantes: (e.g. “*Mais tempo em aula, atividades extraclasse e tarefas individualizadas*”).

E, por último, na categoria “Recursos Humanos” observou-se 5 participantes: (e.g. “*Professores que saibam atuar com crianças autistas, mais profissionais e acompanhamento terapêutico*”).

1.2. Resultados dos Professores Regentes

As opiniões dos professores regentes encontram-se disponíveis na tabela 8 sobre a relação entre professor, aluno e família.

Tabela 8. Resultados das opiniões dos professores regentes em relação professor, aluno e família (N=22)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 1. Sinto que tenho conhecimento técnico pedagógico adequado para estimular a aprendizagem do meu aluno com autismo | - | 7 (31,8) | 6 (27,3) | 7 (31,8) | 2 (9,1) | 3,00 |
| 2. Acredito que a parceria entre a escola e a família, do meu aluno, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dele. | - | - | - | 2 (9,1) | 20 (90,9) | 5,00 |
| 3. Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA-autismo. | 2 (9,1) | 4 (18,2) | 2 (9,1) | 11 (50) | 3 (13,6) | 4,00 |
| 4. Verifico interesse, por parte dos familiares do meu aluno com PEA-autismo, em estimular a aprendizagem do educando. | 1 (4,5) | 4 (18,2) | 1 (4,5) | 8 (36,4) | 8 (36,4) | 4,00 |
| 5. Sinto-me preparado para desenvolver ações de sensibilização e conscientização, sobre PEA-autismo, à comunidade escolar e à família dos meus alunos, em parceria com a equipa técnica. | 1 (4,5) | 7 (31,8) | 4 (18,2) | 8 (36,4) | 2 (9,1) | 3,00 |
| 6. O meu aluno com autismo, tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado. | 1 (4,5) | - | - | 11 (50) | 10 (45,5) | 4,00 |
| 7. Reúno-me com frequência, com o professor do AEE, para planear | 1 (4,5) | 6 (27,3) | 3 (13,6) | 3 (13,6) | 9 (40,9) | 4,00 |

| | | | | | | |
|---|------------|-------------|-------------|--------------|-------------|------|
| e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com PEA. | | | | | | |
| 8. O meu aluno com autismo tem apresentado um desenvolvimento satisfatório, na aprendizagem, de acordo com o seu currículo adaptado. | 1 (4,5) | 3 (13,6) | 3 (13,6) | 12 (54,5) | 3 (13,6) | 4,00 |
| 9. Oriento os familiares, do meu aluno com PEA-autismo, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e na vivência familiar e social. | - | 2 (9,1) | 2 (9,1) | 9 (40,9) | 9 (40,9) | 4,00 |

Observa-se que a premissa da parceria entre escola e família colabora com a aprendizagem do aluno foi concordância de todos da amostra, assim como quase todos alunos incluídos com autismo, referente ao estudo, estavam matriculados no AEE. E sobre a relação professor, aluno e família, as questões que obtiveram o maior número de pessoas que concordaram ou concordaram plenamente foram as 2; 3; 6; 7 e 9.

Sobre a afirmativa 2. “Acredito que a parceria entre a escola e a família, do meu aluno, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dele.” Essa questão teve a aprovação de concordo plenamente (90,9%), representado por 20 participantes, sendo que 2 (9,1%) concordam, ou seja, totalizando 100% dos participantes. Um número expressivo que mostra a percepção dos professores na prática educativa, fator acessível à inclusão escolar.

Sobre a afirmativa 3. “Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA-autismo.” Metade dos participantes disseram que concordaram (50%) e concordaram plenamente (13,6%). Verifica-se que 63,6% das escolas utilizam desta estratégia pedagógica.

No que se refere à afirmativa 6. “O aluno com autismo tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado.” Metade dos participantes, 11, deram a resposta de que concordaram (50%) e 10 (45,5%) que concordaram plenamente, ou seja, 95,5%.

Sobre a afirmativa 7. “Reúno-me com frequência, com o professor do AEE, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com PEA” sendo 9 participantes os que concordaram plenamente (40,9%) e 3 (13,6%) concordaram, ou seja, 54,5% mais da metade da amostra.

Sobre a afirmativa 9. “Oriento os familiares, do meu aluno com PEA-autismo, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e na vivência familiar e social”, dos resultados obtidos a maioria afirmou que concorda plenamente, com 9 participantes (40,9%) e 9 (40,9%) concordaram, total de 81,8% dos participantes.

A maioria dos itens encontra-se com medianas acima de 4,00 pontos, ou seja, a metade dos entrevistados possuem uma opinião de concordância para esses aspectos. O item de maior concordância foi “Acredito que a parceria entre a escola e a família, do meu aluno, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dele” com mediana de 5.00 pontos.

Tabela 9. Estatística descritiva quanto ao grau de frequência das reuniões/orientações indicado pelos professores regentes (N=22)

| Questões | Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Quase sempre | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| No tópico 3 (Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | 3 (13,6) | 4 (18,2) | 3 (13,6) | 2 (13,6) | 9 (40,9) | 4,00 |
| No tópico 7 (Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planear e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com PEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | 4 (18,2) | 3 (13,6) | 4 (18,2) | 2 (9,1) | 9 (40,9) | 3,50 |
| No tópico 9 (Oriento os familiares, do meu aluno com PEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social), se concordar ou concorda plenamente. | 1 (4,5) | 2 (9,1) | 5 (22,7) | 6 (27,3) | 8 (36,4) | 4,00 |

No tópico 3 (Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA), sobre a regularidade dos

encontros para a discussão sobre o processo de aprendizagem do aluno, os participantes disseram que quase sempre 9 (40,9%) e frequentemente 2 (13,6%).

No tópico 7 (Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com PEA), isso também ocorre quase sempre 9 (40,9%) e frequentemente 2 (9,1%) indicando novamente a valorização do planejamento.

No tópico 9 (Oriento os familiares, do meu aluno com PEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social), tem sido recorrente quase sempre por 8 participantes (36,4%) e frequentemente 6 (27,3%).

A opinião dos professores regentes com relação à comunicação e interação social estão apresentadas na tabela 10.

Tabela 10. Resultados das opiniões dos professores regentes em relação a comunicação e interação social dos alunos com PEA (N=22)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 10. Estímulo a habilidade para manter o contato visual ao relacionar-se com o outro, por intermédio de brincadeiras e ações dirigidas ao aluno com autismo. | 1 (4,5) | - | 1 (4,5) | 8 (36,4) | 12 (54,5) | 5,00 |
| 11. Desenvolvo tarefas em grupo ou duplas para estimular o interesse, do meu aluno com autismo, ao que o outro fala ou sente. | 1 (4,5) | 1 (4,5) | 1 (4,5) | 8 (36,4) | 11 (50) | 4,50 |
| 12. Utilizo tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades do | - | - | 1 (4,5) | 9 (40,9) | 12 (54,5) | 5,00 |

| | | | | | | |
|--|------------|------------|------------|-------------|--------------|------|
| meu aluno com autismo, relacionadas à compreensão e percepção das expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. | | | | | | |
| 13. Antecipo as ações, com uso de imagens ou verbalmente, ao meu aluno com autismo, para minimizar a resistência às mudanças, ajudar na sua organização e deixá-lo mais seguro | 1 (4,5) | 2 (9,1) | 1 (4,5) | 8 (36,4) | 10 (45,5) | 4,00 |
| 14. Utilizo figuras, fotos e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu aluno com PEA-autismo. | 1 (4,5) | 2 (9,1) | 1 (4,5) | 7 (31,8) | 11 (50) | 4,50 |
| 15. Proponho aos alunos diversas possibilidades de brincar e utilizar brinquedos, para incluir o meu aluno com PEA-autismo, quando ele não interage de maneira habitual com objetos e pessoas. | 2 (9,1) | - | - | 8 (36,4) | 12 (54,5) | 5,00 |
| 16. Estimulo os alunos a iniciarem e manterem conversas com o meu aluno com PEA-autismo. | - | - | - | 6 (27,3) | 16 (72,7) | 5,00 |

No que se refere à Comunicação e Interação Social destaca-se a estratégia de estimular o aluno a manter o contato visual com o outro onde quase a totalidade dos participantes utilizam-se desta intervenção. E quanto a estimulação para os demais alunos manterem conversas com o aluno com PEA todos os participantes informaram que utilizam-se desta estratégia.

Sobre a afirmação 10. “Estimulo à habilidade para manter o contato visual ao relacionar-se com o outro, por intermédio de brincadeiras e ações dirigidas ao aluno com autismo.” O maior número de participantes que confirmaram utilizar tal estratégia somam-se 90,9% que envolvem tanto aqueles que somente concordaram 8 participantes (36,4%), quanto os que concordaram plenamente 12 (54,5%). Número bem expressivo neste grupo.

Já a questão 12, que envolve as tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades do aluno, somam-se 95,4% dos participantes que afirmam tal estratégia (40,9%) concordaram e (54,5%) concordaram plenamente, evidenciando assim, a importância em minimizar as dificuldades dos alunos .

Sobre a afirmação 15. “Proponho aos alunos diversas possibilidades de brincar e utilizar brinquedos, para incluir o meu aluno com PEA-autismo, quando ele não interage de maneira habitual com objetos e pessoas.” Da mesma forma a maioria dos participantes concorda plenamente 12 participantes (54,5%) e 8 (36,4%) concordaram com a interação no processo de aprendizagem, totalizando 90,9% dos participantes .

Em relação à última pergunta com maior número de participantes, questão 16: “Estimulo os alunos a iniciarem e manterem conversas com o meu aluno com PEA-autismo. ” Observa-se que daqueles que concordaram plenamente, esses chegaram a um percentual significativo de 16 participantes (72,7%), reforçando ainda mais os estímulos aos alunos com PEA, sendo que 6 (27,3%) também concordaram, ou seja, 100% dos participantes.

Este foi um bloco de questões muito bem avaliadas pelos professores regentes com respostas e notas medianas acima de 4,00 pontos, indicando que grande parte dos itens há concordância alta dos entrevistados.

Abaixo, na tabela 11, a opinião dos professores regentes acerca dos interesses restritos e movimentos repetitivos.

Tabela 11. Resultados das opiniões dos professores regentes em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos dos alunos com PEA (N=22)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 17. Utilizo ou já utilizei objetos ou assuntos, que o meu aluno com PEA tem muito interesse, como tema gerador da aula. | - | 1 (4,5) | 1 (4,5) | 7 (31,80) | 13 (59,1) | 5,00 |
| 18. Utilizo pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais das ações a serem realizadas, para auxiliar na | - | 3 (13,6) | 1 (4,5) | 8 (36,4) | 10 (45,5) | 4,00 |

| | | | | | | |
|---|------------|------------|-------------|--------------|-------------|------|
| compreensão da rotina escolar junto do meu aluno com PEA-autismo. | | | | | | |
| 19. Contextualizo as frases ou palavras repetidas, do meu aluno com autismo, às situações que possam ser utilizadas no seu cotidiano. | - | 1 (4,5) | 3 (13,6) | 13 (59,1) | 5 (22,7) | 4,00 |
| 20. Oriento os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado, relacionadas com os estímulos sensoriais que envolvam os sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que o meu aluno com PEA-autismo possa apresentar. | 1 (4,5) | 1 (4,5) | - | 9 (40,9) | 11 (50) | 4,50 |
| 21. Permito, que meu aluno com PEA-autismo, utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou mãos, e oriento os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos. | - | 1 (4,5) | - | 10 (45,5) | 11 (50) | 4,50 |

Sobre os interesse restritos e movimentos repetitivos obtivemos um número superior a 50% nas respostas daqueles que concordaram plenamente, nas questões: 17; 20 e 21:

No que se refere à questão 17, que retrata a utilização dos objetos ou assuntos a que o aluno com PEA mostra muito interesse, 13 participantes (59,1%) disseram que concordaram plenamente com a utilização dos objetos no processo de aprendizagem do aluno, e 7 (31,8%) apenas concordaram, no total 90,9% da amostra deste grupo.

Sobre a questão 20, que trata sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado, relacionadas com os estímulos sensoriais que envolvam os sons, texturas, cheiros, cores ou sabores, que o meu aluno com PEA-autismo possa apresentar, 11 participantes (50%) dos participantes concordaram plenamente e 9 (40,9%) concordaram apenas que orientam os alunos a respeito de tais reações.

Em relação à afirmativa 21, “Permito que meu aluno com PEA-autismo utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou mãos, e oriento os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos”, também temos 11 participantes

(50%) que concordaram plenamente e 10 (45,5%) que apenas concordaram, ou seja, 95,5% da amostra.

Os professores apresentaram opiniões semelhantes sobre esse bloco de questões, como mostra os valores de mediana com notas entre 4 e 5 pontos. Há concordância na maioria dos itens avaliados.

Na tabela 12 apresentam-se as categorias encontradas pela análise efetuada nas respostas do grupo de professores regentes, com a indicação de 32 referências encontradas, destacando-se as categorias: Comunicação, Apoio Prestado, Envolvimento Familiar/Participação, Orientação/Apoio às Famílias, Inclusão e Trabalho em Equipe.

Tabela 12. Categorias identificadas pelos professores regentes relativamente à *Melhoria na Relação Colaborativa Família e Escola* (N=22)

| Categorias | Frequência de referências |
|--------------------------------------|----------------------------------|
| Comunicação | 9 |
| Apoio Prestado | 4 |
| Envolvimento Familiar / Participação | 11 |
| Orientação/ Apoio às Famílias | 4 |
| Inclusão | 2 |
| Trabalho em Equipe | 2 |
| Total de referências | 32 |

No que se refere à categoria com maior representatividade da amostra de professores regentes destaca-se o “Envolvimento Familiar/ Participação” que foram registrados 11 participantes: (e.g. “*Atividades colaborativas, família engajada na aprendizagem do aluno e participação da família na elaboração das propostas dos atendimentos ao aluno*”)

Na categoria “Comunicação” obtivemos o registro de 9 participantes: (e.g. “*Mais interação, horário reservado para conversas e diálogo entre todos envolvidos*”).

Na categoria “Apoio Prestado” obtivemos o registro de 4 participantes: (e.g. “*Adequação de materiais, espaços físicos e práticas pedagógicas*”).

Na “Orientação/Apoio às Famílias” foram observados 4 participantes: (e.g. “*Acompanhamento da família pela escola, reuniões regulares para orientar a família, a família ser assessorada pela escola e órgãos competentes e conhecimento por parte família para lidar com as reais necessidades da criança*”).

No que se refere à Categoria “Inclusão” foram observados 2 participantes: (e.g. “*Acolhimento dos alunos e família e reuniões regulares na escola para ouvir a família*”).

Contudo, na Categoria “Trabalho em Equipa” observaram-se 2 participantes: (e.g. “*Trabalho entre família, escola e profissionais da saúde*”).

1.3. Resultados dos Professores AEE

Abaixo, na tabela 13, as opiniões dos professores AEE com relação às afirmações.

Tabela 13. Resultados das opiniões dos professores de AEE em relação professor, aluno e família (N=23)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 1. Sinto que tenho conhecimento técnico pedagógico adequado para estimular a aprendizagem do meu aluno com autismo. | - | 1 (4,3) | - | 15 (65,2) | 7 (30,4) | 4,00 |
| 2. Acredito que a parceria entre a escola e a família, do meu aluno, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dele. | - | - | - | 3 (13) | 20 (87) | 5,00 |
| 3. Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA- autismo. | 1 (4,3) | 5 (21,7) | 3 (13) | 8 (34,8) | 6 (26,1) | 4,00 |

A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

| | | | | | | |
|---|-------------|-------------|-------------|--------------|--------------|------|
| 4. Verifico interesse, por parte dos familiares do meu aluno com PEA, em estimular a aprendizagem do educando. | - | 3 (13) | 3 (13) | 11 (47,8) | 6 (26,1) | 4,00 |
| 5. Sinto-me preparado para desenvolver ações de sensibilização e conscientização, sobre a PEA- autismo, à comunidade escolar e à família dos meus alunos, em parceria com a equipa técnica pedagógica da escolar. | - | 3 (13) | 3 (13) | 11 (47,8) | 6 (26,1) | 4,00 |
| 6. O tempo destinado semanalmente, no Atendimento Educacional Especializado, é o suficiente para desenvolver as habilidades propostas no currículo adaptado do meu aluno com autismo. | 5 (21,7) | 4 (17,4) | 3 (13) | 9 (39,1) | 2 (8,7) | 3,00 |
| 7. Reúno-me frequentemente, com o professor da classe regular, para planear e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com PEA-autismo. | 2 (8,7) | 3 (13) | 5 (21,7) | 11 (47,8) | 2 (8,7) | 4,00 |
| 8. O meu aluno com autismo tem apresentado um desenvolvimento satisfatório, na aprendizagem, de acordo com o seu currículo adaptado. | - | 2 (8,7) | 3 (13) | 15 (65,2) | 3 (13) | 4,00 |
| 9. Oriento os familiares, do meu aluno com PEA-autismo, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e na vivência familiar e social. | - | 2 (8,7) | - | 7 (30,4) | 14 (60,9) | 5,00 |

Sobre a relação professor, aluno e família, dentro das questões que envolvem as práticas pedagógicas, a parceria e o desenvolvimento do aluno, na percepção do professor de AEE temos como destaques os resultados das questões 1; 4; 5; 7 e 8:

Para a afirmação 1. “Sinto que tenho conhecimento técnico pedagógico adequado para estimular a aprendizagem do meu aluno com autismo.” Destes 15 participantes concordaram (65,2%) e 7 (30,4%) concordaram plenamente com esta afirmativa.

Destaca-se as questões 4 (Interesse das famílias em estimular a aprendizagem do filho) 11 participantes (47,8%) concordaram e 6 (26,1%) concordaram plenamente, total de 73,9%; na questão 5 (Sensibilização sobre o PEA à comunidade em parceria com a equipa técnica) 11 participantes (47,8%) concordaram e 6 (26,1%) concordaram plenamente, também contabilizando 73,9% dos participantes, no entanto, na questão 7 (Reunião entre o professor e a família de forma regular) tem-se a percentagem de 47,8% (11) participantes que concordaram com essas questões e 8,7% (2) que concordaram plenamente.

Já a afirmativa 8. “O meu aluno com autismo tem apresentado um desenvolvimento satisfatório, na aprendizagem, de acordo com o seu currículo adaptado.” Essa obteve o resultado de 78,2% das pessoas que afirmaram, sendo 15 (65,2%) participantes que concordaram e 3 (13%) que concordaram plenamente demonstrando ainda mais o resultado positivo das adaptações no currículo para atender à demanda do aluno com PEA, bem como as práticas pedagógicas utilizadas na parceria escola e família.

A maioria dos itens apresentaram notas medianas com valores entre 4 e 5 pontos, indicando que os professores AEE são concordantes em vários aspetos. O item de menor mediana foi “O tempo destinado semanalmente, no Atendimento Educacional Especializado é o suficiente para desenvolver as habilidades propostas no currículo adaptado do meu aluno com autismo” Observou-se Mediana de 3 pontos.

Tabela 14. Estatística descritiva quanto ao grau de frequência das reuniões/orientações indicado pelos professores de AEE (N=23)

| Questões | Nunca | Raramente | Às vezes | Frequentemente | Quase sempre | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| No tópico 3 (Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | 2 (8,7) | 4 (17,4) | 4 (17,4) | 11 (47,8) | 2 (8,7) | 4,00 |
| No tópico 7 (Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planear e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno | 2 (8,7) | 5 (21,7) | 3 (13) | 9 (39,1) | 5 (17,4) | 4,00 |

| | | | | | | |
|---|---|-----------|------------|-------------|--------------|------|
| com PEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | | |
| No tópico 9 (Oriento os familiares, do meu aluno com PEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social), se concordar ou concordar plenamente. | - | 3 (13) | 1 (4,3) | 7 (30,4) | 12 (52,2) | 5,00 |

No tópico 3 (Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com PEA), reforça-se novamente a percepção dos professores quando a maioria 11 participantes (47,8%) marcam que ocorre frequentemente e 2 (8,7%) quase sempre.

No tópico 7 (Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com PEA), foi observado que esse processo ocorre frequentemente relatado por 9 participantes (39,1%) e 5 (17,4%) quase sempre.

No tópico 9 (Oriento os familiares, do meu aluno com PEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social), observou-se que isso ocorre quase sempre 12 (52,2%) e 7 (30,4%) frequentemente.

Os professores AEE apresentam boa avaliação sobre os itens, pois todas as medianas observadas estão acima de 4,0 pontos. O item sobre o tópico 9 foi o melhor avaliado e registrou mediana de 5,0 pontos, mostram que a maioria dos entrevistados quase sempre orientam familiares quanto às adequações educacionais.

Abaixo, na tabela 15, as afirmações e seus respectivos resultados sobre a opinião dos professores AEE sobre a comunicação e interação social.

Tabela 15. Resultados das opiniões dos professores de AEE em relação a comunicação e interação social dos alunos com PEA (N=23)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 10. Estimulo a habilidade para manter o contato visual ao relacionar-se com o outro, por intermédio de brincadeiras e ações dirigidas ao aluno com autismo. | - | - | 1 (4,3) | 8 (34,8) | 14 (60,9) | 5,00 |
| 11. Desenvolvo tarefas em grupo ou duplas para estimular o interesse, do meu aluno com autismo, ao que o outro fala ou sente. | - | - | 1 (4,3) | 9 (39,1) | 14 (60,9) | 5,00 |
| 12. Utilizo tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades do meu aluno com autismo, relacionadas à compreensão e percepção das expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. | - | - | - | 9 (39,1) | 14 (60,9) | 5,00 |
| 13. Antecipo as ações, com uso de imagens ou verbalmente, ao meu aluno com autismo, para minimizar a resistência às mudanças, ajudar na sua organização e deixá-lo mais seguro | - | - | - | 9 (39,1) | 14 (60,9) | 5,00 |
| 14. Utilizo figuras, fotos e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu aluno com PEA-autismo. | - | - | - | 8 (34,8) | 15 (65,2) | 5,00 |
| 15. Proponho aos alunos diversas possibilidades de brincar e utilizar brinquedos, para incluir o meu aluno com PEA-autismo, quando ele não interage de maneira habitual com objetos e pessoas. | - | - | 1 (4,3) | 8 (34,8) | 14 (60,9) | 5,00 |
| 16. Estimulo os alunos a iniciarem e manterem conversas com o meu aluno com PEA-autismo. | - | - | - | 7 (30,4) | 16 (69,6) | 5,00 |

Sobre a “Comunicação e Interação Social” observou-se que todos da amostra utilizam-se de imagens para ampliar a comunicação. Apresentou-se também uma efetivação por parte de toda amostra nas questões relacionadas ao uso de imagens e aos estímulos para ampliar a comunicação utilizados nas aulas.

Em relação ao 14. “Utilizo figuras, fotos e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu aluno com PEA-autismo”, observa-se que a grande maioria dos participantes concordaram plenamente 15 (65,2%) e 8 (34,8%) concordaram somente, evidenciando que 100% utilizam de imagens para ampliar a comunicação.

Já a questão 16. “Estimulo os alunos a iniciarem e manterem conversas com o meu aluno com PEA-autismo”, nessa questão obtivemos 16 (69,6%) dos participantes que concordaram plenamente e 7 (30,4%) que concordaram somente, demonstrando 100% da amostra.

A tabela indica que todos os itens avaliados do bloco das questões de comunicação e interação social foram concordantes para os professores AEE. As notas medianas são de 5 pontos, ou seja, metade dos entrevistados manifestaram concordância plena sobre os itens avaliados.

Sobre a opinião dos professores de AEE com relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos, acham-se registrados na tabela 16, logo abaixo.

Tabela 16. Resultados das opiniões dos professores de AEE em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos dos alunos com PEA (N=23)

| Questões | Discordo totalmente | Discordo | Não sei responder | Concordo | Concordo Totalmente | Mediana |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|---------|
| | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | Frequência Percentual | |
| | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | N (%) | |
| 17 - Utilizo ou já utilizei objetos ou assuntos, os quais meu aluno com PEA-autismo tem muito interesse, como tema gerador de aula. | - | - | 1 (4,3) | 8 (34,8) | 14 (60,9) | 5,00 |
| 18. Utilizo de pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais das ações a serem realizadas, para auxiliar a compreensão da rotina escolar junto do meu aluno com PEA-autismo. | - | - | - | 6 (26,1) | 17 (73,9) | 5,00 |
| 19. Contextualizo as frases ou palavras repetidas, do meu aluno com autismo, às situações que possam ser utilizadas no seu cotidiano. | - | 1 (4,3) | - | 10 (43,5) | 12 (52,2) | 5,00 |
| 20. Oriento os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado, relacionadas com os estímulos sensoriais que envolvam os sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que o meu aluno com PEA-autismo possa apresentar. | - | - | 1 (4,3) | 11 (47,8) | 11 (47,8) | 4,00 |
| 21. Permito, que meu aluno com PEA-autismo, utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou as mãos, e oriento os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos. | - | 1 (4,3) | - | 8 (34,8) | 14 (60,9) | 5,00 |

Em relação aos “Interesses e Movimentos Repetitivos” obtivemos dados significativos referentes às questões, contudo, vamos selcionar duas que tiveram um número expressivo em relação à alternativa concordo e concordo plenamente, que foram as questões: 19 e 20:

Para a afirmação 19. “Contextualizo as frases ou palavras repetidas, do meu aluno com autismo, às situações que possam ser utilizadas no seu cotidiano.” Observa-se que a somatória dos resultados concordo 10 (43,5%), concordo plenamente 12 (52,2%), evidenciam um total de 95,7% dos participantes que contribuem para o processo de compreensão do aluno com PEA, levando a aprendizagem para o seu cotidiano.

Para a afirmação 20. “Oriento os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado, relacionadas com os estímulos sensoriais que envolvam sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que o meu aluno com PEA-autismo possa apresentar” os resultados que envolvem o concordo 11 (47,8%) e concordo plenamente 11 (47,8%), também chegaram a 95,6% daqueles profissionais que atuam e orientam seus alunos quando nas reações exageradas.

Os professores AEE apresentam opiniões semelhantes sobre esse bloco de questões, como mostra os valores de mediana com notas entre 4 e 5 pontos. Observa-se que há concordância na maioria dos itens avaliados.

Na tabela 17 apresentam-se as categorias encontradas pela análise efetuada nas respostas do grupo de Professores de AEE, com a indicação de 37 referências encontradas, destacando-se as categorias: Apoio Prestado, Orientação/ Apoio às Famílias, Envolvimento Familiar/ Participação, Comunicação, Trabalho em Equipa e Formação.

Tabela 17. Categorias identificadas pelos professores do AEE relativamente à *Melhoria na Relação Colaborativa Família e Escola* (N=23)

| Categorias | Frequência de referências |
|--|----------------------------------|
| Apoio Prestado | 3 |
| Orientação / Apoio às Famílias | 5 |
| Envolvimento Familiar / Participação | 16 |
| Comunicação | 8 |
| Trabalho em Equipa | 4 |
| Formação | 1 |
| Total de unidades identificadas | 37 |

No que se refere à categoria com maior destaque na amostra dos professores de AEE, ressalta-se o Envolvimento Familiar/Participação” registraram-se 16 participantes: (e.g.

“Colaboração no desenvolvimento do educando, parceria família escola, encontros regulares com a família, encontros lúdicos regulares entre família, escola e aluno e atividades e palestras relacionadas ao autismo”).

Na categoria “Apoio Prestado” registraram-se de 3 participantes: (e.g. *“Auxiliar a compreensão do aluno e ensino contextualizado”*).

Na categoria “Orientação/Apoio às Famílias” registraram-se 5 participantes: (e.g. *“Conhecimento sobre a transtorno, treinamento aos pais e suporte à família”*).

Contudo, na categoria “Comunicação” registraram-se 8 participantes: (e.g. *“Reuniões entre equipa e pais, troca de experiências e participação dos pais nas reuniões pedagógicas”*).

No que se refere à categoria “Trabalho em Equipa” registraram-se 4 participantes: (e.g. *“Encontros com profissionais especialistas, apoio especializado ao aluno e suporte a família”*).

E, por último, na categoria “Formação” registrou-se 1 participante, menos representatividade nesta amostra: (e.g. *“Palestras sobre as dificuldades de aprendizagem”*).

1.4 Comparação Grupo Entrevistados

Nesta parte do estudo pretende-se comparar os resultados obtidos junto dos três grupos trabalhados. A seguir a tabela 17 apresenta o resultado comparativo para os blocos de opiniões de acordo com o perfil dos entrevistados.

Tabela 17. Resultados Comparativos Entre Perfil Entrevistado

| | PERFIL ENTREVISTADO | | | | | | Kruskal - Wallis (Valor-P) |
|---|---------------------|----------|--------------|----------|---------|----------|----------------------------|
| | PROF AEE | | PROF REGENTE | | FAMÍLIA | | |
| | Mediana | Contagem | Mediana | Contagem | Mediana | Contagem | |
| RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E FAMÍLIA | 4,00 | 23 | 3,71 | 22 | 3,87 | 20 | 0,805 |
| COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL | 4,71 | 23 | 4,64 | 22 | 3,43 | 20 | 0,001 |
| INTERESSES RESTRITOS E MOVIMENTOS REPETITIVOS | 4,67 | 23 | 4,33 | 22 | 3,50 | 20 | 0,000 |

Ao comparar as opiniões dos entrevistados em relação ao bloco sobre a Relação do Professor, Aluno e Família, observa-se que tanto os Professores Regentes, AEE e Familiares apresentam opiniões com notas medianas semelhantes, como mostra o teste estatístico de Kruskal-Wallis (Valor-P 0,805).

Porém, em relação à Comunicação e Interação Social, vemos que os professores concordaram mais, enquanto os Familiares apresentaram notas medianas menores (3,43) e este resultado é estatisticamente significativo (Valor-P 0,001).

Também se observa diferença entre os perfis em relação aos interesses restritos e movimentos repetitivos: as famílias apresentam uma opinião diferente da dos professores (3,50). Os professores AEE são os que mais avaliam positivamente este bloco.

A tabela 18 apresenta a análise da influência das características na opinião dos entrevistados em cada um dos grupos avaliados.

Tabela 18. Influência Características Na Opinião dos Entrevistados

| | | RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E FAMÍLIA | | | COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL | | | INTERESSES RESTRITOS E MOVIMENTOS REPETITIVOS | | |
|-------------------------------|---------------------------------------|------------------------------------|--------------|--------------|--------------------------------|--------------|--------------|---|--------------|--------------|
| | | PROF AEE | PROF REGENTE | FAMÍLIA | PROF AEE | PROF REGENTE | FAMÍLIA | PROF AEE | PROF REGENTE | FAMÍLIA |
| | | Median | Median | Median | Median | Median | Median | Median | Median | Median |
| Faixa Etária | Até 30 anos | 3,58 | 3,08 | 3,18 | 4,71 | 4,71 | 3,08 | 4,33 | 4,33 | 3,17 |
| | De 31 a 40 anos | 4,00 | 3,96 | 4,14 | 4,86 | 4,43 | 3,50 | 4,83 | 4,34 | 3,67 |
| | De 41 a 50 anos | 3,84 | 3,33 | 3,87 | 4,71 | 4,43 | 3,64 | 4,67 | 4,00 | 3,50 |
| | De 51 a 60 anos | 4,50 | 4,58 | 3,96 | 4,57 | 5,00 | 3,00 | 4,67 | 5,00 | 3,59 |
| | 61 ou mais | | 4,75 | | | 4,71 | | | 4,33 | |
| | | Teste Kruskal Wallis | 0,469 | 0,044 | 0,649 | 0,996 | 0,212 | 0,697 | 0,811 | 0,177 |
| 2. Sexo | Feminino | 3,96 | 3,71 | 3,91 | 4,71 | 4,64 | 3,29 | 4,67 | 4,33 | 3,50 |
| | Masculino | 4,08 | | 3,73 | 5,00 | | 3,57 | 4,83 | | 3,00 |
| | | Teste Kruskal Wallis | 0,448 | - | 0,486 | 0,169 | - | 0,931 | 0,541 | - |
| 3. Qual sua formação de base? | Ambos | 3,96 | 3,54 | | 4,86 | 4,50 | | 4,67 | 4,25 | |
| | Formação no Ensino Médio (Magistério) | 4,25 | 4,75 | | 4,64 | 4,71 | | 4,84 | 4,33 | |
| | Formação no Ensino Superior | 3,83 | 4,33 | | 4,14 | 4,86 | | 4,17 | 5,00 | |
| | | Teste Kruskal Wallis | 0,446 | 0,191 | | 0,078 | 0,620 | | 0,575 | 0,677 |

A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

| | | | | | | | | | | |
|--------------------------------|--|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
| Faixa de Escolaridade | Ensino Fundamental | | 4,18 | | 2,86 | | 3,50 | | | |
| | Ensino Médio | | 3,91 | | 3,86 | | 3,67 | | | |
| | Ensino Superior | 4,50 | 3,71 | 4,45 | 4,71 | 4,22 | 4,71 | 4,83 | 4,09 | 4,33 |
| | Pós-Graduação/ Mestrado/ Doutorado | 3,96 | 3,71 | 3,73 | 4,79 | 4,71 | 3,14 | 4,67 | 4,33 | 3,33 |
| | Não Se Aplica | | | | | | | | | |
| | Teste Kruskal Wallis | 0,335 | 0,818 | 0,673 | 0,611 | 0,385 | 0,316 | 0,487 | 0,487 | 0,441 |
| Faixa Experiência Docência | Nenhum | | | | 4,14 | | 4,00 | | | |
| | Até 5 anos | 3,83 | | | 4,71 | 4,71 | 4,33 | 4,33 | | |
| | De 6 a 10 anos | 3,58 | 3,33 | | 4,57 | 4,86 | 4,83 | 4,34 | | |
| | De 11 a 15 anos | 4,00 | 3,96 | | 4,86 | 4,22 | 4,67 | 4,00 | | |
| | De 16 a 20 anos | 3,96 | 3,92 | | 4,36 | 4,57 | 4,75 | 4,33 | | |
| | Teste Kruskal Wallis | 0,874 | 0,766 | | 0,310 | 0,809 | | 0,373 | 0,777 | |
| Faixa Experiência Docência PEA | Nenhum | | 4,33 | | 5,00 | | 5,00 | | | |
| | Até 5 anos | 3,92 | 3,33 | | 4,71 | 4,57 | 4,83 | 4,17 | | |
| | De 6 a 10 anos | 3,96 | 3,88 | | 4,72 | 4,72 | 4,59 | 4,75 | | |
| | De 11 a 15 anos | 4,00 | 2,75 | | 4,71 | 3,14 | 4,67 | 3,83 | | |
| | De 16 a 20 anos | | | | | | | | | |
| | Mais de 21 anos | | | | | | | | | |
| | Teste Kruskal Wallis | 0,991 | 0,076 | | 0,945 | 0,021 | | 0,913 | 0,020 | |
| 7. Quantos filhos você tem? | Nenhum | | 4,09 | | 3,00 | | 4,17 | | | |
| | Apenas 1 | | 3,55 | | 3,43 | | 3,42 | | | |
| | Dois Filhos | | 4,18 | | 4,36 | | 4,00 | | | |
| | Três Filhos | | 4,18 | | 2,86 | | 3,50 | | | |
| | Quatro Filhos | | 3,82 | | 3,43 | | 3,25 | | | |
| | Teste Kruskal Wallis | | 0,566 | | 0,382 | | 0,181 | | | |

Em relação à Faixa Etária, observamos que existe influência apenas para o Grupo de Professores Regentes (Valor-P 0,044) indicando que quanto maior a idade desses professores maior é a nota mediana para o aspecto sobre a Relação Professor, Aluno e Família. Para os demais perfis as notas medianas são semelhantes e o teste não encontrou diferenças estatisticamente significativas.

O Tempo de Experiência dedicado à Docência PEA é um fator significativo para o grupo de Professores Regentes (Valor-P $\leq 0,05$). Quando esses Professores apresentam maior tempo de experiência, tendem a avaliar os itens de Comunicação e Interação Social e Interesses/Movimentos Repetitivos com menores notas de avaliação.

Para o Sexo, Formação, Faixa de Escolaridade, Tempo de Experiência na Docência e a Quantidade de Filhos dos grupos avaliados, nota-se que não são fatores que influenciaram e diferenciaram as opiniões dos entrevistados (Valor-P $\geq 0,05$).

Quanto as percepções relacionadas a Relação Colaborativa entre família e Escola elencadas no estudo, 25% do grupo da família menciona inclusão como a categoria com maior referência entre os participantes, já 34% do grupo de professores regentes e 43% de professores do AEE acreditam que o envolvimento familiar e participação é a categoria mais urgente, vide nos anexos 7, 9 e 11 . Com as respostas qualitativas do questionário foi possível constatar que o grupo da família percebe que a educação dos seus filhos com autismo ainda necessita ser mais inclusiva , como a interação com outras crianças e atividades em grupo, apesar de observarem avanços, 80% dos participantes, na aprendizagem dos filhos como constatamos, segundo as informações recolhidas. Os grupos dos professores regular e do AEE ao mencionarem suas respostas acreditam que há necessidade de maior participação dos familiares para promoção da aprendizagem dos alunos com autismo, com engajamento familiar e participação colaborativa entre escola e família, no entanto, 72,8% dos professores regente e 73,9% dos professores do AEE também observaram tal interesse dos familiares em participarem.

Outro aspecto importante ser salientando quanto ao grupo dos familiares, onde apenas 1 participante menciona a orientação e apoio aos familiares como sugestão para melhoria na

relação colaborativa entre família escola, apesar de apenas 55% concordarem ter conhecimento adequado para estimularem a aprendizagem do seu filho.

2. Discussão dos Resultados

Diante os resultados apresentados, segue-se a discussão a qual integra um processo de comparação dos grupos de participantes e se encontra estruturada em função dos objetivos do estudo.

Objetivo 1: Apresentar práticas pedagógicas implementadas com crianças com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental.

Com os resultados compilados foi possível perceber algumas práticas educativas no que se refere ao acesso ao Atendimento Educacional Especializado. No caso da intervenção a maioria das famílias, 10 familiares (50%) do grupo, concordaram que seus filhos recebem tal intervenção, o que nos evidencia a efetivação deste processo, e 7 familiares (35%) concordaram plenamente; sendo assim, 85% dos familiares afirmaram que seus filhos têm o atendimento especializado, o que é positivo vindo dessas famílias.

Nessa linha, Glat (2018) acredita que, cotidianamente, os segmentos dos professores de classe comum e professores especialistas têm suas formações e atuações diferenciadas resultando em objetivos, práticas e estratégias distintas, o que favorece o processo de inclusão dos alunos com NEE e a efetivação das práticas pedagógicas inclusivas.

Para garantir acesso a esse atendimento especializado, Pletsch (2012) sugere exatidão de como proceder no trabalho colaborativo entre o professor do AEE e da classe comum, visto que a grande maioria das escolas brasileiras não reserva carga horária para o planejamento entre ambos.

Neste íterim, acreditamos que o AEE necessita priorizar sua atuação, enquanto ensino colaborativo, planejando e executando ações conjuntas nos diversos espaços da escola, incluindo a parceria dos familiares para o alcance de uma inclusão efetiva que ampliará as possibilidades de aprendizagem dos alunos com PEA.

Corroborando o resultado dos professores regentes, 11 participantes concordaram (50%) na existência dessa intervenção, e 10 participantes (45,5%) concordaram plenamente que seu aluno com autismo também tem acesso ao AEE. Assim, cerca de 95,5% dos participantes afirmam amplamente a existência dessa prática pedagógica.

Outra prática muito necessária são as reuniões regulares, entre os professores regentes e os de AEE para avaliar e planejar as ações pedagógicas desempenhadas com os alunos com autismo; cerca de 9 professores regulares (40,9%) concordaram plenamente e 3 participantes (13,6%) concordaram, sendo que no grupo de professores do AEE, 2 participantes (8,7%) concordaram plenamente e 11 participantes (47,8%) concordaram que são realizadas nas suas escolas. No total 54,5 % dos professores regentes e 56,5% dos professores do AEE afirmaram que tal procedimento pedagógico é ainda pouco expressivo, ao analisarmos as demandas dos alunos com PEA.

Serra (2017) defende que as avaliações interdisciplinares são de suma importância para o planejamento das estratégias pedagógicas, inclusive, a autora afirma que grande parte do trabalho clínico, desenvolvido com as crianças com PEA, poderia não ser necessário caso houvesse adequações pedagógicas que fossem de encontro às características delas.

Glat (2018), por sua vez, reitera uma necessidade de ressignificação das atuações entre os profissionais da educação e propõe uma maior parceria entre professores especialistas e da classe comum, frente ao desenvolvimento do aluno incluído.

Ainda em consonância às práticas pedagógicas, foi constatada a utilização de figuras, fotos e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do aluno com PEA. Cerca de 11 professores regentes (50%) concordaram plenamente, reforçando assim, a utilização deste recurso e 7 professores regentes (31,8%) concordaram que realizam tais práticas, o que nos revela, com base nos 81,8% dos professores regentes que utilizam tais recursos para proporcionar a aprendizagem do aluno incluído com PEA.

Em convergência, aos professores de AEE, em que cerca de 15 participantes (65,2%) concordaram plenamente e 8 participantes (34,8%) concordaram, relatando desenvolver

esta prática, totalizando assim, cerca de 100% dos professores especializados, demonstra-se efetiva função na ampliação de ferramentas para aprendizagem e comunicação.

De acordo com Schmidt et al. (2016), os recursos visuais ajudam na exposição e sequência dos conteúdos escolares, bem como na mudança de uma atividade para outra no contexto de sala de aula ou fora dela - uma prática comum nas escolas participantes da pesquisa e muito necessária.

Em acordo, a Fortuny e Sanahuja (2020) acreditam que o trabalho com uso de recursos com pistas visuais, rotina e antecipação das atividades são extremamente importantes no cotidiano das aulas do primeiro do ensino fundamental, o que evidencia, mais uma vez, o sucesso da utilização desses instrumentos na sala de aula. No entanto, Luz, Gomes e Lira (2016) defendem que o professor poderá utilizar-se de recursos para demonstrações, ou seja, explorar mais o campo visual em detrimento ao estímulo da explicação verbal.

Outro ponto de destaque das práticas estão relacionadas aos professores regentes onde 16 participantes (72,7%) concordaram plenamente e 6 participantes (27,3%) concordaram que estimularam os demais alunos, a iniciarem e manterem conversas com o aluno com PEA, em consonância ao resultado dos professores de AEE onde 16 participantes (69,6%), concordaram plenamente e 7 participantes (30,4%) concordaram que realizam tais estratégias, totalizando 100% dos participantes - tanto do grupo de professores regentes quanto dos professores de AEE - evidenciando o empenho por parte dos profissionais em ampliar as possibilidades de comunicação e interação social do aluno incluído, com autismo.

Em consonância, Pacheco et al. (2007) afirmam que a escola inclusiva tem as relações sociais como base para a aprendizagem. Neste contexto, as habilidades sociais têm função de ajudar as tarefas cognitivas do aluno, e o professor assume o papel de facilitador para que os educandos alcancem competências à colaboração. Os autores ainda acreditam que os recursos e métodos pedagógicos também devem incluir as demandas sociais, além das cognitivas.

No que se refere à utilização de objetos ou assuntos a que o aluno com PEA exibiu forte interesse, como tema gerador da aula, 13 professores regentes (59,1%) concordaram plenamente e 7 professores regentes (31,8%) concordaram que se dedicaram à prática, totalizando 90,9% de profissionais que atuam em classes regulares com tais práticas facilitadoras da inclusão. Dos professores de AEE que também utilizaram a estratégia, 14 participantes do grupo de AEE (60,9%) concordaram plenamente e 8 participantes (34,8%) concordaram, no total 95,7% do grupo. E essa intensidade proporcionada pela escala likert, demonstra ainda mais esta percepção acerca da intervenção, revelando tal procedimento como praxe das salas de aula comum e das do atendimento especializado.

Nessa mesma toada, Schmidt et al. (2016) acreditam que incluir nas aulas o objeto de interesse do aluno, auxilia na assimilação dos conteúdos, além de minimizar comportamentos impeditivos da inclusão.

Sobre a escola permitir que o aluno com PEA utilizasse de movimentos repetitivos, com o corpo ou as mãos e orientar os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos, 14 participantes do grupo de professores de AEE (60,9%) concordaram plenamente e 8 professores de AEE (34,8%) concordaram que adotaram tais atuações; sendo assim, 95,7% respeitam e assumem a intencionalidade de permitir tal ação por parte do aluno incluído com PEA.

Em consonância às ações dos professores regentes, comungam com o que foi averedado pelo professores da educação regular, onde 10 participantes (45,5%) concordaram e 11 (50%) concordaram plenamente, com tal procedimento pedagógico, totalizando 95,5% de profissionais que anuem o costume da auto regulação, realizada pelo aluno com PEA, fomentando assim, seu acolhimento e bem estar.

No que tange ao assunto, Gadia, Tuchman e Rotta (2004) comentam que as cinesias automatizadas, movimentos repetitivos das mãos e corpo e postura atípica são bastante observadas nas pessoas com espectro do autismo. Nesta perspectiva, o professor precisa atentar a esta característica; consideramos que reprimir as estereotípias tão somente provocará uma desorganização interna mais intensa, na pessoa com autismo.

Objetivo 2: Entender a percepção da escola em relação à família do aluno com PEA, no processo de ensino aprendizagem.

Percebemos que a parceria entre a família e a escola contribuiu para a aprendizagem do aluno com PEA, na percepção de 90,9% (20 dos professores regentes) que concordaram plenamente e 9,1% (2 professores regentes) que concordaram, reforçando assim, a totalidade dos participantes que acreditam nesta parceria. Convergindo a concepção de 20 dos professores de AEE (87%) que concordaram plenamente e 3 professores de AEE (13%) que concordaram, totaliza-se 100% de concordância por parte dos dois grupos de professores que acreditam na parceria educativa entre família e escola.

No que tange ao assunto, uma relação mais próxima de colaboração entre a família e a escola pode atender, melhorar e apoiar a educação das crianças no processo de inclusão (Pacheco et al., 2007).

No quesito conhecimento técnico pedagógico adequado para estimular a aprendizagem do aluno com autismo, observamos que 7 professores de AEE (30,4%) concordaram plenamente e 15 (65,2%) concordaram que se sentem preparados para o trabalho, total de 95,6% do grupo que atuam no atendimento educacional especializado. Contudo, apenas 2 professores regentes (9,1%) concordaram plenamente e 7 (31,8%) concordaram terem tal embasamento, totalizando 40,9% do grupo de professores regentes que atuam nas classes regulares, como o recurso da escala *likert* evidencia bem, as dificuldades deles.

Houve significativa discrepância entre os dados, evidenciando possíveis défices na eficiência das aulas comuns e sapiência pedagógica, tanto com os alunos quanto com os familiares dos alunos.

Diante disso, Serra (2017) declara ser indispensável ao professor informações sobre a deficiência e a parceria entre a escola e profissionais de diversas áreas, que contribuem para a melhoria da atuação pedagógica discente. Já Felix (2016) acredita que o acesso ao conhecimento sobre a deficiência não garante ações adequadas, mas norteia as pessoas, as ações mais conscientes e acessíveis às crianças com PEA.

Quanto à percepção do interesse por parte dos familiares do aluno com PEA-autismo, em estimular a aprendizagem do educando, destacou-se que 8 professores regentes (36,4%) concordaram plenamente e 8 participantes (36,4%) concordaram, sendo apenas 72,8% dos professores que observaram tal empenho nos familiares. No entanto, 6 (26,1%) dos professores de AEE concordaram plenamente e 11 (47,8%) concordaram com a afirmação e somente 73,9% deste grupo observaram tal interesse. Dados relativamente equiparados, contudo, apontamento preocupante para o processo de desenvolvimento do aluno incluído com atraso no neurodesenvolvimento-autismo.

A propósito da preparação em desenvolver sensibilizações e conscientizações sobre o tema PEA à comunidade escolar e à família dos alunos, em parceria com a equipa técnica pedagógica da escola, apenas 8 professores regentes (36,4%) concordaram e 2 professores regentes (9,1%) concordaram plenamente que tenham tal conhecimento, no total de 45,5%, somente.

No entanto, 11 professores de AEE (47,8%) concordaram e 6 (26,1%) concordaram plenamente que se percebem preparados, total de 73,9% do grupo. Mais uma vez o grupo de professores regentes mostrou falta de conhecimento técnico pedagógico quanto à atuação com a comunidade escolar e reitera a dificuldade no cotidiano da sala de aula no quesito ampliar potencialidades e minimizar dificuldades dos alunos com autismo; todavia, o grupo de professores especialistas também evidenciou necessitar de mais embasamento para as ações.

Alves (2016) defende que a escola deve iniciar o processo de inclusão promovendo práticas pedagógicas diversificadas com momentos de sensibilização e conscientização com conversas, exposições, vídeos, relatos de familiares e pessoas no espectro sobre o tema perturbação do espectro do autismo.

Quanto às sugestões para melhoria na relação colaborativa família-escola, parte do grupo de professores regentes, 3 participantes (13,6%) acreditam que a família possa interagir ainda mais com a escola, 2 participantes (9,1%) sugerem materiais concretos adequados, 1 participante (4,5%) menciona atividades colaborativas que envolvam a família, dentre outras. A maioria dos professores regentes ressalta acreditar na necessidade de ampliar a

troca e relação com a família, além de materiais concretos que possibilitem aprimorar esta relação.

Todavia, o grupo de professores de AEE sugeriram: 1 participante (4,3%) mais tempo para atendimento em família, 4 participantes (17,4%) palestras e encontros para os pais participarem na escola, relacionadas ao conhecimento sobre autismo, 1 participante (4,3%) treinamento de pais, dentre outras. Em concordância ao grupo de professores regentes, também acreditam na ampliação das relações, porém, também discriminam como poderia se dar tal ampliação como palestras sobre o assunto autismo, atendimento e treinamento à família.

Em concordância às sugestões, Negretti (2017) defende que as intervenções não são feitas apenas em consultórios e que a família pode estender os incentivos. A pesquisadora acredita que a orientação familiar é um dos enfoques mais necessários no tratamento da PEA, por isso a interação com a escola se faz tão necessária por auxiliar no conhecimento e capacidade dos pais e, assim, possibilitar o desenvolvimento do aluno.

Objetivo 3: Compreender a percepção da família, do aluno com PEA, em relação à escola, no processo de ensino aprendizagem.

Sobre a percepção da família em relação à escola, 14 participantes do grupo de familiares (70%) concordaram plenamente e 6 familiares (30%) concordaram que a parceria entre família e escola facilita a aprendizagem do aluno com PEA, totalizando 100% dos participantes deste grupo - situação de reconhecimento e confiança no trabalho educativo escolar. Quanto à conscientização de conhecimento adequado para estimular a aprendizagem do filho com autismo, apenas 5 familiares (25%) sinalizaram concordar plenamente, e 6 familiares (30%) concordaram que se sentem aptos; assim, 55% dos familiares sentem-se preparados para estimular a aprendizagem do seu filho com autismo. Com os dados verificados, constatamos que os familiares também reconhecem sua contribuição e importância no processo de aprendizagem do seu filho, e, suas dificuldades também.

Quanto aos momentos disponibilizados pela escola para orientar o familiar, individualmente ou em grupo, quanto à estimulação da aprendizagem do filho com autismo, apenas 9 participantes (45%) concordaram e 5 participantes (25%) concordaram plenamente ter acesso a esta intervenção; 70% dos familiares alegam que receberam orientações e direcionamentos para ajudar no processo de desenvolvimento do filho com autismo, situação esta que deve ser ampliada para um número maior de responsáveis.

Não obstante, a escola sinalizou as habilidades trabalhadas com a criança com autismo, utilizando-as nas vivências cotidianas em família e sociedade; apenas 8 familiares (40%) concordaram e 5 familiares (25%) concordaram plenamente ter vivenciado tal intervenção, 65% dos familiares receberam apontamentos para as vivências cotidianas tão necessárias para assimilação e generalização do conhecimento, ao aluno com PEA, que na grande maioria das vezes apresenta dificuldades nestas habilidades.

Acreditamos que professores com formação apropriada sobre o assunto da perturbação do espectro do autismo - fator importante para uma boa condução das aulas com alunos incluídos - são os profissionais-chave no contexto escolar que tem embasamento para tais orientações, desenvolvendo um trabalho em equipa, articulado com os restantes dos profissionais que fornecerão oportunidades de aprendizagem e aquisição de nova competências no suporte ao desenvolvimento dos alunos neste contexto.

Ainda em concordância, Roger, Dawson e Vismara (2015) afirmam que os familiares acrescentam mais experiências à vida dos alunos com PEA, quando se utilizam de estratégias de ensino específicas, além das recebidas pelos profissionais que trabalham com as crianças.

Em concordância à percepção dos familiares no quesito sensibilização e ações, por parte dos professores, à comunidade escolar e família, quanto ao tema PEA, somente 4 familiares (20%) concordaram plenamente, 4 familiares (20%) concordaram, portanto, 40% concordaram com tais realizações. Visto que muitos familiares nunca tiveram acesso ao tema autismo, a troca de experiências quanto às dificuldades e habilidades dos alunos com a perturbação, o acesso ao conhecimento sobre a perturbação e estratégias para ascensão da aprendizagem do aluno com PEA são primordiais e necessários para uma

efetiva inclusão. Neste escopo, a escola em sua função de ensino sistemático tem o dever social de promover ações educativas direcionadas ao tema.

Schmidt (2017) relata que há urgência em formação continuada aos professores, centrada na identificação dos sinais de alerta do autismo e práticas para intervenções, por sua vez, Serra (2010) afirma que os programas educacionais precisam de continuidade, da utilização das técnicas a serem utilizadas pelos pais e cuidadores, para obterem sucesso.

Quanto às sugestões a respeito da melhoria na relação família/escola, por parte dos familiares 10% (2 participantes) compreendem que a escola necessita propiciar a interação do seu filho com as demais crianças. Nas citações “Gostaria muito que a escola colocasse minha filha para interagir com as outras crianças”, 15% dos familiares (3 participantes) desejam mais reuniões entre pais e professores.

Nesta linha, os familiares acreditam que as estratégias oferecidas pela escola, em relação à interação social com as demais crianças, não estão a contento e, um número significativo de familiares necessita de mais acesso e encontros com a escola.

Para essa demanda, Alves (2016) indica que a flexibilidade social é uma das habilidades básicas a ser trabalhada com o aluno com autismo. Quanto à sugestão expressa, Pacheco et al. (2007) acredita que a escola tem o dever de propiciar uma relação próxima e associada à família, com papel de construir e coordenar um plano estruturado com objetivos e possibilidades de colaboração.

Objetivo 4: Identificar as práticas pedagógicas da escola, e as ações da família quanto ao processo de desenvolvimento dos alunos com PEA.

Com os resultados compilados foi possível perceber algumas práticas educativas entre a escola e a família, dentre estas, as que os professores regentes sinalizam nas habilidades trabalhadas com o aluno com PEA, ao orientar os familiares a utilizá-las nas vivências cotidianas em família e sociedade; 8 familiares (40%) concordaram com a afirmativa e 5 familiares (25%) concordaram plenamente; cerca de 65% dos familiares concordaram em que houve este empreendimento conjunto.

Divergindo da prática colaborativa de sinalizar as habilidades trabalhadas com os alunos, por parte da escola, 9 professores regentes (40,9%) concordaram e 9 concordaram plenamente; (40,9%) adotaram a prática de orientar os familiares quanto às adequações educacionais para serem desenvolvidas no cotidiano do aluno com PEA, sendo que cerca de 81,8% afirmaram tal intervenção. No entanto, 7 professores de AEE (30,4%) concordaram e 14 professores de AEE (60,9%) concordaram plenamente que realizaram tais ações, num total de 91,3%. Não obstante os percentuais entre os professores regulares e os de AEE terem sido destoantes, a percepção dos professores especialistas foi mais positiva em relação às suas atuações e intervenções.

Steinbrenner et al. (2020), corroborando o que foi exposto, defendem que a Intervenção Implementada pelos Pais é considerada uma estratégia educativa baseada em evidências científicas, já comprovada que auxilia no desenvolvimento do aluno com PEA. Neste viés, o professor especialista ou com a formação apropriada, orienta os pais das crianças com PEA a alcançar novas aprendizagens em habilidades isoladas ou objetivos específicos, principalmente na idade dos pré-escolares e do primeiro ano do ensino fundamental.

Ainda no quesito práticas pedagógicas colaborativas, ressaltamos a estratégia da escola em reunir-se com os familiares para discutir sobre a aprendizagem do filho; 13 familiares (65%) concordaram e 4 familiares (20%) concordaram plenamente, total de 85% que participaram destas trocas educativas. Cerca de 15 familiares (75%) mencionaram que quem deu as orientações foram os professores, não especificando se os professores regentes ou de AEE, ressaltando a prática colaborativa pedagógica entre as partes docente e familiar.

Quanto ao grupamento de professores regentes, 3 (13,6%), concordaram plenamente e 11(50%), concordaram que se reúnem com a família e equipa técnica da escola para discutir sobre a aprendizagem do aluno com PEA. Todavia, os professores de atendimento especializado, 6 participantes (26,1%), concordaram plenamente e 8 participantes (34,8%) concordaram. Totalizando, assim, 63,6% dos professores das classes regulares e 60,9% dos professores da sala de recursos, resultado pouco satisfatório para a garantia da ascensão da aprendizagem do aluno e, notadamente, do aluno com autismo, o qual

necessita de ações diretivas e avaliações regulares em conjunto - de toda a equipa escolar e da família.

No que se refere à sensibilização por parte da escola quanto ao desenvolvimento de ações e sensibilizações à comunidade escolar e família, sobre o tema da Perturbação do Espectro do Autismo, cerca de 6 participantes do grupo de familiares (30%) não souberam responder sobre a afirmativa, 4 familiares (20%) concordaram, e 4 familiares (20%) concordam plenamente que a unidade escolar realizou tais intervenções, totalizando apenas 40% do grupo de familiares.

À vista da informação, 30% discordam, ou seja, não tiveram acesso às sensibilizações e ações. Assim, como o grupo não soube responder, ou por que não receberam as intervenções ou por que não havia tais procedimentos nas escolas, que reiteramos serem primordiais para um bom processo de inclusão, constatou-se que a prática é realizada, entretanto, em poucas unidades escolares, efetivamente.

Serra (2017) defende que o Estado precisa oferecer mais apoio às escolas com auxílio de formação continuada aos profissionais e orientações às famílias por perceber que inclusão é uma articulação de políticas públicas em parceria com profissionais de educação e familiares dos alunos. Para o professor oferecer esta prática educativa ele necessita de formação prévia e assessoria sobre o tema PEA.

Objetivo 5: Analisar se a atuação colaborativa entre a família e escola contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com PEA.

Com os resultados analisados foi possível observar que os alunos com autismo vêm apresentando desenvolvimento satisfatório na aprendizagem, isso de acordo com o currículo adaptado. Segundo 12 professores regentes (54,5%), concordaram e 3 professores regentes (13,6%) concordaram plenamente, com a afirmativa. Sendo assim, efetivou-se o número de 68,1% dos participantes do grupamento, resultado não muito desejado para a classe regular; além destes, 15 professores de AEE (65,2%) concordaram e 3 professores de AEE (13%) disseram que concordaram plenamente. Já 78,2% do total

dos professores especialistas confirmou que observaram desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com a perturbação.

Em consonância ao exposto, 80% dos familiares afirmaram que observaram avanços na aprendizagem do seu filho com autismo ao ser utilizado o currículo adaptado às suas necessidades.

O resultado dos familiares foi de 11 participantes (55%) que concordaram e 5 participantes (25%) que concordaram plenamente, com a afirmação de que seus filhos vêm obtendo avanços no desenvolvimento.

Apurou-se que a percepção dos familiares foi significativamente diferente em relação às dos professores das classes comuns, os professores revelando, com o resultado que ainda há necessidade de intervenções pedagógicas e maior preparação técnica para alcançar os objetivos estipulados no currículo adaptado do aluno incluído.

Steinbrenner et al. (2020) reforçam que para obter avanços no desenvolvimento da aprendizagem da criança com autismo, devem ser estabelecidos previamente objetivos específicos de acordo com suas habilidades e pontos fortes. Assim, Mascaro (2017) defende ainda que a escola inclusiva direciona suas propostas pedagógicas, centrada nas necessidades do aluno, ou seja, na individualização do educando, com flexibilidade na forma de ensinar e com um currículo moldável.

No entanto, somente 9 familiares (45%) concordaram, e 5 familiares (25%) concordaram plenamente, total de 70%, que a escola reservou momentos para orientá-los, individualmente ou em grupo, quanto à estimulação da aprendizagem do seu filho com autismo. Acredita-se que os encontros para direcionamento das ações dos familiares quanto ao estímulo e acompanhamento da evolução da aprendizagem, do aluno com PEA, são oportunidades para proporcionar uma efetiva inclusão e evolução da aprendizagem como já constatadas pelas práticas baseadas em evidências, necessitando constituir um dos objetivos principais das reuniões de pais.

Corroborando a prática de orientação dos familiares, Rogers, Dawson e Vismara (2015) afirmam que os pais e as crianças com PEA podem beneficiar-se quando os responsáveis recebem orientações de como proceder com os filhos em relação às particularidades do espectro, utilizando técnicas de ensino.

IV. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente estudo teve, como premissa, recolher as percepções e práticas educativas colaborativas entre os pais e profissionais da educação, nomeadamente professores do AEE e dos professores regentes. Procurou-se compreender a relação colaborativa educativa entre a escola e a família das crianças, mais a contribuição desta parceria, no desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com PEA, matriculados no primeiro ano de escolaridade, do ensino fundamental.

A investigação realizada foi introduzida pelo referencial teórico e metodológico que direcionou o estudo, relacionando-o aos resultados mais relevantes alcançados, logo, às respostas aos objetivos estudados, às dificuldades enfrentadas ao longo do estudo, que, posteriormente, encerram-se antepostas de investigações futuras.

Observou-se, quanto ao objetivo geral que conduziu a investigação, que a relação entre escola e família possibilitou melhorias no desenvolvimento da aprendizagem das crianças com PEA, matriculadas no primeiro ano do ensino fundamental, na percepção da maioria dos participantes dos três grupos. Deste modo, os dados sugerem-se que as estratégias educativas utilizadas entre a escola e família conseguiram alçar avanços, não obstante as percepções dos familiares e dos professores especialistas terem sido equiparadas. Contudo, os professores regentes, ao expressarem suas respostas, admitem que há necessidade de mais intervenções pedagógicas e conhecimento técnico adequado para alcançarem ainda mais avanço da aprendizagem.

Percebeu-se também, quanto aos demais objetivos, práticas pedagógicas realizadas pelas escolas em parceria com a família. Um grupo de familiares (70%) afirmou que se reuniu e recebeu orientações para auxiliar no processo de aprendizagem do seu filho com PEA, corroborando a premissa de que houve parceria entre escola e família, no entanto, um

número menor de familiares (65%) afirmou que foram direcionados a utilizarem nas vivências cotidianas as habilidades trabalhadas. Ressaltou-se também que estas reuniões ainda não alcançaram com totalidade à família dos alunos.

Destaca-se ainda que o professor, de acordo com 75% dos familiares, foi quem fez as orientações educativas, neste quesito ressalta-se uma possível fragilidade nas relações da responsabilidade pela aprendizagem do aluno com PEA, que deveria ser de toda equipa e não somente do professor.

O AEE também foi uma prática muito acessível aos alunos, 85% obtiveram esta intervenção educativa ressaltando fluidez ao serviço.

Quanto a percepção da escola no que tange ao conhecimento técnico pedagógico para intervenções com os alunos com PEA os professores regulares não sentiram-se preparados para atuarem com este público, somente 40,9% afirmam ter tal conhecimento, situação esta que corrobora para uma visão errônea que o aluno com PEA não aprende, além de limitar as possibilidades de aprendizagem. Contudo 95,6% do grupo de professores de AEE sentiram-se preparados para atuarem com os alunos com autismo divergindo do resultado do outro grupo de professores. Cursos de formação continuada e específicas de educação inclusiva, além de consultoria podem auxiliar os professores quanto esta dificuldade. Ressalta-se que os familiares são atores no desenvolvimento dos alunos com PEA e devem ser incluídos na equipa de intervenções.

A percepção dos familiares em relação a escola desenvolver atividades para conhecimento e sensibilização ao tema PEA ainda é considerado insuficiente, apenas 40% dos participantes afirmaram que a escola desenvolve este trabalho.

Entretanto, ao longo da elaboração deste estudo foram afluindo algumas limitações e constrangimentos que de algum modo, interferiram no processo, tais a validação e aprovação do estudo pela Plataforma Brasil. Contudo, o percurso desafiador deste estudo proporcionou grande crescimento pessoal e profissional à pesquisadora face as possibilidades de auxiliar e desenvolver “trajetórias inclusivas” às crianças com PEA. Acreditou-se que o impacto deste trabalho como contributo poderá ser um recurso para

perceber algumas intervenções e estratégias educativas possíveis compartilhadas entre a família e escola para desenvolvimento do aluno com PEA.

Considerando os resultados que emergiram deste estudo, considera-se que poderia ser interessante uma investigação com um número de participantes mais alargado, pelo que se sugerem investigações futuras, poder replicar o estudo com uma amostra maior, para além de estudos que possibilitem o aprofundamento e acompanhamento com análise das estratégias de colaboração entre família e escola. Considera-se ainda pertinente o desenvolvimento de investigações que permitam avaliar para aferir o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos com PEA, após a implementação de estratégias colaborativas família-escola.

Referências

- Alvarenga, E.M. (2012). *Metodologia da investigação quantitativa e qualitativa*. Paraguai, Universidad Nacional de Asunción - UNA.
- Alves, M.A.G. (2016). Educação Inclusiva e formação de professores: O brincar como intervenção nos transtornos do espectro autismo. Orientadora: Dr. Marcelo Paraíso Alves Uni. FOA, *Revista Práxis*, 8 (1), p.785. [Em linha]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiguoD2vOboAhXXHrkGHRVKByIQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fsites.unifoa.edu.br%2Fportal_ensino%2Fmestrado%2Fmecsma%2Farquivos%2F2016%2Fmaria-alina.pdf&usg=AOvVaw08x2WbVRJ66YAX4vOzh2rn>. [Consultado em: 10/02/2020].
- Amaral, D. G. (2017). Examining the Causes of Autism. *Revista Cerebrum*, 27 (1), p.24. [Em linha]. Disponível em: <<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5501015/>>. [Consultado em: 10/02/2020].
- American Psychiatric Associations. (2013a). *DSM-V: Manual de Diagnóstico e Estatística das Perturbações Mentais*. Climepsi Editores, Lisboa.
- Associação Nacional de Intervenção Precoce. (2018). *Práticas Recomendadas em Intervenção Precoce na Infância: Um Guia para Profissionais*. Coimbra.
- American Psychiatric Associations. (1980). *DSM-III - Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre, Editora Artes Médicas.
- American Psychiatric Associations. (1987). *DSM-III-R - Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. 3rd edition. Washington. DC.
- American Psychiatric Associations. (2000). *DSM IV - Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. Lisboa, Ed. Climepsi Editores.
- American Psychiatric Associations. (2013). *DSM V-Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais*. 5º edição. São Paulo, Editora Artmed.
- American Psychiatric Associations. (2014). *DSM 5. Manual de Diagnóstico e Estatístico das Perturbações Mentais*. Lisboa, 5, Climepsi Editores.
- Araujo, J.A.M.R; et al. (2019). Breves considerações sobre a atenção à pessoa com transtorno do espectro autista na rede pública de saúde. Campo Grande . *Revista Psicologia e Saúde*, 11 (1), pp.89-98. [Em linha]. Disponível em:<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-093X2019000100007&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. [Consultado em: 13/02/2020].

- Autism Treatment Center of American (2018). *What is the Son-Rise Program?* [Em linha]. Disponível em: <https://www.autismtreatmentcenter.org/contents/about_son-rise/what_is_the_son-rise_program.php>. [Consultado em: 15/04/2021].
- Barberini, K.Y. (2016). A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. *Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, 16(1), pp. 46-55. [Em linha]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006>. [Consultado em: 14/09/2020]
- Bardin, L. (2016). *Análise de Conteúdo*. Pinheiro, L. A. (Trad). São Paulo, Editora Edições 70.
- Bogdan, R. S.; Biken, S. (2003). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, 12.
- Bosa, C. A. (2006). Autismo: intervenções psico educacionais. São Paulo. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 18 (1), pp. 47-53. [Em linha]. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-44462006000500007&script=sci_abstract&tlng=pt>. [Consultado em:28/09/2020]
- Braun, P.; Marin, M. (2016). O ensino colaborativo: uma possibilidade do Atendimento Educacional Especializado. Florianópolis. *Revista Linhas*, 17 (35), pp. 193-215, [Em linha]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwj3ga7Nre3oAhWIA9QKHbOhA0MQFjAAegQIAhAB&url=http%3A%2F%2Fwww.revistas.udesc.br%2Findex.php%2Flinhas%2Farticle%2FviewFile%2F1984723817352016193%2Fpdf_157&usg=AOvVaw0OXiLGLt5sdIPvAJGUUjIq>. [Consultado em: 10/02/2020].
- Camargo, S. P. H.; Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: Um estudo de caso comparativo. *Revista Psic. Teor. e Pesquisa*, 28 (3), pp. 315-324.
- Capuzzo, D. B.; Sampaio, M. A. P. e Irigon, S. L. (2019). A percepção dos professores acerca da inclusão do aluno autista no ensino regular público municipal. *Revista observatório*, 5 (3), pp. 405-423. [Em linha]. Disponível em: <DOI <https://dx.doi.org/10.20873/uft2447-4266.2019v5n3p405>>. [Consultado em: 18/02/2020].
- Carvalho, M. E. P. (2000). *Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- Centers for Disease Control and Prevention (2014). Prevalence of Autism Spectrum Disorders Among Children Aged 8 years- Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 63 (SS-3).

- Conselho Nacional de Educação. (2001). *Resolução CNB/CEB nº 02/2001*. Câmara de educação básica. Diário da união, Brasília, pp.39-40.
- Cossio, A. P.; Pereira, A. P. S.; Rodriguez, R. C. (2018). Benefícios da intervenção precoce para a família de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Santa Maria. *Revista Educação Especial*, 31(60), pp. 9-20.
- Crais, E.; Ogletree, B. T. (2016). Prelinguistic communication development. In: Keen, D. H.; Meadan, N. C. B.; Halle, J. W. (Eds). *Prelinguistic and minimally verbal communicators on the autism spectrum*. Western Carolina University. Springer Science, pp.33-50.
- da Fonte, M. A. e Boesch, M. C. (2018). *Effective Augmentative and Alternative Communication Practices: A Handbook for School-Based Practitioners*. Nova Iorque, Routledge.
- Davids, C.L. (2015). Ouvir para se poder olhar dentro da clínica do autismo. De onde vem a voz que me faz existir? *Rev. Latino am. psicopatol. fundam.* 2015, vol.18, n.4, pp.634-650. Université Paris 7 – Denis Diderot (Paris, França). [Em linha]. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-47142015000400634>. [Consultado em:14/09/2020]
- de Rubeis, S. e Buxbaum J.D. (2015). Genetics and Genomics of Autism Spectrum Disorder: Embracing Complexity. *Human Molecular Genetics*, 24(1), pp. 24–31.
- de Rubeis S, et al. (2014). Synaptic, Transcriptional and Chromatin Genes Disrupted in Autism. *Nature*, 515(7526), pp. 209–215.
- Dias, S. (2015). Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade. *Revista latino americana de psicopatologia fundamental*, 18 (2), pp. 307-313.
- Dunst, C. J. (2012). Parapatric Speciation in the Evolution of Early intervention for infants and toddlers with disabilities and their families. Nevada. *Topics in Early childhood special education*, 31(4), pp. 208-215.
- Dunst, C. J. et al. (2010). Community-based everyday child learning opportunities. In: McWilliam, R. A. (Ed). *Working with families of Young children with special needs*. New York. Guilford Press.
- Felix, P. (2016). Acessibilidade atitudinal: uma contribuição da fonoaudiologia para pessoas com transtorno do espectro do autismo. In: Caminha, V.L. et al. (Orgs). *Autismo: Vivencias e caminhos*. São Paulo Editora, Edgard Bliicher.
- Fortuny, G. R.; Sanahuja G. (2020). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con Trastorno del Espectro Autista (TEA). *Revista Educación*, 44 (1), pp. 62-92.
- Gadia, C.A.; Tuchman, R.; Rotta, N.T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. Porto Alegre. *Jornal de pediatria*, 80 (2), pp. 583-594. [Em linha].

Disponível em:<<http://doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011>>. [Consultado em: 07/04/2020].

- Ganz, J. B. (2014). Aided Augmentative Communication for Individuals with Autism Spectrum Disorders. In: Matson, J. (Series Ed.), *Autism and Child Psychopathology Series*. Nova Iorque, Springer.
- Geschwind, D.H.; State, M.W. (2015). Gene hunting in autism spectrum disorder: on the path to precision medicine. *The Lancet Neurology*, 14(11), pp. 1109-1120.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. São Paulo, Atlas.
- Girodo, C.; Neves, M.; Correa, H. (2008). Aspectos neurobiológicos e neuropsicológicos do autismo. In: Fluentes, D.; Malloy-Diniz, L.; Camargo, C.; Consenza, R.; (Eds). *Neuropsicologia Teoria e Prática*. Porto Alegre, Editora Artmed.
- Glat, R. (2018). Desconstruindo representações sociais: por uma cultura de colaboração para inclusão escolar. Bauru. *Revista brasileira de educação especial*, 24 , pp. 9-20. [Em linha]. Disponível em:<<https://doi.org/10.1590/s1413-65382418000400002..>>. [Consultado em: 04/04/2020].
- Grandin, T.; Panek, R. (2019) *O Cérebro Autista Pensando Através do Espectro*. 10. Rio de Janeiro e São Paulo. Editora Record.
- Gomes, P. T. M. et al. (2015). Autism in Brasil, a systemic review of Family challenging sand over coming strategies. Porto Alegre. *Journal de pediatria*, 91(2), pp. 111-121. [Em linha]. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0021-75572015000200111&script=sci_arttext&tlng=pt>. [Consultado em 28/09/2020]
- Gomes, C.G.S.; Silveira, A.D. (2016). *Ensino de habilidades básicas para pessoas com autismo: manual para intervenção comportamental intensiva*. Curitiba. CEI Ed Appris.
- Hill, J.; Furniss. F. (2006). Patterns of Emotional and Behavioral Disturbance Associated with Autistic Traits in Young People with Severe Intellectual Disabilities and Challenging Behaviors. *Research in Developmental Disabilities*. 27, pp. 517-528.
- Hisle-Gorman, E. et al. (2018). Prenatal, Perinatal and Neonatal Risk Factors of Autism Spectrum Disorder. *Pediatric Research*, 84 (2), pp. 190-198.
- Hobson, P. R. (1993). *El autismo y el Desarrollo de la Mente*. Madrid. Alianza Editorial.
- IBGE (2020). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. [Em linha]. Disponível em :<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-iguacu/panorama>>. [Consultado em 20/02/2020]
- Kauark, F.; Manhães, F. C.; Medeiros, C. H. (2010). *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Itabuna. Editora Via Litterarum.

- Keen, D. (2014). Prelinguistic Communication. *In: Arciuli, J.; Brock, J. Communication in Autism*. Philadelphia, John Benjamins Publishing Company.
- Kent- Walsh, J. et al. (2015). Effect of Communication Partner Instruction on the Communication of Individuals using AAC: A Meta-Analysis. *Augmentative and Alternative Communication*. International Society for Augmentative and Alternative Communication, 31(4), pp. 84-271.
- Konst, M. J.; Matson, J. L.; Turygin, N. (2013). Exploration of the Correlation Between Autismo Spectrum Disorder Symptomology and Tantrum Behaviors. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7 (1), pp. 1068-1074.
- Kupfer, M. C. M., e Lajonquière, L. (2015). A escuta de pais no dispositivo da educação terapêutica: uma intervenção entre a psicanálise e a educação. In M. L. S. Ornellas (Org.), *Psicanálise e educação: (im) passes subjetivos contemporâneos*, 3, pp. 35-54. Belo Horizonte, MG: Fino Traço.
- Lakatos, E.; Marconi. M. (2016). *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo. Editora Atlas.
- Lemos, E. L. M. D. et al. (2016). Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Revista de psicologia*. 28 (3), pp. 351-361. [Em linha]. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-02922016000300351&script=sci_abstract&tlng=pt>. [Consultado em: 02/10/2020]
- Lopes, M. M. (2017). Perfil e atuação dos profissionais de apoio à inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. São Paulo. Universidade Federal de São Carlos. [Em linha]. Disponível em: <<http://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9899?show=full>>. [Consultado em: 30/03/2020].
- Luz, M. H. S.; Gomes, C. A.; Lira, A. (2016). Narrativas sobre a inclusão de uma criança autista: desafio à prática docente. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n50/a07v26n50.pdf>>. [Consultado em: 13/09/2020]
- Mandy, W. P.; Charman, T.; Skuse, D. H. (2012). Testing the Construct Validity of Proposed Criteria for DSM5 Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 51, pp. 41-50.
- Maranhão, S. A.; Pires, I. A. H. (2017). Funções executivas e habilidades sociais no espectro autista: um estudo multicaseos. *Cadernos de pós-graduação em distúrbios do desenvolvimento*. São Paulo, 17(1), pp. 100-113. [Em linha]. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072017000100011>. [Consultado em: 26/09/2020]
- Mapelli, L. D. et al. (2018). Criança com Transtorno do espectro Autista: Cuidado na Perspectiva Familiar. Rio de Janeiro. *Esc Aana Nery*, 22 (4). [Em linha]. Disponível em: <<http://www.dx.doi.org/10.1590/2177-9455-ean-2018-0116>>. [Consultado em: 20/02/2020].

- Mas, N.A. (2018). Transtorno do Espectro Autista-história de construção de um diagnóstico. (Dissertação de Mestrado). Orientadora: Dr. Dunker, C. I. L. Universidade São Paulo, São Paulo.
- Mascaro, C.A.C. (2017). O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso. Tese de doutorado. Orientadora: Dr. Rosana Glat, Rio de Janeiro. Universidade Estadual do Rio de Janeiro. [Em linha]. Disponível em:<www.eduinclusivapesq-uerj-pro.br/imagens/pdf>. [Consultado em: 07/04/2020].
- Marin, M.; Braun, P. (2013) Ensino Colaborativo como Prática de Inclusão escolar. In: Glat, R. Pletsch, M.D. (org.) *Estratégias Educacionais Diferenciadas para Alunos com Necessidade Especiais*, pp. 49-64. Editora UERJ, Rio de Janeiro.
- Ministério da Educação e Cultura. (1996). *Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Brasília, Edições Câmara Brasília.
- Ministério da Educação e Cultura. (2001). *Diretrizes Nacionais Para A Educação Especial*. Educação Básica Parecer CNB/CEB nº 17/2001 homologação publicada no DOU 17/08/2001, seção 1, p.46 Resolução CNE/CEB 02/2001, publicada no DOU 14/09/2001.
- Ministério da Educação e Cultura. (2005). *Lei n. 11.114, institui o Ensino Fundamental de nove anos*. Brasília, Senado. [Em linha]. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12624-ensino-fundamental-publicacoesEC>>.[Consultado em: 10/09/2020].
- Ministério da Educação e Cultura. (2012). *Lei Berenice Piana n.12.764/2012 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Brasília, Senado. [Em linha]. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm>. [Consultado em 09/01/2020].
- Ministério da Educação e Cultura. (2015). *Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, n.13.146/2015*. Brasília, Senado. [Em linha]. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>. [Consultado em 09/01/2020].
- Ministério da Educação e Cultura. (2020). *Lei nº 13.977 /2020, Lei Romeo Mion. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências*. Brasília, Senado. [Em linha]. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm>. [Consultado em: 09/01/2020].
- Mello, A.M.S.R. (2010). *Autismo. Guia Prático*. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Explanada dos Ministérios, Brasília, DF.

- Merletti, C. (2018). Autismo em causa: historicidade diagnóstica, prática clínica e narrativas dos pais. *Revista de Psicologia da USP*, 29(1), pp. 146-151. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v29n1/1678-5177-pusp-29-01-146.pdf>>. [Consultado em: 10/03/2020].
- Minatel, M.M.; Matsukura, T.S. (2015). Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. *Revista educação Especial*, 28 (52), pp. 429-442. [Em linha]. Disponível em:<<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14708>>. [Consultado em: 10/08/2019].
- Modabbernia, A.; Velthorst, E.; Reichenberg, A. (2017). Environmental Risk Factors for Autism: na Evidence-based Review of Systematic Reviews and Meta-analyses. *Molecular Autism*, 17 (8), p.13.
- Moschini, R.; Schmidt, C. (2017). Relações entre família, escola e a inclusão de pessoas com autismo. V *CBEE Congresso brasileiro de educação especial e VII Encontro nacional dos pesquisadores em educação especial*. São Carlos, SP.
- Mota, A.C.W. (2016). Alguns apontamentos sobre transtornos de espectro do autismo e acessibilidade atitudinal. In: Caminha, V.L. et al. (Org.). *Autismo: Vivências e caminhos*. São Paulo. Editora Edgard Bliicher.
- Mourão, L.; Esteves, V. V. (2013). Ensino Fundamental: das competências para ensinar às competências para aprender. *RJ, Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 21 (80), pp. 497-512. [Em linha]. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362013000300006&script=sci_abstract&tlng=pt>. [Consultado em: 04/10/2020]
- National Research Council (2001). *Education children with autismo: Commitee on Education Interventions for Children with Autism*. National Academy Press, Washington.
- Neto, A. O. S. et al. (2018). Educação Inclusiva: uma escola para todos. Santa Maria. *Revista Educação especial*, 31(60), pp. 81-92, [Em linha]. Disponível em: <<https://periódicos.ufsm.br/educacaoespecial>>. [Consultado em: 11/04/2020].
- Negretti, N. (2017). Autismo Palavras de especialistas. Bauru, SP. *Revista Segredos da Mente*. ed. Alto Astral, São Paulo,1(1).
- Nunes, D.R.P.; Santos, L.B. (2015). Mesclando Práticas em Comunicação Alternativa: caso de uma criança com autismo. *Revista Psicologia escolar e educacional*, 19 (1), pp. 59-69. [Em linha]. Disponível em:<<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0191797>>. [Consultado em: 10/04/2020].
- Nunes, D.R.P. e Schmidt C. (2019). Special Education and Autism: From Evidence – Based Pratices To School, 49 (173). [Em linha]. Disponível em:<https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742019000300084&script=sci_arttext&tlng=pt>. [Consultado em:13/09/2020].

- Nunes, M.A.F. et al. (2020). Percepção de professores de alunos com transtorno do espectro autista acerca da inclusão educacional. *REFACS, Revista Família, Ciclos de vida e Saúde no Contexto Social*, 8 (1), pp.537-548. [Em linha]. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/refacs/article/view/4667>>. [Consultado em: 05/10/2020]
- Odom, S.L. et al. (2010). Evidence-Based Practices in Interventions for Children and Youth with Autism Spectrum Disorders. *Prevention School Failure*, 54 (4), pp.275-282.
- Organização Mundial de Saúde. (1993). *CID-10– Classificação Internacional de Doenças*. Porto Alegre, RS, Editora Artmed.
- Ospina, M. B. et al. (2008). *Behavioural and Developmental Interventions for Autism Spectrum Disorder: A Clinical Systematic Review*. *PloS ONE*, 3 (11).
- Pacheco, J.; Eggertsdóttir, R.; Marinósson, G.L. (2007). *Caminhos para a inclusão: um guia para o aprimoramento da equipe escolar*. São Paulo. Editora Artmed.
- Peeters, T. (1998). *Autism: From Theoretical Understanding to Educational Intervention*. Whurr Publishers.
- Pereira, M.C. L. (2009) Pais de alunos autistas: relatos de expectativas, experiências e concepções em inclusão escolar. Dissertação de Mestrado. Orientadora: Sandra Francesca Conte de Almeida, UCB. [Em linha]. Disponível em:<<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/123456789/1927>>. [Consultado em 18/01/2020].
- Pereira, M.T.J.S.; Sousa, M.M. (2014). A percepção de encarregados de educação e de professores sobre a relação escola-família nas escolas dos 2º e 3º ciclos de um Concelho da região centro de Portugal. *Revista eletrônica de educação*, 8 (2), p.321-344. [Em linha]. Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/55633097.pdf>>. [Consultado em: 01/08/2019].
- Pletsch, M.D. (2012) Uma análise sobre o atendimento educacional especializado: políticas, práticas e formação de professores. *Inter meio: Revista do programa de pós-graduação em educação*, UFMS, 18 (36), pp. 150-161. [Em linha]. Disponível em: <<https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2379>>. [Consultado em: 05/03/2020].
- Pletsch, M.D.; Lima, M.F.C. (2014) A inclusão escolar de alunos com autismo: um olhar sobre a mediação pedagógica. I seminário internacional de inclusão escolar: práticas em diálogo. [Em linha]. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=5&ved=2ahUKEwiHrvKvhe3oAhXoI7kGHW6XD6UQFjAEegQICBAB&url=http%3A%2F%2Fwww.cap.uerj.br%2Fsite%2Fimages%2Fstories%2Fnoticias%2F4-Pletsch_e_Lima.pdf&usg=AOvVaw3RVbYqJuLU18FvuRnqd31f>. [Consultado em:18/01/2020].

- Prodanov, C. C.; Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. Novo Hamburgo. 2. Editora Feevale,
- Prizant, B. M. et al. (2006). *The SCERTS Model: A Comprehensive Educational Approach for Children with Autism Spectrum Disorders*. Volume 1 – Assessment. Baltimore, Paul Brookes Publishing Co.
- Quill, K. A. (2002). *Do-What-Listen-Say: Social and Communication Intervention for Children with Autism*. Baltimores, Paul H. Brookes Publishing Co., pp. 39-74.
- Ray-Subramanian, C. E.; Ellis Weismer, S. (2012). Receptive and Expressive Language as Predictors of Restricted and Repetitive Behaviors in Young Children with Autism Spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42 (10), pp. 2113-2120.
- Rogers, S.J.; Dawson, G.; Vismara, L.A. (2012). *Autismo: Compreender e agir em família* Lisboa. Lidel – Edições Técnicas.
- Rubeis, S.; Buxbaum J.D. (2015). Genetics and Genomics of Autism Spectrum Disorder: Embracing Complexity. *Human Molecular Genetics*. 15 (24), pp. 24-31.
- Rubeis S. et al. (2014). Synaptic, Transcriptional and Chromation Genes Disrupted in Autism. *Nature*, 515, pp. 209-215.
- Santos, V.N.F.; Oliveira, G. F. (2015). Um olhar sobre o transtorno do espectro autista a partir da transdisciplinaridade, da psicogênese da pessoa completa e da perspectiva histórico-cultural. *EDUCERE XII. Congresso Nacional de Educação Formação de professores, complexidade e trabalho docente*. [Em linha]. Disponível em:< https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/19387_9941.pdf>. [Consultado em: 10/02/2020].
- Schmidt, C. et al. (2016). Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. São Paulo. *Revista Psicologia teoria e prática*, 18 (1), pp.222-235. [Em linha]. Disponível em: [Pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&Ing=PT&nrm=isso&tng=pt](https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872016000100017&Ing=PT&nrm=isso&tng=pt). [Consultado em: 18/02/2020].
- Schmidt, C. (2017). Transtorno do Espectro Autista: onde estamos e pra onde vamos. *Revista Psicologia em estudo*, 22(2), pp. 221-230. [Em linha]. Disponível em: <periódicos.uem.br/ojs/index.php/PsicolEstud/article/view/34651/pdf>. [Consultado em:18/02/2020].
- Serra, D. (2010) Autismo, família e inclusão. (Tese de Doutorado). Orientadora: Junia de Vilhena. PUC-RIO, RJ. *Revista Polêmica*, 9 (1), pp.40-56. [Em linha]. Disponível em:<<https://doi.org/10.12957/polemica.2010.2693>>. [Consultado em: 05/03/2020]
- Serra, D. (2017) A Educação Inclusiva em tempos de Judicialização do Estado: O cotidiano das escolas com a Lei Brasileira de Inclusão n ° 13.146/2015. *Revista*

Ploêm!ca, 17 (1), pp.27-35. [Em linha]. Disponível em: <<http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/28294/20343>>. [Consultado em:14/01/2020].

Severino, A. J. (2013). *Metodologia do trabalho científico*. Editora Cortez, São Paulo.

Silva, R.M.M.C. (2015). O papel da família no desenvolvimento da autonomia do portador de síndrome de Asperger. Orientadora Dr Cristina FSP Gonçalves. Dissertação de Mestrado. Lisboa. Escola Superior de educação João de Deus. [Em linha]. Disponível em:<<https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwiY8KPvw-boAhVYErkGHf8HCSEQFjAAegQIARAB&url=https%3A%2F%2Fcomun.rcaap.pt%2Fbitstream%2F10400.26%2F10598%2F1%2FTese%2520completa.pdf&usg=AOvVaw0Gx8sZfcPY15r4QvUN73IP>>. [Consultado em:23/01/2020].

Sprovieri, M.H.S. (2015). Alexitimia e dinâmica familiar de portadores de autismo. In: Junior, F.B.A. e Kuczynski, E. *Autismo Infantil Novas Tendências e Perspectivas* São Paulo, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, 2. Editora Atheneu. [Em linha]. Disponível em: <<https://ww.fdpa.pt/autismo>>. [Consultado em: 29/01/2020].

Steinbrenner, J.R. et al. (2020). Evidence-Based Practices for Children, Youth, and Young Adults with Autism Spectrum Disorder. Development Institute Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. *The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Frank Porter Graham Child*. [Em linha]. Disponível em: <https://fpg.unc.edu/node/10384>>. [Consultado em: 14 /09/2020]

Soares, T.B. (2013) O cérebro autista: memória, função executiva e atenção. *Revista Autismo: Informação gerando ação*, 3 (4), p.15. [Em linha]. Disponível em:<www.revistaautismo.com.br>. [Consultado em: 12/02/2020].

Teixeira, G. (2019). *Manual do autismo: Guia dos pais para tratamento completo*. Rio de Janeiro. Editora Best Seller.

Vilela, J. (2019). *Investigação, o processo de construção do conhecimento*. Lisboa. Edições Sílabo.

World Health (2018). ICD11/ OMS. [Em linha]. Disponível em:<www.who.int/classifications/icd/en>. [Consultado em: 04/03/2020].

Zanella, L. C. H. (2013). *Metodologia de pesquisa. Departamento de Ciências da Administração*, Florianópolis. UFSC.

ANEXOS

Anexo 1 – Parecer Substanciado da Plataforma Brasil

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com TEA- Transtorno do Espectro Autismo, no primeiro ano do ensino fundamental

Pesquisador: GISELE CONCEIÇÃO MOURA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 26468019.6.0000.5291

Instituição Proponente: Universidade Fernando Pessoa/Fundação Ensino e Cultura Fernando Pessoa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.890.009

Apresentação do Projeto:

Trata-se de projeto de pesquisa intitulado A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental, que tem como pesquisador responsável o (a) prof. (a) GISELE CONCEIÇÃO MOURA.

Para o desenvolvimento da pesquisa, o pesquisador indica no resumo do estudo Pesquisar sobre o processo de inclusão, do aluno com TEA- Transtorno do Espectro Autismo, no contexto brasileiro, ainda nos provoca grandes

inquietações, o processo colaborativo entre a escola e as pessoas que assumem o papel de relação parental é uma possível e inegável força para

tal processo, contudo ainda pouco explorado, quanto as pesquisas e produções literárias. O assunto tão rico e urgente necessita ser estudado e

explorado com intuito de contribuir para uma efetiva inclusão social. O empenho de profissionais qualificados em parceria com os familiares do

educando poderá expandir o desenvolvimento das potencialidades do aluno. A pesquisadora pretende aprofundar os seus estudos sobre escolas

inclusivas. Os conhecimentos acerca do tema oportunizarão o aprimoramento da atuação profissional junto dos alunos, familiares, equipe técnica e

Endereço: Rua Itarana nº 108, casa 3, Térreo
Bairro: Tijuca CEP: 20.271-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2574-8934 Fax: (21)2574-8900 E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Projeto 3.050/2008

de apoio da escola. O aluno com Perturbação do Espectro do Autismo (PEA), considerado pessoa com deficiência, tem o direito garantido por lei (13.146/2015) ao acesso, permanência, participação e aprendizagem no ensino sistemático em classe comum. Propomos discutir a respeito das ações que envolvem adequações educacionais na parceria da família e escola, bem como o acesso às informações sobre o saber a respeito da PEA e o saber como agir, para proporcionar intervenções diárias e sistemáticas com intuito de produzir resultados que harmonizem as hipóteses e as carências comportamentais da criança com autismo, segundo Souza, Gomes, Silva, Carneiro, Martoni e Carmo (2017). De acordo com o DSM V (APA, 2013) mencionamos que os prejuízos apresentados na pessoa com PEA são os déficits persistentes na comunicação e interação social, além dos comportamentos fixos e repetitivos. Esta pesquisa tem como desafio investigar as ações educativas das pessoas, que assumem a função parental, e situações da escola no processo de inclusão da criança com TEA- Transtorno do Espectro Autismo. Para obtenção de resultados no processo inclusivo, a escola necessita estimular procedimentos de parcerias com a família. Propomos um trabalho de pesquisa empírica, com coleta de percepções através de questionários, junto de famílias, professores regentes e professores do AEE, para investigar as ações de troca e explorar possibilidades de situações, na perspectiva do trabalho colaborativo entre escola e familiares dos alunos com PEA.

Objetivo da Pesquisa:

O pesquisador aponta como objetivos da pesquisa:

Objetivo Primário:

Perceber em que medida a relação entre a família e a escola possibilita a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos com TEA- Transtorno do Espectro Autismo, no primeiro ano do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

Apresentar práticas pedagógicas implementadas com crianças com TEA- Transtorno do Espectro Autismo, no primeiro ano do ensino fundamental.

Entender a percepção da escola em relação à família do aluno com TEA- Transtorno do Espectro Autismo, no processo de ensino aprendizagem

Endereço: Rua Itaruna nº 108, casa 3, Térreo
Bairro: Tijuca CEP: 20.071-000
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2574-8004 Fax: (21)2574-8000 E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Projeto: 3.680.008

Compreender a percepção da família, do aluno com TEA- Transtorno do Espectro Autismo, em relação à escola no processo de ensino

aprendizagem

Identificar as práticas pedagógicas da escola, e as ações da família quanto ao processo de desenvolvimento dos alunos com TEA- Transtorno do

Espectro Autismo

Analisar se a atuação colaborativa entre a família e escola contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno com TEA- Transtorno do

Espectro Autismo.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O pesquisador aponta como riscos e benefícios da pesquisa:

Riscos:

A pesquisa pode trazer riscos mínimos no que se refere a possibilidade de constrangimento e/ou desconforto com algum questionamento, sendo

dado o direito de não responder a este, e ainda a desistência de participação na pesquisa, sem prejuízo, ou ainda ao rompimento do anonimato,

confidencialidade, privacidade e uso indevido dos dados não apenas para fins da pesquisa. No entanto, a pesquisadora se compromete a respeitar

todos princípios éticos que regem a Resolução nº 466/12.

Benefícios:

Os participantes desta pesquisa terão benefício direto, uma vez que o estudo da temática poderá contribuir para uma maior reflexão e melhoria das

práticas junto dos participantes envolvidos, refletindo-se como uma influência positiva no processo de aprendizagem . Ainda, esperamos que esta

investigação contribua com informações importantes, e que acrescente elementos à literatura relacionada, de forma a promover a reflexão e

integração dos conceitos abordados nas práticas dos profissionais que trabalham para uma escola inclusiva.

Os seus resultados irão constar no

relatório final da dissertação, podendo ser posteriormente apresentados numa publicação científica, sem, entretanto, expor a identidade dos

participantes.

Endereço: Rua Itaruna nº 108, casa 3, Térreo

Bairro: Tijuca

CEP: 20.571-020

UF: RJ

Município: RIO DE JANEIRO

Telefone: (21)2574-8034

Fax: (21)2574-6800

E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Projeto 3.690.000

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Realizada a análise documental a partir da qual foi procedida a uma apreciação ética da pesquisa, restou evidenciada a sua pertinência e valor científico.

Na elaboração do projeto de pesquisa ora em apreço, percebe-se a atenção do pesquisador no que concerne à situação de vulnerabilidade inerente à condição de participante que, respeitado em sua individualidade, tem protegidas as suas dimensões física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural e espiritual.

O pesquisador aponta como metodologia proposta a pesquisa é de caráter quantitativo com recurso ao uso de questionários.

Participantes:

Esta pesquisa contará com cerca de 20 professores de classes regulares, do primeiro ano do ensino fundamental, mais à frente identificadas como

professores regentes; 20 professores do atendimento educacional especializado (AEE); e 20 pais de alunos com Perturbação do Espectro do

Autismo, no município de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil. As escolas serão definidas pela SEMED - Secretaria Municipal de Educação do Município.

Instrumentos:

Serão utilizados questionários de autopreenchimento, elaborados pela pesquisadora Gisela Conceição Moura, especificamente para esta pesquisa, a

partir dos estudos sobre os critérios diagnósticos do Transtorno do Espectro do Autismo, segundo o DSM-5 (2013), do Manual Diagnóstico e

Estatístico de Transtornos Mentais. Construídos sobre o enfoque dos déficits persistentes na comunicação e na interação social em múltiplos

contextos e nos padrões restritivos e repetitivos de comportamento. Vale ressaltar que estes ainda são versões provisórias dos instrumentos, sendo

que eles se encontram neste momento em fase de revisão por painel de peritos e, posteriormente prevê a realização de pré-teste.

Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados três questionários com questões de resposta através de escala de likert de 5 opções,

algumas questões fechadas e outras semi-abertas para os três grupos de participantes: Família (ver anexo 1), Professores Regentes (ver anexo 2) e

Professores de AEE (ver anexo 3). Os questionários são divididos em duas partes:

Endereço: Rua Itarana nº 100, casa 3, Têteo
Bairro: Tijuca CEP: 20.271-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2574-8804 Fax: (21)2574-8800 E-mail: cep@uva.br

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação do Projeto: 3.050.000

1ª Parte – Dados sociodemográficos - Nessa parte serão feitas perguntas sobre a idade, gênero, estado civil, profissão e formação para todos os

grupos. Para o grupo de professores será também questionado tempo de experiência profissional e experiência profissional com alunos com TEA/Transtorno do Espectro Autismo, bem como a formação em inclusão. Por outro lado, aos pais serão questionada a quantidade de filhos, além da idade do seu(s) filho(s) quando foi diagnosticado com TEA.

2ª Parte – Pesquisa Empírica – Nessa parte as perguntas que serão feitas foram construídas pela pesquisadora, com base nos objetivos propostos

na investigação e contém ao todo 15 perguntas. Aos professores serão feitas as perguntas sobre a relação professor-aluno-família; comunicação e

interação social, e interesse restrito e movimentos repetitivos do aluno com TEA- Transtorno do Espectro Autismo. Aos familiares serão feitas as

perguntas sobre a relação família-escola, comunicação e interação social, e interesse restrito e movimentos repetitivos do aluno com TEA/Transtorno do Espectro Autismo.

Procedimentos:

Submissão do projeto à Comissão de Ética da UFP e somente após o parecer final se iniciará a pesquisa.

Inicialmente será efetuada a solicitação de anuência para investigação dada pela Secretaria Municipal de Educação da cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil (ver anexo 4).

Após autorização dada pela SEMED será feita uma visita às escolas selecionadas para a pesquisa com o objetivo de apresentar o projeto e seus

objetivos, em reunião com os professores regentes e do AEE. Ao ser aceita pelo corpo docente, serão assinados os termos de consentimento livre

esclarecido (ver anexo 5) e entregues os questionários, em envelope lacrado, sem identificação, garantindo o sigilo das informações e anonimato dos participantes.

Em reunião, também na escola, com os pais das crianças com PEA, será feita a apresentação de todo o projeto e o convite para participarem da

pesquisa. Após a aceitação por parte dos mesmos, serão recolhidas as assinaturas dos termos de consentimento livre esclarecido e entregues os

questionários, que estarão em um envelope lacrado para garantir o sigilo das informações e o anonimato dos participantes. Entretanto quando os participantes consentirem colaborar com a

Endereço: Rua Itanuna nº 108, casa 3, Tênis
Bairro: Tijuca CEP: 20.271-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2574-8824 Fax: (21)2574-8800 E-mail: cep@uva.br

Página 26 de 37

UNIVERSIDADE VEIGA DE
ALMEIDA - UVA/RJ



Continuação de Parecer: 1.492.008

pesquisa num momento posterior à reunião (quer sejam professores quer sejam pais), os envelopes lacrados contendo:

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os termos de apresentação obrigatória foram devidamente anexados e estão em acordo com o estabelecido pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa.

Recomendações:

Sem necessidade de recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Realizada a análise da documentação anexada e não tendo sido constatadas inadequações, o protocolo de pesquisa encontra-se apto para aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Dr.(a) Pesquisador(a),

em cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP/UA aguarda o envio dos relatórios parciais em 3 meses após aprovação do CEP a final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção e sobre ocorrência de eventos adversos. O pesquisador deverá enviar os relatórios concomitantes ao cronograma proposto pelo pesquisador.

O CEP/UA está à disposição para esclarecer dúvidas e/ou realizar quaisquer orientações.

Tel.: (21) 2574-8800 Ramal: 234

E-mail: cep@uva.br

Endereço do Comitê: Rua Ibituruna, 108 – Casa 03 (térreo) – Vila Universitária CEP: 20.271-020 - Rio de Janeiro – RJ Horário de funcionamento: Segunda à sexta, das 9h às 18h.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|---|------------------------|---------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_P ROJETO_1494298.pdf | 14/02/2020 11:02:14 | | Aceito |
| Orçamento | ORCAMENTO.pdf | 14/02/2020 11:01:53 | GISELE CONCEIÇÃO | Aceito |

Endereço: Rua Ibituruna nº 108, casa 3, Térreo
Bairro: Tijuca CEP: 20.271-020
UF: RJ Município: RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2574-8804 Fax: (21)2574-8800 E-mail: cep@uva.br

Página 02 de 07

Anexo 2 – Autorização da Secretaria de Educação

Anexo 1 – Solicitação de Autorização para a Investigação

Exmo/a Sr. *Maria Virgínia Andrade Rocha*
Secretário de Educação do Município de Nova Iguaçu

Assunto: Solicitação de autorização para a investigação

O meu nome é Gisele Conceição Moura, mestranda em Ciências da Educação Especial, no Ramo do Desenvolvimento Cognitivo e Motor, sou mestranda da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, pela Universidade Fernando Pessoa, Porto-PT e neste momento, encontro-me a frequentar o 2.º ano de Mestrado, sob orientação da Professora Doutora Fátima Maia. O segundo ano do mestrado é constituído pela dissertação, sendo que irei desenvolver o seguinte tema: “A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com TEA, no primeiro ano do ensino fundamental na cidade de Nova Iguaçu, Rio de Janeiro, Brasil”

Atendendo a solicitação da Comissão de Ética da UFP, venho por este meio deste, solicitar a sua autorização para começar o processo investigativo que tem como objetivo verificar a relação colaborativa entre a família e a escola que possibilita a melhoria do ensino aprendizagem dos alunos com TEA, no primeiro ano do ensino fundamental.

Mais informo que guardaremos o sigilo referente a todos os envolvidos na amostra, bem como o respeito à ética que permeia na reunião das informações dadas pela pesquisa.

Agradeço desde já a melhor atenção que possa dar a este assunto e encontro-me disponível para prestar os esclarecimentos que entenda necessários, deixando assim o meu contato telefônico (0 55 21 9892467 57).

Os meus melhores cumprimentos, *Gisele Conceição Moura*

24/09/2019

Autorizo a pesquisa.

Em 10/10/2019

Maria Virgínia Andrade Rocha
SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
NGL. 11/594.638-8

Anexo 3 – Questionário aplicado à família

QUESTIONÁRIO APLICADO À FAMÍLIA

Este questionário é parte de um trabalho de pesquisa relacionado com a inclusão escolar. Buscamos através deste instrumento, coletar dados importantes, que nos levarão a conhecer as maiores dificuldades e práticas educativas que os professores e pais encontram no seu cotidiano escolar, frente à inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular (ER). Pretendemos assim contribuir para a melhoria do apoio prestado.

Com certeza sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, as suas respostas serão apreciadas e valorizadas, e os resultados compilados serão confidenciais. Toda a gratidão pela sua valiosa colaboração.

I- PARTE (CARACTERIZAÇÃO SOCIODEMOGRÁFICA)

Indique, por favor, os seus dados pessoais. Sempre que necessário, assinale com uma cruz (X) as opções relativas às suas respostas.

1 – Idade: _____

2 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

3 – Qual é o seu Estado Civil:

- Solteiro (a)
- Casado (a)/ União estável
- Divorciado (a)/ Separado (a)
- Viúvo (a)
- Outro: _____

4 – Qual é sua profissão? _____

5 – Qual é o seu grau de escolaridade?

- 1º ciclo do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano)
- 2º ciclo do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano)
- Ensino Médio
- Ensino Superior (bacharelado)
- Ensino Superior (licenciatura)
- Ensino Superior (bacharelado e licenciatura)
- Ensino Superior (tecnólogo)
- Pós-graduação (especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós- doutorado
- Outro: _____

6 – Qual é o seu grau de parentesco com a criança?

- Pai
- Mãe
- Avô
- Avó
- Outro. Qual? _____

7 – Quantos filhos você tem? _____

Indique, por favor, relativamente à sua criança:

8 – Idade: _____

9 – Sexo:

- Masculino
- Feminino

10– Formas preferenciais que o seu filho usa para comunicar (fala, gestos, expressão corporal, expressão facial, fotografias, símbolos gráficos...)

11 – Com quantos anos o seu filho teve o diagnóstico de TEA?_

II- PARTE – RELAÇÃO ESCOLA E FAMÍLIA

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|---|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 1.Sinto que tenho conhecimento adequado para estimular a aprendizagem do meu filho com autismo. | | | | | |
| 2.Acredito que a parceria com a escola facilita a aprendizagem do meu filho. | | | | | |
| 3.Reúno-me regularmente, com a professora ou equipe técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu filho. | | | | | |
| 4.A escola reserva ou reservou um tempo para me perguntar a mim sobre o desenvolvimento, necessidades e interesses do meu filho com autismo. | | | | | |
| 5.A escola reserva momentos para orientar-me, individualmente ou em grupo, quanto à estimulação da aprendizagem do meu filho com autismo. | | | | | |
| 6.A escola desenvolve ações de sensibilização à comunidade escolar sobre o tema do Perturbação do Espectro do Autismo. | | | | | |
| 7.O meu filho tem acesso ao atendimento educacional especializado. | | | | | |
| 8.O meu filho vem apresentando avanços na aprendizagem. | | | | | |
| 9.A escola sinaliza as habilidades trabalhadas, com o meu filho, com orientação de utilizá-las nas vivências cotidianas em família e sociedade. | | | | | |

| | 1 - Nunca | 2- Raramente | 3- Às vezes | 4- Frequentemente | 5- Quase sempre |
|--|-----------|--------------|-------------|-------------------|-----------------|
| | | | | | |

A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| No item 3 (Reúno-me regularmente, com a professora ou equipe técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu filho), se concordar ou concordar plenamente, por favor. indique com que frequência. | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|

Qual/quais os profissionais com quem articula?

| | 1- Nunca | 2- Raramente | 3- Às vezes | 4- Frequentemente | 5- Quase sempre |
|--|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------------|
| No item 5 se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |

Quem faz as orientações?

COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|--|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 10. A escola estimula o contato visual do meu filho com brincadeiras e ações diretas a ele. | | | | | |
| 11. A escola desenvolve tarefas em grupo ou duplas para estimular o interesse do meu filho ao que o outro fala ou sente e estreitar o vínculo entre os alunos. | | | | | |
| 12. A escola utiliza tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades em compreender as expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. | | | | | |
| 13. A escola antecipa as ações ao meu filho para minimizar a resistência às mudanças, ajudar na sua organização e deixá-lo mais seguro. | | | | | |
| 14. A escola utiliza de figuras e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu filho. | | | | | |
| 15. A escola propõe aos alunos diversas possibilidades de brincar para incluir o meu filho, quando ele não interage de maneira habitual com os brinquedos e pessoas. | | | | | |
| 16. A escola estimula os alunos a iniciarem e manterem conversa com o meu filho. | | | | | |

INTERESSES RESTRITOS E MOVIMENTOS REPETITIVOS

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|--|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 17. A escola utiliza ou já utilizou objetos ou assuntos, sobre os quais o meu filho tem muito interesse, como tema da aula. | | | | | |
| 18. A escola utiliza pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais, para auxiliar a compreensão da rotina escolar. | | | | | |
| 19. A escola insere, numa situação que possa ser utilizada no cotidiano, as frases ou palavras repetidas pelo meu filho. | | | | | |

A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 20. A escola orienta os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado relacionadas aos sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que meu o filho apresenta. | | | | | |
| 21. A escola permite que o meu filho utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou mãos, e orienta os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos. | | | | | |
| 22. Indique, por favor, qual o grau de importância à existência de uma relação colaborativa entre a família e a escola. | | | | | |

23. Sugira possibilidades para melhoria na relação família escola:

Anexo 4 – Questionário aplicado ao professor regente

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR REGENTE

Este questionário é parte de um trabalho de pesquisa relacionado com a inclusão escolar. Buscamos através deste instrumento, coletar dados importantes, que nos levarão a conhecer as maiores dificuldades e práticas educativas que os professores e pais encontram no seu cotidiano escolar, frente à inclusão dos alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) em escolas de ensino regular (ER). Pretendemos assim contribuir para a melhoria do apoio prestado.

Com certeza a sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento deste estudo, as suas respostas serão apreciadas e valorizadas, e os resultados compilados serão confidenciais. Toda a gratidão pela sua valiosa colaboração.

I- PARTE (CARACTERIZAÇÃO SÓCIOPROFISSIONAL)

Indique, por favor, os seus dados. Sempre que necessário, assinale com uma cruz (X) as opções relativas às suas respostas.

1 – Idade: _____

2 – Sexo:

Masculino

Feminino

3 – Qual sua formação de base?

Formação de Professores no Ensino Médio (magistério)

Formação no Ensino Superior (pedagogia, português, matemática...)

Ambos

Qual curso? _____

4 – Qual é o seu grau de escolaridade?

Ensino Médio

- Ensino Superior (bacharelado)
- Ensino Superior (licenciatura)
- Ensino Superior (bacharelado e licenciatura)
- Ensino Superior (tecnólogo)
- Pós-graduação (especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós- doutorado
- Outro: _____

5 – Indique o número de anos de experiência profissional a lecionar: _____

6 – Indique o número de anos de experiência profissional com alunos com TEA: _____

II- PARTE – RELAÇÃO PROFESSOR, ALUNO E FAMÍLIA

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|--|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 1. Sinto que tenho conhecimento técnico pedagógico adequado para estimular a aprendizagem do meu aluno com autismo. | | | | | |
| 2. Acredito que a parceria entre a escola e a família, do meu aluno, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dele. | | | | | |
| 3. Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com TEA. | | | | | |
| 4. Verifico interesse, por parte dos familiares do meu aluno com TEA, em estimular a aprendizagem do seu educando. | | | | | |
| 5. Sinto-me preparado para desenvolver ações de sensibilização e conscientização, em parceria com a equipa técnica pedagógica da escola, à comunidade escolar e à família dos meus alunos sobre o tema do Transtorno do Espectro do Autismo. | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 6. O meu aluno com autismo, tem acesso ao Atendimento Educacional Especializado. | | | | | |
| 7. Reúno-me com frequência, com o professor do AEE, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com TEA. | | | | | |
| 8. O meu aluno com autismo tem apresentado um desenvolvimento satisfatório, na aprendizagem, de acordo com o seu currículo adaptado. | | | | | |
| 9. Oriento os familiares, do meu aluno com TEA – Transtorno do Espectro Autista, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do seu educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e na vivência familiar e social. | | | | | |

| | 1- Nunca | 2- Raramente | 3- Às vezes | 4- Frequentemente | 5- Quase sempre |
|--|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------------|
| No tópico 3 (Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com TEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |
| No tópico 7 (Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com TEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |
| No tópico 9 (Oriento os familiares, do meu aluno com TEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |

COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|--|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 10. Estímulo a habilidade para manter o contato visual ao relacionar-se com o outro, por intermédio de brincadeiras e ações dirigidas ao aluno com autismo. | | | | | |
| 11. Desenvolvo tarefas em grupo ou duplas para estimular o interesse, do meu aluno com autismo, ao que o outro fala ou sente. | | | | | |
| 12. Utilizo tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades do meu aluno com autismo, relacionadas com a compreensão e percepção das expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. | | | | | |
| 13. Antecipo as ações, com uso de imagens ou verbalmente, ao meu aluno com autismo, para minimizar a resistência às mudanças, ajudar na sua organização e deixá-lo mais seguro. | | | | | |
| 14. Utilizo figuras, fotos e imagens para ampliar a aprendizagem e comunicação do meu aluno com TEA. | | | | | |
| 15. Proponho aos alunos diversas possibilidades de brincar e utilizar brinquedos, para incluir o meu aluno com TEA, quando ele não interage de maneira habitual com objetos e pessoas. | | | | | |
| 16. Estímulo os alunos a iniciarem e manterem conversas com o meu aluno com TEA. | | | | | |

INTERESSES RESTRITOS E MOVIMENTOS REPETITIVOS

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|---|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 17. Utilizo ou já utilizei objetos ou assuntos, que o meu aluno com TEA tem muito interesse, como tema gerador da aula. | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| 18. Utilizo pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais das ações a serem realizadas, para auxiliar na compreensão da rotina escolar junto do meu aluno com TEA. | | | | | |
| 19. Contextualizo as frases ou palavras repetidas, do meu aluno com autismo, às situações que possam ser utilizadas no seu cotidiano. | | | | | |
| 20. Oriento os alunos sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado, relacionadas com os estímulos sensoriais que envolvam os sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que o meu aluno com TEA possa apresentar. | | | | | |
| 21. Permito, que meu aluno com TEA, utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou mãos, e oriento os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos. | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------------------|----------------|-----------------------------|----------------------|--------------------|
| 22. Indique, por favor, qual o grau de importância à existência de uma relação colaborativa ¹ entre a família e a escola. | 1 – Muito Importante | 2 - Importante | 3- Razoavelmente Importante | 4 – Pouco Importante | 5- Sem Importância |
| | | | | | |

23. Sugira possibilidades para melhoria na relação família escola:

¹Relação colaborativa entre a família e a escola “é iniciada com o propósito de preparar a escola, a criança e os pais e, depois disso, formular uma política, apoiar o progresso e trocar informações.” (Pacheco, 2007, p.57)

Anexo 5 – Questionário aplicado ao professor de AEE

QUESTIONÁRIO APLICADO AO PROFESSOR DE AEE



Este questionário é parte de um trabalho de pesquisa relacionado com a inclusão escolar. Buscamos através deste instrumento, coletar dados importantes, que nos levarão a conhecer as maiores dificuldades e práticas educativas que os professores e pais encontram no seu cotidiano escolar, frente à inclusão dos alunos com TEA – Transtorno do Espectro Autista em escolas de ensino regular (ER). Pretendemos assim contribuir para a melhoria do apoio prestado.

Com certeza sua colaboração é imprescindível para o desenvolvimento desse estudo, suas respostas serão apreciadas e valorizadas, e os resultados compilados serão confidenciais. Toda a gratidão pela sua valiosa colaboração.

I- PARTE (CARACTERIZAÇÃO SÓCIOPROFISSIONAL)

Indique, por favor, seus dados pessoais. Sempre que necessário, assinale com uma cruz (X) as opções relativas às suas respostas.

1 – Idade: _____

2 – Sexo:

Masculino

Feminino

3 – Qual sua formação de base?

Formação de Professores no Ensino Médio (magistério)

Formação no Ensino Superior (pedagogia, português, matemática...)

Ambos

Qual curso? _____

4 – Qual é o seu grau de escolaridade?

- Ensino Médio
- Ensino Superior (bacharelado)
- Ensino Superior (licenciatura)
- Ensino Superior (bacharelado e licenciatura)
- Ensino Superior (tecnólogo)
- Pós-graduação (especialização)
- Mestrado
- Doutorado
- Pós- doutorado
- Outro: _____

5 – Indique o número de anos de experiência profissional a lecionar: _____

6 – Indique o número de anos de experiência profissional com alunos com TEA: _____

II - PARTE – RELAÇÃO PROFESSOR DO AEE, ALUNO E FAMÍLIA

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|---|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 1. Sinto que tenho conhecimento técnico pedagógico adequado para estimular a aprendizagem do meu aluno com autismo. | | | | | |
| 2. Acredito que a parceria entre a escola e a família, do meu aluno, possa contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dele. | | | | | |
| 3. Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com TEA. | | | | | |
| 4. Verifico interesse, por parte dos familiares do meu aluno com TEA, em estimular a aprendizagem do seu educando. | | | | | |
| 5. Sinto-me preparado para desenvolver ações de sensibilização e conscientização, sobre a TEA, à comunidade escolar e à família, em parceria com a equipa técnica pedagógica escolar. | | | | | |

| | | | | | |
|--|----------|--------------|-------------|-------------------|-----------------|
| 6. O tempo destinado semanalmente, no Atendimento Educacional Especializado, é o suficiente para desenvolver as habilidades propostas no currículo adaptado do meu aluno com autismo. | | | | | |
| 7. Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com TEA. | | | | | |
| 8. O meu aluno com autismo tem apresentado um desenvolvimento satisfatório, na aprendizagem, de acordo com o seu currículo adaptado. | | | | | |
| 9. Oriento os familiares, do meu aluno com TEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social. | | | | | |
| | 1- Nunca | 2- Raramente | 3- Às vezes | 4- Frequentemente | 5- Quase sempre |
| No tópico 3 (Reúno-me regularmente, com a família e equipa técnica da escola, para discutir sobre a aprendizagem do meu aluno com TEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |
| No tópico 7 (Reúno-me com frequência, com o professor da classe regular, para planejar e avaliar as ações pedagógicas desempenhadas com o meu aluno com TEA), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |
| No tópico 9 (Oriento os familiares, do meu aluno com TEA, quanto às adequações educacionais adaptadas às necessidades do educando, para serem desenvolvidas no seu cotidiano e vivência familiar e social), se concordar ou concordar plenamente, por favor, indique com que frequência. | | | | | |

COMUNICAÇÃO E INTERAÇÃO SOCIAL

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|--|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 10. Estímulo a habilidade para manter o contato visual ao relacionar-se com o outro, por intermédio de brincadeiras e ações dirigidas ao aluno com autismo. | | | | | |
| 11. Desenvolvo tarefas em grupo ou duplas para estimular o interesse, do meu aluno com autismo, ao que o outro fala ou sente. | | | | | |
| 12. Utilizo tarefas e brincadeiras para minimizar as dificuldades do meu aluno com autismo, relacionadas com a compreensão e a percepção das expressões faciais, gestos, sinais com os olhos, cabeça e mãos. | | | | | |
| 13. Antecipo as ações, com o uso de imagens ou verbalmente, ao meu aluno com autismo, para minimizar a resistência às mudanças, ajudar na sua organização e deixá-lo mais seguro. | | | | | |
| 14. Utilizo de figuras, fotos e imagens para ampliar a aprendizagem e a comunicação do meu aluno com TEA. | | | | | |
| 15. Proponho aos alunos da escola diversas possibilidades de brincar e utilizar brinquedos, para incluir o meu aluno com TEA, quando ele não interage de maneira habitual com os objetos e pessoas. | | | | | |
| 16. Estímulo os alunos a iniciarem e manterem conversas com o meu aluno com TEA | | | | | |

INTERESSES RESTRITOS E MOVIMENTOS REPETITIVOS

| | 1 – Discordo Totalmente | 2 - Discordo | 3 – Não sei responder | 4- Concordo | 5- Concordo Plenamente |
|---|-------------------------|--------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| 17. Utilizo ou já utilizei objetos ou assuntos, que o meu aluno com TEA tem muito interesse, como tema gerador da aula. | | | | | |
| 18. Utilizo de pistas visuais, como cartões com fotos ou imagens sequenciais das ações a serem realizadas, para auxiliar na compreensão da rotina escolar junto do meu aluno com TEA. | | | | | |
| 19. Contextualizo as frases ou palavras repetidas, do meu aluno com autismo, às situações que possam ser utilizadas no seu cotidiano. | | | | | |
| 20. Oriento os alunos da escola sobre as reações exageradas ou abaixo do esperado, relacionadas com os estímulos sensoriais que envolvam os sons, texturas, cheiros, cores ou sabores que meu aluno com TEA possa apresentar. | | | | | |
| 21. Permito que o meu aluno com TEA utilize movimentos repetitivos, com o corpo ou as mãos, e oriento os demais alunos a respeitarem e compreenderem a necessidade destes movimentos. | | | | | |

| | 1 – Muito Importante | 2 - Importante | 3- Razoavelmente Importante | 4 – Pouco Importante | 5- Sem Importância |
|--|----------------------|----------------|-----------------------------|----------------------|--------------------|
| 22. Indique, por favor, qual o grau de importância à existência de uma relação colaborativa ² entre a família e a escola. | | | | | |

²Relação colaborativa entre a família e a escola “é iniciada com o propósito de preparar a escola, a criança e os pais e, depois disso, formular uma política, apoiar o progresso e trocar informações.” (Pacheco, 2007, p.57).

23. Sugira possibilidades para melhoria na relação família escola:

Anexo 6 – Categorias identificadas pela família relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família e Escola

| Grupo de Participantes constituído pela Família | | |
|--|--|--|
| Participante | Questão 23. Sugira possibilidades para melhoria na relação família escola: | Categoria |
| P1 | “Gostaria muito que a escola colocasse minha filha para interagir com as outras crianças.” | Inclusão |
| P2 | “Ter mais participações dos responsáveis em sala de aula.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P3 | “Terapia ocupacional.” | Recursos Humanos |
| P4 | “Acho que a escola tem professores que não sabe lidar com as crianças autistas.” | Recursos Humanos |
| P5 | “Mais profissionais nas escolas...” “... e mais tempo de aula.” | Recursos Humanos Apoio Prestado |
| P6 | “Não necessariamente com a família, mas diretamente com a criança mesmo. Fazer com eles atividades no computador e fora da sala de aula, de acordo com as individualidades e interesse de cada um...” “Ter um acompanhamento psicológico e terapêutico tbm. Exclusivo pra eles. Pq o aprendizado deles vai além dos conteúdos escolares.” | Apoio Prestado Recursos Humanos |
| P7 | “A escola deveria propor debates e/ou palestras , visando a divulgação do tema TEA a comunidade escolar. Para que o respeito e a empatia torne-se mais frequente no cotidiano escolar.” | Inclusão |
| P8 | “Mais professores e sala de recursos para nossas crianças mais que especiais elas merecem toda atenção...” | Recursos Humanos Apoio Prestado |

| | | |
|-----|--|--------------------------------------|
| | “...fazer alguns projetos nas escolas em relação mãe filho e escola tem muitas mães por ai que acha que a escola tem obrigação de tudo e não é somos uma familia escola e familia um apreendendo com outro...” “...mais união entre familia e escola.fazer projetos e atividades entre familias e escola.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P9 | “Mais empatia.” | Inclusão |
| P10 | “Reuniões de pais e professores.” | Comunicação |
| P11 | “Inclusão ! quando citamos esses termo, é de modo geral!!! Incluir família, amigos, professores, todos aqueles que fazem parte da vida da pessoa com autismo!” | Inclusão |
| P12 | “Sempre unidos escola e família.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P13 | “Reuniões.” | Comunicação |
| P14 | “Mas tempo.” | Apoio Prestado |
| P15 | “Procurar meios de fazer com que a escola crie um ambiente mais grupal em sala de aula como também em SR com o aluno incluído. E que isso vire uma rotina.” | Inclusão |
| P16 | “Encontros são muito importantes. Hoje temos como recurso a internet. Veículo de fácil acesso e excelente para comunicação e até mesmo para sugestões de atividades sociais para serem feitas em casa com a família.” | Comunicação |
| P17 | “Conversar mais comigo e meu marido sobre meu filho.” | Comunicação |
| P18 | “Mais interação com o individual e não só o coletivo. Mas com todas as adversidades que uma escola pública enfrenta,não é o todo idealizado,mas ela tem feito o seu melhor.” | Apoio Prestado |
| P19 | “Momentos de orientação pra nós pais que não sabemos o que fazer pra ajudar o filho aprender as matérias e melhorar o comportamento.” | Orientação / Apoio às Famílias |
| P20 | “Como meu filho mudou de escola neste ano, respondi com base na anterior, já que a pandemia impediu qualquer avaliação.” | — |
| P21 | “Gostaria muito que a escola colocasse minha filha para interagir com as outras crianças.” | Inclusão |

Anexo 7 – Frequência identificadas pela família relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família Escola

| Categorias | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--|---------------------|---------------------|
| Inclusão | 6 | 25% |
| Envolvimento Familiar / Participação | 3 | 12% |
| Comunicação | 4 | 17% |
| Orientação / Apoio às Famílias | 1 | 4% |
| Apoio Prestado | 5 | 21% |
| Recursos Humanos | 5 | 21% |
| Total de unidades identificadas | 24 | 100% |

Anexo 8 – Categorias identificadas pelos professores regente relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família e Escola

| Grupo de Participantes constituído por Professores Regentes | | |
|--|--|---|
| Participante | Questão23. Sugira possibilidades para melhoria na relação família escola: | Categoria |
| P1 | “Sugiro que a família possa interagir a cada dia mais.” | Comunicação |
| P2 | “Materiais concretos adequados.” | Apoio Prestado |
| P3 | “Que ficasse reservado um horário periódico para conversas entre o professor AEE, professor regular e a família.” | Comunicação |
| P4 | “Atividades colaborativas que envolvam a família.” | Envolvimento familiar/ Participação |
| P5 | “A família precisa aceitar as dificuldades do filho e a escola precisa se adequar de forma plena para receber esses alunos...” “Muitas escolas não tem ambiente físico para atendê-los.” | Orientação/ Apoio às famílias Apoio Prestado |
| P6 | “A equipe pedagógica necessita acolher mais esse é aluno e sua família...” “E fazer constante diálogo entre a família, a professora e o aluno...” “Ajudar a construir uma aprendizagem significativa.” | Inclusão Comunicação Apoio Prestado |
| P7 | “Incentivar depoimentos espontâneos dos pais em sala especial de auto-ajuda aos pais ou responsáveis com profissionais de saúde mental.” | Orientação/ Apoio às famílias |
| P8 | “O comprometimento familiar é o ponto principal, pois sem a ajuda da família fica quase impossível. É preciso que todos os envolvidos com a criança assumam a responsabilidade, para obter o máximo de resultados positivos...” “É necessário um trabalho em grupo, família, escola e principalmente o apoio de profissionais da saúde, como: psicólogos, educadores físicos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas, entre outros. Cada | Envolvimento familiar / Participação Trabalho em equipa |

| | | |
|-----|---|--|
| | um contribuindo para o desenvolvimento e a socialização dos alunos com PEA...” “Penso que precisa ocorrer um comprometimento e diálogo constante entre todos os envolvidos.” | Comunicação |
| P9 | “Maior participação dos responsáveis.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P10 | “A família está engajada, totalmente no aprendizado do aluno, se fazer presente sempre na escola.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P11 | “Flexibilidade nos horários para a família estar na escola.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P12 | “Proporcionar que familiares acompanhem alunos em algumas atividades escolares.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P13 | “Maior presença dos pais.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P14 | “Convidar os Responsáveis para visitarem à escola com mais frequência e participar da elaboração de propostas e sugestões voltadas para um melhor atendimento às crianças com PEA.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P15 | “Reuniões mensais e avaliação dos resultados.” | Comunicação |
| P16 | “Muitas vezes o pai do aluno com TEA não consegue entender o tempo e as limitações do mesmo. Acredito que o acompanhar e conscientizar a família é de extrema importância para que o desenvolvimento do aluno avance.” | Orientação/ Apoio às famílias |
| P17 | “Primeiro é importante que a família saiba lidar com as reais necessidades da criança, ser assessorada e orientada não só pela escola mas por órgãos competentes de medicina e psicologia...” “Toda comunidade escolar, deve trabalhar juntos, não só o professor deve estar atento às necessidades da criança, de modo a auxiliar de forma positiva no seu desenvolvimento, mas toda comunidade escolar...” “Realizar reuniões bimestrais com a família, tanto para orientá-la quanto para ouvi-la.” | Orientação/ Apoio às famílias Trabalho em equipa Inclusão Comunicação |
| P18 | “A escola poderia fazer reuniões mostrando as possibilidades do aluno.” | Comunicação |
| P19 | “Propor encontros periódicos entre profissionais e família.” | Comunicação |

A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

| | | |
|-----|--|--------------------------------------|
| P20 | “Cooperação, interesse.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P21 | “Sugiro que a família interaja todos os dias com seus filhos.” | Envolvimento familiar / Participação |
| P22 | “Materiais concretos adequados para o envio ao aluno.” | Apoio Prestado |
| P23 | “Que houvesse um momento de interação e diálogo entre a escola e a família.” | Comunicação |

Anexo 9 – Frequência identificadas pelos professores regente relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família Escola

| Categorias | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--------------------------------------|---------------------|---------------------|
| Comunicação | 9 | 28% |
| Apoio Prestado | 4 | 13% |
| Envolvimento Familiar / Participação | 11 | 34% |
| Orientação/ Apoio às Famílias | 4 | 13% |
| Inclusão | 2 | 6% |
| Trabalho em Equipa | 2 | 6% |
| Total de referências | 32 | 100% |

Anexo 10 – Categorias identificadas pelos professores de AEE relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família e Escola

Categorias identificadas pelos Professores de AEE relativamente à Relação Colaborativa Família Escola

| Grupo de Participantes constituído por Professores do AEE | | |
|--|---|---|
| Participante | Questão23. Sugira possibilidades para melhoria na relação família escola: | Categoria |
| P1 | “Projetos voltado para trabalhar às emoções com atividades voltadas para a relação familiar.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P2 | “A família precisa ter maior conhecimento sobre o transtorno para que sua colaboração possa ser efetiva...” “... e, assim, também terá entendimento do PEI criado pela escola e poderá colaborar com o desenvolvimento do educando no dia-a-dia.” | Orientação/ Apoio às famílias Envolvimento Familiar / Participação |
| P3 | “Impossível não ter sucesso no processo de desenvolvimento com alunos TEA, se a família não se envolver. Essas crianças, normalmente, já criam uma rotina específica pro seu dia, então sugiro que a família crie uma rotina paralela de atividades dirigidas, com objetivos e intenção real na aprendizagem do aluno.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P4 | “Que sejam incluídas no calendário escolar, datas para que ocorram reuniões entre pais, professores e equipe.” | Comunicação |
| P5 | “Participação e construção de quadro rotina de aprendizado para auxiliar a compreensão do aluno.” | Apoio Prestado |
| P6 | “Na minha realidade já existe uma boa conexão direta com a família e escola...” “...Através de reuniões, contatos telefônicos e na presença quando é levado o aluno para o AEE.” | Envolvimento Familiar / Participação Comunicação |

| | | |
|-----|---|--|
| P7 | “Maior participação das famílias.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P8 | “Necessidade de treinamento específico aos pais para aprenderem a lidar com o comportamento autístico.” | Orientação/ Apoio às famílias |
| P9 | “Que houve mais palestras na escola sobre os tipos de dificuldades de aprendizagem (além do autismo).” | Formação |
| P10 | “Aceitação por parte da família logo q o aluno seja diagnosticado e assim formar parceria família-escola.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P11 | “Q sempre haja a interação entre a família e a escola...” “... e q o ensino de cada aluno com autismo seja individual e contextualizado.” | Envolvimento Familiar / Participação Apoio Prestado |
| P12 | “Mais tempo para atendimentos em família.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P13 | “Encontros regulares com temas ou bate papos. Pode levar um convidado ou a troca entre responsáveis. Percebo que dá muito certo e é uma prática que gostamos de fazer, que são os "cafés inclusivos"...” “São momentos que essas mães, que são mulheres em sua maioria nesse cuidado, podem se expressar e trocar experiências...” “...Também aproxima a escola das dificuldades que os familiares passam, melhorando a relação e a proposição de soluções que melhorem a vida escolar desse aluno. São várias etapas que passam antes pela família, antes de propriamente alcançar o aluno. Ter o apoio da família é o primeiro passo. E a equipe da escola precisa ter empatia com os responsáveis, senão será inviável o trabalho. O afeto, no sentido de "afetar" tem de antes de chegar ao aluno, passar pela escola X família.” | Envolvimento Familiar / Participação Comunicação Orientação/ Apoio às famílias |
| P14 | “Mais encontros na escola com profissionais que possam auxiliar nas necessidades e dúvidas dos responsáveis em relação a comportamentos, sociabilidade,etc...” “...trocas de informações entre os responsáveis...” | Trabalho em Equipa Comunicação |
| P15 | “Parceria com a saúde...” “Fizemos projetos trazendo Especialistas na área de Neuropsicopedagogia e Psicologia...” | Orientação/ Apoio às famílias Trabalho em Equipa |

| | | |
|-----|--|---|
| | “... para acolher as famílias , criamos rodas de conversas com temas ...” | Comunicação Envolvimento Familiar / Participação |
| P16 | “Palestras relatando sobre a importância de uma parceria entre damos e escola. Atividades ou festividades que os pais ou responsáveis possam participar/ Promover passeios nos quais os alunos especiais irão acompanhados enfim há uma série de maneiras...” “Incentivar a participação dos responsáveis nas reuniões pedagógicas...” | Envolvimento Familiar / Participação Comunicação |
| P17 | “Primeiramente, conscientização...” “Meus alunos não têm acesso a nenhuma terapia. E é muito significativa a falta que elas fazem em relação à conscientização das famílias quanto à importância de sua participação no processo de desenvolvimento do aluno com necessidades especiais...” “...Não contar com apoio de profissionais da Psicologia, Fonoaudiologia, Terapia Ocupacional e até mesmo Neuropediatria sobrecarrega muito o nosso trabalho na Escola e a nossa fala perde um pouco a validade por não estar sendo corroborada por outros profissionais...” “...Além, é claro, da falta que essas terapias fazem para o próprio desenvolvimento do aluno. Como estamos em Pandemia toda essa dificuldade ainda é agravada pela dificuldade de acesso à internet.” | Envolvimento Familiar / Participação Trabalho em Equipa Apoio Prestado |
| P18 | “Um dia de brincadeira com o aluno, professor da AEE e família bimestral.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P19 | “Mais atividades e palestras para os pais participarem na Escola relacionados ao autismo...” “...e mais profissionais de diferentes áreas envolvidos para dar suporte a família e ao aluno.” | Envolvimento Familiar / Participação Trabalho em Equipa Orientação/ Apoio às famílias |
| P20 | “Que a família apresente uma menor resistência à escola e que adapte melhor à rotina diária, além de perceber que a parceria "família x escola" é positiva para o desenvolvimento e aprendizado do aluno com PEA - Autismo.” | Envolvimento Familiar / Participação |
| P21 | “Mais encontros entre os profissionais da escola e família, a fim de possibilitar o | Comunicação |

A relação colaborativa entre família e escola dos alunos com PEA, no primeiro ano do ensino fundamental

| | | |
|-----|---|--------------------------------------|
| | acesso às informações sobre a educação integralmente de todos.” | |
| P22 | “Encontros bimestrais com troca de ideias e desabafos.” | Comunicação |
| P23 | “Uma atenção psicossocial a fim de estimular a família a participar do processo educacional.” | Envolvimento Familiar / Participação |

Anexo 11 – Frequência identificadas pelos professores de AEE relativamente à melhoria na relação Colaborativa Família Escola

| Categories | Frequência Absoluta | Frequência Relativa |
|--|---------------------|---------------------|
| Apoio Prestado | 3 | 8% |
| Orientação / Apoio às Famílias | 5 | 13% |
| Envolvimento Familiar / Participação | 16 | 43% |
| Comunicação | 8 | 22% |
| Trabalho em Equipa | 4 | 11% |
| Formação | 1 | 3% |
| Total de unidades identificadas | 37 | 100% |