



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

5791 - Trabalho Completo - XIII Reunião Científica da ANPEd-Sul (2020)

ISSN: 2595-7945

Eixo Temático 22 - Educação Especial

INDICADORES DE PARCERIA COLABORATIVA DE PAIS E PROFESSORES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Alice Motta Ribeiro - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Carlo Schmidt - UFSM - Universidade Federal de Santa Maria

Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES/DS

INDICADORES DE PARCERIA COLABORATIVA DE PAIS E PROFESSORES DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O autismo pode ser definido como um distúrbio do neurodesenvolvimento presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (SCHMIDT, 2014). Desde 2013 esta condição passou não mais ser nomeado como uma categoria única (Transtornos Globais do Desenvolvimento), mas como um espectro (Transtorno do Espectro Autista - TEA) (APA, 2013). Isso porque o DSM-5, “prepondera o caráter dimensional dos quadros clínicos em detrimento da tentativa de estabelecer fronteiras claramente definidas entre os diagnósticos” (PAULA et al., 2017, p.9). Deste modo, há uma série de sinais e sintomas que estes sujeitos podem apresentar ao longo deste espectro.

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

Autistas demonstram, de modo geral, dificuldades em interpretar o que observam, em dar sentido além do literal, em associar palavras ao seu significado, em compreender a linguagem falada, figuras de linguagem, ironias e conceitos abstratos, em utilizar a fala como função comunicativa e em generalizar a aprendizagem. (GOMES; VARELLA; SOUZA, 2010, p. 730-731).

Tais questões, somadas aos comportamentos imprevisíveis e atípicos destas crianças tende a ocasionar maior dificuldade em se relacionar com as outras pessoas, desde a família até colegas e professores da escola. Assim, a escolarização destas crianças apresenta-se com um desafio para professores, familiares e profissionais, podendo levar as crianças e seus familiares a um isolamento e acentuando ainda mais as suas dificuldades.

Frente esta situação, percebe-se a urgência na adequação dos diversos contextos, inclusive os educacionais, fomentando na relação família e escola, um importante aliado para

o desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, é necessário que ambas se conheçam e percebam a necessidade de implementação de estratégias que firmem as melhores condições para o desenvolvimento íntegro das crianças (MAGALHÃES, 2004; OLIVEIRA, 2004). A literatura reitera a necessidade de integração entre esses dois contextos por constituírem-se como meios de desenvolvimento indispensáveis para a trajetória de vida dessas crianças.

Documentos e normativas oficiais destacam o dever da família em incentivar e promover, visando o pleno desenvolvimento da pessoa (BRASIL, 1988, 1994). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1996), por exemplo, ressalta, que a educação das crianças com deficiência é tarefa a ser dividida entre pais e profissionais, conforme observado no item 59:

Uma parceria cooperativa e de apoio entre administradores escolares, professores e pais deveria ser desenvolvida e pais deveriam ser considerados enquanto parceiros ativos nos processos de tomada de decisão. Pais deveriam ser encorajados a participar em atividades educacionais em casa e na escola (aonde eles poderiam observar técnicas efetivas e aprender como organizar atividades extracurriculares), bem como na supervisão e apoio à aprendizagem de suas crianças (BRASIL, 1996).

Apesar dos documentos legais já terem relatado a importância dessa relação, é visto que a aproximação entre pais e escola não está acontecendo como deveria, as escolas não estão conseguindo aproximar-se das famílias. Essa dificuldade de aproximação muitas vezes é ocasionada por fatores inibitórios como: baixa autoestima, alienação e desconfiança, crença que seu envolvimento pode prejudicar a autonomia do filho, incluindo também, os aspectos financeiros (SARAIVA; WAGNER, 2013). Turnbull e colaboradores (2009) apresentam como sugestão a formação de equipes de trabalho que envolvam a Parceria Colaborativa entre a escola e a família, bem como o trabalho pedagógico com práticas centradas na família.

Porém, o conceito de Parceria Colaborativa (PC) não tem sido suficientemente claro na literatura, o qual é definido através de diversos cognatos, com significados semelhantes. Sendo assim, alguns pesquisadores têm se dedicado a descrever alguns dos componentes básicos que definem a PC, sendo eles: comprometimento, comunicação, respeito, compromisso, igualdade e confiança (AZAD et al., 2016; HSIÃO et al., 2017; BLUE-BANNING, et. al., 2004; SUMMERS, et al., 2005; SILVA, 2006; TURNBULL; TURMBULL; KYZAR, 2009). Estes componentes são considerados indicadores de PC, ou seja, comportamentos relacionados a eles pressupõem a qualidade da relação de parceria entre professores e pais. Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo investigar indicativos de Parceria Colaborativa entre pais e professores de alunos com Transtorno do Espectro Autista.

Entrevistas sobre PC foram respondidas por seis participantes de uma escola, sendo duas professoras regentes, uma professora de educação especial e três mães de alunos com TEA, cujos filhos encontravam-se matriculados nos anos iniciais do ensino fundamental, em uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul.

A Entrevista sobre PC foi desenvolvida especificamente para este estudo. Uma revisão conceitual sobre componentes da PC resultou em uma matriz de categorias indicativas de PC composta por 4 dimensões (compromisso, comprometimento, respeito, igualdade e confiança). As definições operacionais de cada componente foram utilizadas para a elaboração das questões, gerando duas entrevistas, sendo uma para pais e outra para professores. Foi adotado um delineamento de proposição teórica de estudo de caso exploratório (YIN, 2015), em que os dados são organizados através da descrição abrangente e exaustiva dos casos com base nas temáticas, categorias e subcategorias de análises. A análise foi interpretativa utilizando análise de conteúdo (BARDIN, 1977).

As respostas das entrevistas foram agrupadas tematicamente em quatro categorias

indicativas de PC, conforme relatado em cada grupo de participantes (pais, professoras e educadora especial), as quais são apresentadas a seguir.

Compromisso/Comprometimento: diz respeito a estar comprometido com os objetivos educacionais e necessidades emocionais do outro, estar disponível/acessível ao outro.

Observou-se que os relatos das professoras/educadoras especiais e pais enfatizaram o comprometimento de todos com os aspectos pedagógicos e escolares. Os pais ressaltaram a importância de uma constante busca por conhecimento docente para auxiliar no desenvolvimento da aprendizagem do aluno. *“A educadora especial era muito simpática, sempre conversava e quando não sabia resolver ia buscar auxílio na internet, ligava para o neuropediatra... bem empenhada em tentar descobrir como lidar com ele”*. (Mãe 2). Da mesma forma, professores relataram a importância dos pais se envolverem ativamente nas atividades e conteúdos desenvolvidos pela escola *“Os pais têm que acompanhar o que o professor está realizando, acompanhar o caderno, as atividades”* (Professora 2).

Portanto, o comprometimento é revestido por um significado de engajamento ativo em que a participação e o envolvimento conjunto de pais e professores toma relevo. Essa participação e envolvimento, conforme destaca Vargas e Schmidt (2017) tende a tornar mais fluente a circulação de informações, gerando novas possibilidades de apoio e propiciando o desenvolvimento integral dos alunos.

Somente as professoras e educadoras especiais destacaram a importância dos pais se comprometerem com uma comunicação efetiva entre casa e escola e sobre o diagnóstico. Comprometimento, por exemplo, avisando quando o aluno vai faltar à escola: *“A gente nota como esse comprometimento reflete no desenvolvimento do aluno, até a questão de levar o atendimento a sério né! De trazer para os atendimentos, de avisar quando vai faltar...”* (Educadora. Especial).

Quanto às dificuldades parentais na aceitação do diagnóstico de autismo, os relatos também aparecem associados ao absentismo escolar do filho: *“Os pais não aceitam o diagnóstico e também não trazem no contraturno, para os atendimentos, não priorizam essa ajuda que a escola dá”* (Educadora Especial). As dificuldades de aceitação do diagnóstico também foram relatadas como interferindo no reconhecimento de comportamentos e características típicas do TEA: *“Eu acho que a aceitação do diagnóstico... procurar conhecer as características, grupos de apoio... ler muito a respeito, conhecer as limitações e também as qualidades”* (Professora 2).

De fato, estudos como o de Silva (2006) evidencia a necessidade de “aceitação do diagnóstico” por parte dos pais como uma forma de promover, de acordo com as possibilidades, o desenvolvimento do indivíduo. Porém, Franco (2016) destaca a importância da escola em identificar e auxiliar os pais frente a essas dificuldades.

Já nos relatos parentais, para uma parceria colaborativa tenha resultado é fundamental que os professores trabalhem a inclusão de seus filhos dentro da sala de aula, bem como, demonstrem interesse para com a criança, criando situações que favoreçam a aprendizagem. *“Quando a I ficou sem monitor, a professora tentou manter ela em sala de aula, e conseguiu...ela pegou colegas que tinham um pouco mais de afinidade e foi trocando”* (Mãe 1).

Neste indicativo, percebe-se que o compromisso/comprometimento, visto sob a ótica da mãe, encontra-se ancorado nas necessidades de adaptação e flexibilização das intervenções pedagógicas, baseados nas necessidades e potencialidades de cada criança, o que vem ao encontro com os achados de Ferraioli e Harris (2011), que destacam a importância do

conhecimento do professor, sobre as características do aluno, para a construção de suas aulas e sua inclusão na turma.

Respeito: Diz respeito à valorização da criança/aluno como pessoa, acima do diagnóstico/rótulo, ausência de julgamento de valor.

Novamente observa-se a preocupação de pais e professores com a valorização da criança/aluno e seu tempo de aprendizagem. Os pais ressaltam que o professor deve estar atento e respeitar o tempo da criança. *“Agora tá tranquilo, a professora sabe que em alguns momentos ela vai precisar fazer um desenho para se acalmar e depois voltar para a aula”*. (Mãe 2). Da mesma forma as professoras valorizaram ações inclusivas efetivas, *“a gente sabe que às vezes só a questão de conseguir fazer com que a criança permaneça na sala na sala de aula, identifique as cores, por exemplo, ou coisas mais simples, é um aprendizado”* (Educadora Especial). Nesse sentido, cabe destacar que o respeito à criança relaciona-se muitas vezes a um ambiente de valorização da diversidade, no qual cabe a escola adequar-se as necessidades de todos seus alunos (MATTOS; NUEMBERG, 2011).

Somente as professoras e a educadora especial citaram a importância dos pais buscarem atendimentos extraescolares para o filho com autismo: *Eu acho que procurar um bom terapeuta, um profissional para ajudar.. eu acho que sim, eles precisam muito de ajuda...quando eles têm esse apoio, eles se sentem mais acolhidos até no ambiente familiar, não só na escola”* (Professora 1). De fato, a adaptação das famílias frente ao diagnóstico vai depender em grande parte da rede de apoio e dos serviços disponibilizados para o acompanhamento delas e de suas crianças (MACHADO; LONDERO; PEREIRA, 2018).

Igualdade: Refere-se a manter uma equivalência/equidade na tomada de decisões sobre a educação do filho/aluno.

Tanto os pais quanto as professoras relataram a importância na tomada de decisões que visem o bem-estar do filho/aluno. *“A gente sempre conversa, a mãe tem uma dúvida... O que tu acha que é melhor? Vamos fazer isso? Ou não vamos fazer? ”* (Educadora Especial). Ou seja, a escola deve-se manter aberta para o aprendizado que os pais trazem, o que enriqueceria ambas as partes e, principalmente a auxiliaria na escolarização desse aluno (VARGAS; SCHMIDT, 2017).

Nas falas exclusivamente das professoras, a importância dos pais acreditarem no trabalho que está sendo oferecido pela escola, bem como apoiar a decisão das professoras enquanto técnicas docentes. Todavia os relatos das docentes demonstrem uma situação contrária, que reforça a ausência de parceria. *“A gente diz assim, tu vai ter que tentar fazer essa atividade em casa, daí vem o pai dizendo que não vai dar, que tá muito difícil, sabendo que aquela atividade é possível de ser feita pelo aluno”* (Educadora Especial). Essa postura divergente sobre a maneira de se trabalhar, mesmo que bem-intencionado, tende a prejudicar o processo de aprendizagem da criança (CUNHA, 2009).

Quanto aos relatos dos pais, uma das mães ressalta a importância equidade de participação da família na construção dos planos pedagógicos da escola. *“Ela (a educadora especial) não constrói o plano junto comigo, e eu sei que tem que construir junto com a família, aí eu disse para ela que entendo, que tu tá acostumada a fazer isso”* (Mãe 1). De fato, a presença ativa dos pais na escola é reconhecida como um dos pilares para o sucesso educativo de seus filhos, que pode ser vista através de diferentes atitudes, uma delas na elaboração do PEI (Plano Educacional Individualizado) (BENSON; KARLOF; SIPERSTEIN, 2008).

Confiança: Refere-se a acreditar que o outro cuida/zela pelo filho/aluno e pode

cuidar/ser discreto com informações sigilosas.

Tanto pais como as professoras relataram a importância no estabelecimento de vínculos, bem como em zelar para que a criança sintasse bem e acolhida. Além disso, questões como a franqueza também foram descritas por ambos. *“No início do ano eu pedi que a família procurasse uma fono e um atendimento psicológico, ela foi bem relutante, mas depois abriu o jogo e disse que eram questões financeiras”* (Educadora Especial). Neste relato, percebe-se que a mãe relutou em providenciar os atendimentos do filho, mas com o estabelecimento de vínculos, ela sentiu-se acolhida e revelou o real motivo, as dificuldades financeiras.

Para este indicativo, somente as professoras relataram que a confiança dos pais no trabalho docente é importante para o desenvolvimento de parcerias. *“Acho importante os pais terem esse acesso, levarem os filhos na sala de aula, buscar na sala de aula, a professora falar sobre o que está acontecendo, essa questão da verdade, o que realmente está acontecendo”* (Professora 2). De fato, Pimentel (2013) reforça a importância de um relacionamento próximo e de confiança entre pais e escola como um fator preponderante para a escolarização dessas crianças.

O objetivo central deste estudo foi investigar indicativos de PC entre pais e professores de alunos com TEA. Através dos relatos foi possível perceber que pais e professores referem indicativos comuns que fortalecem a PC, como no caso do Comprometimento de ambos na busca de conhecimento docente e no envolvimento ativo da família. Do mesmo modo quanto ao Respeito e valorização da criança e seu tempo de aprendizagem.

Contudo, há indicativos que mostram fragilidades quanto ao estabelecimento de PC. Uma delas refere-se à categoria Igualdade na tomada de decisões. Uma das professoras argumenta que a família não colabora na realização das tarefas de casa, alegando que a atividade não é possível de ser feita pelo filho. No entanto uma das mães apresentou interesse, porém a educadora especial indicou pouca colaboração para tal envolvimento, como é caso da mãe gostaria de participar da construção do plano educacional individualizado de seu filho.

Conclui-se que os resultados evidenciam indicativos sobre aspectos em que a PC se mostra consolidada entre escola e famílias, os quais podem servir de ponto de partida para fortalecer aqueles pontos que ainda necessitam maiores trocas e aproximações.

PALAVRAS-CHAVE: Escola-Família. Transtorno do Espectro Autista. Parceria Colaborativa

REFERÊNCIAS

APA. **DSM-5:** Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais. Trad. Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Rev. Técnica Arsitides Volpato Cordioliet al. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AZAD, G. F. et al. Parent-teacher communication about children with autism spectrum disorder: an examination of collaborative problem-solving. **Psychology in the Schools**, v. 53, n. 10, p. 1071-1084, 2016.

BARDIN, L. **Análise do discurso**. Lisboa: Edições, v. 70, 1977.

BENSON, P.; KARLOF, K. L.; SIPERSTEIN, G. N. Maternal involvement in the education of young children with autism spectrum disorders. **Autism**, v. 12, n. 1, p. 47-63, 2008.

BLUE BANNING, M. et al. Dimensions of family and professional partnerships:

Constructive guidelines for collaboration. **Exceptional Children**, v. 70, n. 2, p. 167-184, 2004.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília - Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional—Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, 23 de dezembro de 1996.

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

FERRAIOLI, S. J.; HARRIS, S. L. Effective ducational inclusion of students on the autism spectrum. **Journal of Contemporary Psychotherapy**, v. 41, n. 1, p. 19-28, 2011.

FRANCO, V. Tornar-se pai/mãe de uma criança com transtornos graves do desenvolvimento. **Educar em Revista**, v. 59, p. 35-48, 2016.

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

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

MACHADO, M. S.; LONDERO, A. D.; PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com Transtorno do Espectro Autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018.

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

MATTOS, L. K.; NUERNBERG, A. H. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. **Revista Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 129-141, 2011.

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

PAULA, C. S. et al. Conceituação do Transtorno do Espectro Autista: definições e epidemiologia. In: BOSA, C. A.; TEIXEIRA, M. C. T. V. (Org.). **Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica**. São Paulo: Hogrefe, 2017. p.7-28.

PIMENTEL, A.G. L. **Autismo e escola: perspectiva de pais e professores**. 2013. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.2013.

SARAIVA, L. A.; WAGNER, A. A relação família-escola sob a ótica de professores e pais de crianças que frequentam o ensino fundamental. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 21, n. 81, p. 739-772, 2013.

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

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

SCHMIDT, C. Autismo, Educação e Transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas: Papyrus, 2014. p.07-28. (Série Educação Especial, 1ª Reimpressão).

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

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

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Trad. Ana Thorell; Rev. Cláudio Damacena. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.