



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE CAPANEMA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FERNANDA MARCELA VASCONCELOS PEREIRA

**A RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA
AUTISTA: VISÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

CAPANEMA - PA
2022

FERNANDA MARCELA VASCONCELOS PEREIRA

**A RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA
AUTISTA: VISÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado como requisito para obtenção de título de Graduação em Licenciatura Plena em Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará - UFPA, Campus Universitário de Capanema.

Orientadora: Profa. Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa.

CAPANEMA - PA
2022

FERNANDA MARCELA VASCONCELOS PEREIRA

**A RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA E A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA
AUTISTA: VISÃO DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA**

Esta Monografia de Conclusão de Curso foi julgada para outorgar o Título de Licenciado Pleno em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Universidade Federal do Pará, Campus Capanema.

BANCA EXAMINADORA

Aprovado em: ____/____/____

Conceito: _____

Profa. Dra. Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa
Orientadora - Campus Universitário de Bragança/UFPA

Prof. Dr. Francisco Pereira de Oliveira
Examinador interno - Campus Universitário de Bragança/UFPA

Prof. Dr. Luís Júnior Costa Saraiva
Examinador interno - Campus Universitário de Bragança /UFPA

CAPANEMA - PA
2022

Dedico este trabalho primeiramente a Deus, que me permitiu chegar até aqui. Aos meus pais/avós e familiares por serem o meu esteio, estando ao meu lado em todos os momentos da minha vida. E, a todos aqueles que de alguma forma contribuíram para a conclusão deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pelo dom da vida e por ter me concedido saúde e forças para chegar até aqui. Pois, sair de casa com poucos recursos para estudar e morar em uma cidade até então desconhecida, não é fácil.

Aos meus pais/avós que sempre estiveram ao meu lado me incentivando e me apoiando a não desistir dos meus sonhos. Eles sempre acreditaram no meu potencial, me ensinaram a ser forte, deixaram que eu fizesse a minha escolha e me compreenderam quando eu precisei ir em busca dos meus sonhos e isso me impulsionava a seguir em frente.

Agradeço aos meus irmãos, tios, tias, primos e sobrinhos que através de mensagens e ligações me encorajaram a concluir o meu curso. Gostaria também de ser espelho para a nova geração da família, enquanto primeira filha e neta a entrar e concluir uma graduação na maior universidade do norte do Brasil.

Aos amigos que adquiri nos últimos anos, por toda a ajuda e suporte dado a mim principalmente nos momentos em que a saudade de casa e as dificuldades batiam na porta.

Agradeço à minha orientadora, Neide Maria Fernandes Rodrigues de Sousa a quem eu tenho uma admiração enorme, pela paciência, pelo tempo dedicado a mim e pelos direcionamentos ao longo da construção dessa pesquisa.

Não poderia deixar de agradecer também, as escolas que abriram as suas portas para que eu fizesse a minha pesquisa, em especial aos coordenadores pedagógicos que aceitaram ser sujeitos dessa pesquisa.

A minha eterna gratidão, sem vocês hoje eu não estaria aqui vencendo mais uma etapa da minha vida.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	8
2 CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA – TEA E A RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA	9
2.1 A inclusão escolar da criança com TEA	13
2.2 A parceria entre família - escola	15
3 O CAMINHO METODOLOGICO	17
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	19
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	24
REFERÊNCIAS	26

RESUMO

A relação família - é uma dimensão importante na inclusão escolar da criança autista e a coordenação pedagógica assume um papel ímpar no estabelecimento dessa convivência. Essa pesquisa teve como objetivo compreender o papel da coordenação pedagógica na relação família - escola na inclusão escolar de crianças autistas. O levantamento foi realizado por meio de entrevista semiestruturada com sete coordenadoras pedagógicas de diferentes escolas do município de Barcarena – PA. Os resultados foram analisados considerando as categorias temáticas: sentido sobre o autismo, a prática pedagógica na inclusão da criança com TEA e no estabelecimento da relação família - escola. Os dados apresentados sugerem que a maioria das coordenadoras pedagógicas conhecem sobre o autismo, porém duas delas tem uma visão desatualizada sobre o TEA. Na prática pedagógica, buscam a inclusão de alunos com TEA por meio de orientações ou de acompanhamento das práxis dos professores, uma delas ressaltou que além das ações, faz o planejamento a partir da observação do aluno com TEA. Todas as participantes indicam a importância da família na inclusão escolar. Informaram que de forma geral as famílias participam, exceto uma família que é ausente. Na aproximação com a família a prática da coordenação se direciona para planejamento de ações de acolhimento as famílias, palestras, oficinas e reuniões.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista - TEA; inclusão escolar; relação família - escola; coordenação pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

Dentre o público alvo da Educação Especial atendido no sistema regular de ensino temos as crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA ou autismo. Esta enquadra-se dentro dos transtornos do desenvolvimento caracterizado por um processo atípico relacionado às modificações *qualitativas* dos processos intelectuais, das práticas individuais da comunicação (linguagem) e interação, além do modo de agir diante de algo ou alguém. Caracteriza-se principalmente por uma deficiência na comunicação, na interação social e no comportamento. Além de estereotípias e comportamentos não funcionais. Essas dificuldades podem se iniciar na infância. (BRASIL, 2012, 2015).

A escolarização da criança com TEA nas escolas, configura-se como uma experiência de socialização e desenvolvimento de novas habilidades. Entretanto, para que todo esse processo se torne eficaz, faz-se necessário que essas pessoas sejam vistas como cidadãos com direitos constituídos.

Um dos aspectos importantes na inclusão escolar da criança autista é a relação família - escola. A família, é o primeiro contexto educacional do ser humano, é ela quem orienta como a criança se relaciona com o mundo, a partir de sua estrutura social. Já a escola, é considerada como instituição que tem a função de construção do saber sistematizado. Apesar da escola e da família terem suas especificidades, ambas são complementares. Nessa direção, a escolarização de crianças com TEA na perspectiva da inclusão pode sofrer influência das interações e da comunicação circular da tríade escola-família-criança. (ALVES; SEMINOTTI, 2006; OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

O desejo de trabalhar este tema surgiu a partir da disciplina de Educação Inclusiva, em que tivemos que criar jogos/brinquedos e desenvolvê-los em uma turma que tivesse uma criança público alvo da educação especial. No dia da prática pedagógica, a criança com TEA não foi à escola devido a motivos pessoais. Essa ausência me instigou a procurar o motivo de tal acontecimento e, obtive como resposta às dificuldades das relações com a família.

A partir daquela vivência me veio a motivação de trabalhar sobre o autismo, considerando que temos cada vez mais crianças autistas em sala de aula regular e é preciso pensar em respostas para as situações que levam a ausência da criança na escola.

Nessa direção, elegi como temática trabalhar a relação família - escola de crianças autista e o papel da coordenação pedagógica. Assim, o trabalho buscou responder a seguinte questão: qual a percepção da coordenação pedagógica sobre a relação família - escola no processo de inclusão escolar da criança autista? E como ocorre o trabalho da coordenação pedagógica nessa relação e no processo de inclusão da criança com TEA?

Para tentar responder a problemática e utilizando como critério de exclusão - profissionais da escola, decidi trabalhar a temática a partir da visão da coordenação pedagógica. Desse modo, o trabalho teve como objetivo compreender quais as ações da coordenação pedagógica para trabalhar a relação família - escola no processo de inclusão escolar de crianças autistas.

A pesquisa estruturou-se em quatro seções. Na primeira, apresentamos uma discussão conceitual sobre o autismo ou TEA, a educação inclusiva e a relação família - escola. Na segunda seção, descrevemos o método adotado. Na terceira seção fazemos a exposição dos resultados com discussões sobre esses dados. E por fim, na última seção apresentamos as considerações finais bem como, as referências utilizadas nesse estudo.

2 CONHECENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISMO – TEA E A RELAÇÃO FAMÍLIA - ESCOLA

A palavra autismo etimologicamente falando tem origem grega e quer dizer por si mesmo. Historicamente foi utilizada pela primeira vez em 1911, por Eugen Bleuler, para caracterizar traços de esquizofrenia (ORRÚ, 2010; MARFINATI; ABRÃO, 2014).

Anos depois, na década de 1940, destacaram-se as pesquisas de Kanner e Asperger sobre o autismo. O psiquiatra Léo Kanner publicou em 1943 um artigo chamado “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”, que descrevia comportamentos considerados atípicos em 11 pessoas como: a dificuldade de estabelecer relações simples com seus familiares, solidão, a criança ignorava ou não aceitava o contato com o meio (autismo extremo), movimentos persistentes, repetição frases e palavras (ecolalia), preferência por rotinas esquematizadas e recorrentes e troca de pronomes ao referir a si mesmo e a outras pessoas (BANDIM, 2011).

Em 1944 o médico Hans Asperger, relatou em sua obra “Psicopatia Autística”, traços clínicos parecidos com o autismo descrito por Kanner, apesar de Asperger julgar haver uma distinção entre as duas síndromes, ele sugeriu a denominação de Psicopatia Autística, para pessoas que apresentavam peculiaridades como, alterações graves no convívio social, comprometimento na coordenação motora, uso de linguagem sofisticada e ocorrência apenas no sexo masculino. No termo, ele destaca ainda a qualidade do comportamento social, cuja característica principal era a dificuldade de estabelecer e manter um contato afetivo e espontâneo com os outros e não simplesmente a timidez, isolamento ou rejeição de interação social (BOSA, 2002; TAMANAHA; PERISSINOTO; CHIARI, 2008).

No período de 1950 ressalta-se os trabalhos da psicanalista Margareth Mahler que diferenciou a “psicose infantil autista” da “psicose infantil simbiótica”. Entre as décadas de 1960 e 1970 autores das correntes cognitivistas apresentaram estudos sobre o autismo, com destaque para Michael Rutter e Ritvo que sugerem que o autismo está relacionado a um déficit cognitivo e do desenvolvimento e não a questões afetivas (BRASIL, 2015).

Entre 1970 e 1980 foram desenvolvidas um conjunto de estratégias educacionais e comportamentais específicas às pessoas com autismo. Os métodos Treatment and Education of Autistic and Related Communications Handicapped Children - TEACCH e Applied Behavioral Analysis - ABA foram evidenciados e passaram a ser usados na educação de crianças autistas. Na década de 1980, o autismo passou a ser considerado como um “transtorno invasivo do desenvolvimento” (TID) e não como psicose infantil (BRASIL, 2015).

Na década de 1990 houveram modificações nas nomenclaturas do autismo. A Organização Mundial da Saúde - OMS em 1992 faz uma nova classificação, a CID - 10. E a Associação Psiquiátrica Americana - APA de 1994, faz a classificação DSM - IV, nestas são expostas o autismo, a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo, a síndrome de Rett e os quadros atípicos ou sem outra especificação que foram denominados como Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD (BRASIL, 2015).

Em 2007 a Organização das Nações Unidas - ONU em âmbito internacional, reconheceu a data de 02 de abril como “Dia Mundial da Conscientização do Autismo” com o objetivo de proporcionar em nível mundial um maior conhecimento a respeito do tema.

No ano de 2013 a APA redimensiona o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV (DSM - IV) e publica o DSM - V. Nesta edição o autismo e os demais transtornos passaram a se chamar Transtornos do Espectro Autista - TEA. Esse é caracterizado por um distúrbio do neurodesenvolvimento, que pode ocorrer desde o nascimento ou começo da infância, com déficit na comunicação e interação social, comportamentos e atividades restritas e repetitivas, além de gradações que se manifestam por meio de diferentes formas (ARAUJO; LOTUFO NETO, 2014; BRASIL, 2015).

As causas do autismo ainda são desconhecidas, porém, estudos indicam que fatores ambientais (gravidez tardia, complicações relacionadas ao peso e exposição do bebê a substâncias químicas), genéticos e fisiológicos (herdabilidade, quando se já se tem casos de TEA na família) podem oferecer riscos ao desenvolvimento de autismo. O diagnóstico é feito por meio de análise clínica, por meio de instrumentos padronizados de diagnóstico do comportamento, entrevistas, questionários e relatos de pessoas próximas à criança (MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2013; MAENNER MJ *et al.*, 2020).

O espectro autista apresenta características diversificadas. Os sintomas podem variar de criança para criança, de idade para idade e podem oscilar com o tempo, enquanto que algumas crianças podem apresentar reações mais acentuadas em outras possa ser que não. Em tese, as manifestações do autismo podem desenvolver-se em nível 1, 2 e 3, e perduram ao longo da vida, não tendo cura apenas tratamento (CUNHA, 2009; MANUAL DIAGNÓSTICO E ESTATÍSTICO DE TRANSTORNOS MENTAIS, 2013).

No Brasil desde 2012 os direitos dos autistas são assegurados por intermédio da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana. Essa Lei estabeleceu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e reconhece a pessoa autista enquanto pessoa com deficiência, com concessão a investigação antecipada, o atendimento com diferentes agentes profissionais, o acesso a remédios, o ingresso à educação e ao mercado de trabalho, dentre outros. Está abriu um leque de possibilidades a esses sujeitos que até pouco tempo tinham esse reconhecimento negado (HUGUENIN; ZONZIN, 2016).

Com o reconhecimento de autistas enquanto pessoa com deficiência, eles passaram a gozar de determinados direitos, especificados nas leis:

- Lei 8.742/1993, Lei Orgânica da Assistência Social, que concede um valor em dinheiro para os sujeitos com deficiência (como a pessoa com TEA), desde que esses atendam algum critérios estabelecidos pelo governo federal. A este valor chama-se de Benefício da Prestação Continuada - BPC;
- Lei 8.899/1994, que permite a locomoção gratuita em transportes interestaduais, para deficientes que comprovarem ser baixa renda;
- Lei 10.048/2000, que assegura o atendimento preferencial em qualquer instituição às pessoas com deficiência, idosos, dentre outros;
- Decreto 7.611/2011, que volta-se para a educação especial, este compromete-se com a educação inclusiva com ênfase ao Atendimento Educacional Especializado - AEE, que tem como foco assegurar o acesso e a permanência das pessoas com deficiência nos sistemas educacionais, através de serviços que considere a especificidade presente no aluno;
- Lei 13.370/2016 que Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, que garante ao servidor público federal que tenha algum dependente familiar com TEA ou outra deficiência a diferenciação do horário de trabalho, sem que haja a reparação de horário ou algum prejuízo ao mesmo;
- Lei 13.977/2020, Lei Romeo Mion, que 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 (Lei da Gratuidade dos Atos de Cidadania) e concebe a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista - (CIPTA), esta carteira visa afirmar a identificação de autistas e frisa pontos já estabelecidos na Lei Berenice Viana, como o atendimento prioritário entre outras coisas a mais.

E por fim, no que se refere à educação, a Constituição Federal de 1988 Art. 205, Cap. III, Seção I determina que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família será, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

Nesse sentido, faz-se necessário buscar o direito do atendimento e a permanência escolar das pessoas com TEA, estabelecendo parcerias entre família e escola para que juntos a partir da inclusão em escolas regulares encontrem melhores ações de desenvolvimento e aprendizagem dessas pessoas. Ademais, dentre as diferentes intervenções utilizadas para com as crianças com TEA, a intervenção educacional assume um papel significativo.

2.1 A INCLUSÃO ESCOLAR DA CRIANÇA COM TEA

Ao tratar sobre a inclusão educacional da criança com autismo, pensamos que seria importante iniciar a discussão refletindo de forma sucinta sobre o atendimento educacional das pessoas com deficiência; visto que esse grupo ao longo da história sempre sofreu processos de exclusão até terem o direito à cidadania.

Os direitos e o atendimento educacional do público alvo da educação especial evoluiu conforme a história da humanidade, sendo influenciado por questões políticas, econômicas, científicas e socioculturais. Em cada época essas pessoas eram representadas e atendidas educacionalmente de forma diferente. Na Idade Antiga, os indivíduos que nasciam diferentes ou “disformes” eram abandonados, perseguidos e sacrificados. Na Idade Média, com a influência do Cristianismo, o tratamento a pessoas com deficiência era fundamentado na concepção mística e exclusora. A igreja dentro de um princípio religioso de caridade/demonização e castigo passou a ampará-los. Porém, esse grupo era visto como possuídos por demônios e espíritos maléficos, sendo então os deficientes submetidos a práticas de exorcismo, penitências e açoites (SOUSA, 2015; MAZZOTA, 2005).

Na Idade Moderna, inspirados pelo avanço da ciência, em específico da medicina surgem as primeiras discussões relacionadas às pessoas com deficiência, eclodindo assim a expansão das instituições filantrópicas e dos manicômios, locais esses destinados ao “tratamento” deles. Tais ações desencadearam a fase de segregação.

No Brasil, é no século XIX que o país começa a manifestar os primeiros movimentos para o atendimento às pessoas público alvo da educação especial, por meio de instituições especializadas que tinham caráter médico, clínico ou institucional. Constituindo-se assim o paradigma da institucionalização, este Segundo Aranha (2001, p. 8) é caracterizado,

Pela retirada dos sujeitos deficientes de seus contextos sociais e conservação destes em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, que em sua grande maioria, ficam distantes de suas localidades de origem e de seus familiares, estando assim, isoladas da sociedade por questões de tratamento, proteção ou de processos educacionais.

Tais ideias influenciaram a abertura de dois institutos que ficaram muito conhecidos no Brasil. Foi fundado em 1854 o Imperial Instituto dos Meninos Cegos,

que mais tarde passou a chamar-se de Instituto Benjamin Constant (IBC). E em 1857 fundou-se o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, que anos depois denominar-se-ia Instituto Nacional de Educação de Surdos INES (MAZZOTA, 2005).

Entre as décadas de 1960 a 1970, as ações para as pessoas com deficiência caracterizavam-se pelo paradigma da integração. O princípio norteador era de homogeneização. O atendimento previa a inserção social das pessoas com deficiência nos diferentes sistemas (educação, trabalho, família e lazer), porém com ressalvas. No aspecto educacional às pessoas com deficiência passaram a ter a escolarização nas classes “comuns”. Essas atuavam em conjunto com as classes especiais e o atendimento dependia do padrão “normalizador” do aluno pois, eles deveriam se enquadrar a condições de vida normais, para poder serem inseridos na vida em sociedade (SASSAKI, 1997).

Nas situações de integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino regular, pois há uma seleção prévia dos que estão aptos à inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares, currículos adaptados, avaliações especiais, redução dos objetivos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma: a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências (MANTOAN, 2003, p. 15-16).

Esse contexto passou a ser insuficiente e questionado, surgindo novos estudos e lutas por mais direitos, seja pelos movimentos sociais ou pelo campo de estudo *disability studies* que criticava o modelo médico do conceito da deficiência. Ao final da década de 1980 nascem as primeiras discussões sobre o paradigma de inclusão (SOUSA, 2015).

Na década de 1990 surgem os primeiros documentos internacionais que traçam mudanças significativas em diferentes aspectos voltadas para a educação de pessoas com deficiência. Em março de 1990 acontece a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, que traz como marco o acesso e a universalização da educação para todos por meio da Declaração de Jomtien (UNICEF, 1990).

Outro evento importante foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, realizada em de junho de 1994, na cidade de Salamanca, que culminou com o documento denominado Declaração de Salamanca que trata de princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994).

A partir de então, o Brasil adotou uma política educacional inclusiva, com o desenvolvimento de um conjunto de aportes legais, como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que garante o Atendimento Educacional Especializado em todas as modalidades e níveis de ensino para as pessoas com necessidades educacionais.

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica de 2001, que orienta os sistemas de ensino a se estruturarem de modo a oferecer um atendimento que envolva as particularidades dos alunos que apresentem NEE. Assim também, como a Lei 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que visa fomentar a execução dos direitos das pessoas com deficiência, assegurando condições de igualdade a essas pessoas.

Em 2020, foi aprovada a mais nova Política Nacional de Educação Especial, essa nova diretriz dá o poder de escolha tanto para as famílias quanto para o público alvo da educação especial de escolher em que escola estudar. Esse documento foi considerado um retrocesso, pois permite que o ensino regular se realize em escolas especializadas e retira da escola regular a obrigatoriedade de matricular esse público.

Desse modo, a educação inclusiva na perspectiva da educação especial envolve um conjunto de recomendações às escolas, como por exemplo: acessibilidade física, mudanças no PPC e currículo escolar, modificações nos métodos, recursos e avaliações de aprendizagem e formação continuada de professores. Além disso, é imprescindível o envolvimento da comunidade escolar e da família para o sucesso na escolarização dos estudantes público alvo da educação especial (SOUSA; NASCIMENTO, 2020).

2.2 A PARCERIA ENTRE FAMÍLIA – ESCOLA

A família é o primeiro contexto de desenvolvimento infantil. As crianças constroem as suas primeiras relações, experiências, habilidades, valores e conceitos nesse espaço primário referentes à vida em sociedade. A escola caracteriza-se por uma instituição educacional formal, e é responsável por intermediar a aprendizagem do conhecimento por intermédio de uma educação sistematizada, proporcionando mudanças sociais e o desenvolvimento integral de todos aqueles que ali frequentam. Apesar de ambas apresentarem objetivos diferentes, elas se interpenetram, visto que

as duas buscam preparar crianças e jovens para uma vida social cidadã (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010).

Família e escola são duas instituições fundamentais, que apresentam a função de educar, desencadeando processos evolutivos nas pessoas, podendo ser propulsoras ou inibidoras do desenvolvimento físico, intelectual, emocional e social. (DESSEN; POLONIA, 2007; OLIVEIRA; MARINHO - ARAÚJO, 2010).

No processo de inclusão escolar da criança autista há a necessidade do trabalho conjunto entre essas duas instâncias (família - escola), pois, enquanto a primeira proporciona possibilidades educacionais, a segunda tem o dever de incluir as crianças com necessidades educacionais especiais de modo a promover a construção do conhecimento e da aprendizagem. Vale ressaltar, que apesar da educação inclusiva estar em pauta a mais de 20 anos e ser determinada legalmente, muitas vezes ela torna-se um desafio tanto para a escola quanto para a família. Daí a importância de se entender que o elo família - escola, exerce grandes influências enquanto mediadoras do processo de inclusão.

Portanto, faz-se necessário que se estabeleça vínculos entre família e escola, principalmente quando se trata de crianças com TEA. Esse envolvimento proporciona vantagens não apenas para as crianças, mas para todos aqueles que atuarão com ela, em razão dos pais possuírem informações importantes que podem contribuir com o desenvolvimento de seus filhos. Para tal, é interessante que a escola conheça e saiba como utilizar essas informações de forma harmoniosa (DESSEN; POLONIA, 2007; SERRA, 2010).

Essa parceria deve ser construída e principalmente mantida, os sistemas educacionais acabam sendo a primeira ou até mesmo a única opção de desenvolvimento da criança autista e apoio aos familiares. Diante disso, não basta apenas oferecer o acesso a essas crianças, é preciso ir além tendo um olhar extensivo também para o grupo familiar.

Para a família, a entrada das crianças público alvo da educação especial - PAEE, nas escolas regulares de ensino, constantemente gera um misto de emoções aos pais, causando alterações no ambiente familiar. Pois, são famílias que sofrem a partir do momento que sabem da deficiência do filho, ao decorrer do crescimento da criança, esses sentimentos perduram ao longo da vida e variam acerca da aprovação à rejeição familiar (SERRA, 2010).

Nesse sentido, é necessário que a instituição de modo geral, receba e acolha tanto essas crianças quanto seus familiares, estimulando, oportunizando e criando relações positivas de todos aqueles que direta ou indiretamente atuam enquanto sujeitos desse processo de inclusão, pois, quando se constrói a troca de informações, o envolvimento e o diálogo entre ambas as partes, o sucesso escolar da criança com TEA tende a ser promissor.

3 O CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, do tipo pesquisa descritiva, pois tem como foco estudar o sentido dado pelas coordenadoras pedagógicas ao fenômeno social: relação família - escola na inclusão escolar da criança autista. Segundo Minayo (2017) na pesquisa qualitativa se busca as singularidades e os significados de determinado fenômeno social. Para Gil (2002) nas pesquisas descritivas o objetivo central é a apresentação das características de um acontecimento ou das relações entre os elementos desse fenômeno.

A pesquisa teve como participantes sete coordenadoras pedagógicas de diferentes escolas do município de Barcarena - PA. Estas tinham a idade entre 36 a 59 anos e apresentavam como tempo de serviço de 7 meses a 13 anos na função de coordenadoras. De modo geral, as sete profissionais possuem graduação em Licenciatura em Pedagogia, dentre elas, seis possuem especializações em diferentes áreas e apenas uma possui somente a graduação. Para preservar a identidade das participantes, foram identificados com os códigos C1 até C7.

Quadro 1- Perfil dos coordenadores pedagógicos

*Part.	Idade	Tempo de atuação	Formação inicial	Formação complementar
C1	36 anos	7 meses	*Lic. em Pedagogia	Pós - graduação em Educação e Artes
C2	36 anos	1 ano	*Lic. em Pedagogia	Pós - graduação em Gestão Escola
C3	42 anos	13 anos	*Lic. em Pedagogia	Pós - graduação em Coordenação pedagógica e Gestão Escolar
C4	44 anos	2 anos	*Lic. em Pedagogia	Não possui
C5	49 anos	2 anos e 6 meses	*Lic. em Pedagogia	Pós - graduação em Administração Escolar, Neuropsicopedagogia, Ensino Básico e

				Currículo e Avaliação
C6	50 anos	7 meses	*Lic. em Pedagogia	Pós - graduação em Psicopedagogia
C7	59 anos	6 meses	*Lic. em Pedagogia	Pós - graduação em Orientação e Supervisão Escolar

***Part.- participantes**

***Lic.- licenciatura**

Fonte: Elaborado pelas autoras do trabalho

O levantamento dos dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada com um roteiro pré-estabelecido. Minayo (2009) conceitua a entrevista como um diálogo entre duas ou mais pessoas, onde o pesquisador inicia a interação, cujo objetivo é apreender a fala dos diversos assuntos levantados para com o pesquisado. Para a autora, a entrevista semiestruturada pode ter perguntas fechadas e abertas, o que oportuniza ao entrevistado discorrer sobre a temática sem ficar preso à questão formulada.

O roteiro de entrevista envolveu questões sobre o autismo, a inclusão de crianças autistas na escola, o planejamento/trabalho pedagógico da coordenação para esse público alvo, a percepção sobre a ação da família na educação escolar da criança autista e as ações da coordenação pedagógica na relação família - escola tendo como foco a inclusão escolar da criança autista.

Antes do início das entrevistas houve a explicação do objetivo da pesquisa, bem como, a apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE que após lido foi assinado pelos entrevistados.

Quanto ao tratamento dos dados foi utilizado a análise de conteúdo de Bardin (2016). Para o autor, trata-se de um conjunto de técnicas e análise das comunicações que se organiza em três etapas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Na pré-análise foi estruturado o corpus do trabalho, realizada a transcrição das entrevistas e a leitura flutuante dos dados levantados. Na exploração do material, foram definidas as categorias analíticas advindas das entrevistas das participantes. No tratamento dos resultados, apresentamos as categorias temáticas ou unidades de sentido e fizemos a análise a partir de marcos teóricos e conceituais que fundamentaram a pesquisa, o que possibilitou dar sentido na interpretação dos dados obtidos.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na intenção de responder ao objetivo da pesquisa, qual seja, compreender as ações da coordenação pedagógica para trabalhar a relação família - escola no processo de inclusão escolar de crianças autistas; e a partir das respostas das entrevistas feitas com as coordenadoras das escolas, organizamos os dados nas seguintes unidades de sentidos ou categorias temáticas:

A. O sentido de autismo ou TEA na visão dos coordenadores pedagógicos;

B. O trabalho da coordenação pedagógica na inclusão de alunos com TEA;

C. A relação família-escola na perspectiva da inclusão escolar da criança com TEA.

C.1 A percepção das coordenadoras sobre o papel da família na inclusão da criança autista;

C.2 A coordenação pedagógica e a relação família-escola para da inclusão escolar da criança com TEA.

A. O Sentido de autismo ou TEA na visão dos coordenadores pedagógicos

A primeira unidade temática refere-se aos sentidos que emergiram das falas das coordenadoras pedagógicas. Da amostra, 57% das coordenadoras responderam ser um transtorno do neurodesenvolvimento (participantes, C1, C4, C6 e C7); 28.5% indicaram ser um transtorno de ordem psiquiátrica (participantes, C3, C4 e C5). E 14.2% da amostra, o que equivale a participante C2 informou ser uma deficiência. Além dessas informações, 71.4% (que representa cinco participantes) assinalaram a dificuldade de comunicação e interação, como características do autismo. Vejamos alguns recortes das falas das participantes:

O TEA está relacionado a um distúrbio do neurodesenvolvimento caracterizado pelo desenvolvimento atípico, manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamento repetitivos e estereotipados (C1).

O autismo conhecido como TEA, Transtorno do Espectro Autista é um problema psiquiátrico, que afeta o comportamento do indivíduo na interação social, na comunicação e na capacidade de aprendizado e adaptação do indivíduo (C5).

O autismo é uma deficiência, é uma especificidade da criança que já nasce com ela e que ela precisa ser muito bem compreendida (C2).

As coordenadoras pedagógicas ao relatarem sua compreensão sobre autismo apontam características com os domínios típicos do TEA próximo ao que é definido no DSM - V, como a dificuldade de interação social e de comunicação (participantes C1, C2, C3 e C4). No entanto, algumas coordenadoras (C3 e C6) expressam ideias sobre o autismo enquanto uma condição psiquiátrica. Essas concepções reveladas pelas coordenadoras, apontam para o desconhecimento parcial sobre o TEA, o que pode influenciar no seu trabalho enquanto coordenadora e em sua relação com a criança autista e com a família. Nos dias atuais faz-se necessário que os educadores fiquem atentos aos mitos relacionados ao autismo, proporcionando a si mesmo espaços de estudo sobre a temática, para que de fato se possam trabalhar de forma positiva com a criança autista e a com relação família - escola.

Nas atribuições do coordenador pedagógico é fundamental que no processo de inclusão escolar do aluno autista, estes mantenham contato com as famílias e as crianças, levando em consideração as necessidades especiais destas e focalizando no que professores e funcionários podem realizar para garantir as condições de aprendizagem, desenvolvimento e espaços de interações e brincadeiras. Assim também, é essencial que eles compreendam o que é o autismo e acreditem no princípio de que apesar das dificuldades, os autistas possuem potencialidades e especificidades que estão para além do prognóstico médico. Além do mais, o desconhecimento relacionado a esse transtorno faz com que as várias possibilidades de inclusão escolar não se consolide acentuando as dificuldades de desenvolvimento desses sujeitos (LOPES, 2011; MARQUES; BAADE; OLSZEWSKI, 2019).

B. O trabalho da coordenação pedagógica na inclusão de alunos com TEA

No que diz respeito ao trabalho pedagógico das coordenadoras para a inclusão de alunos com TEA, as entrevistadas direcionaram suas falas para as seguintes ações: trabalham a inclusão de alunos com TEA por intermédio de orientações ou de acompanhamento das práxis dos professores no uso de metodologias diferenciadas ou específicas; essas falas corresponde a 57.1% da amostra e foram das participantes C1, C2, C4 e C6. O relato de que ao realizar o planejamento para a inclusão partem

do comportamento do aluno autista equivale a 48.8% da amostra e foram das participantes C3, C5, C7. A afirmação da participante C3 de que considera todos os alunos (seja o aluno autista, seja os alunos que não são público alvo da educação especial) sobre o público autista, correspondeu a 14.2%.

A professora que acompanha esse aluno e nós da coordenação ficamos todo o tempo interligadas, porque aí a professora fala como a criança está se comportando em sala e aí juntos tomamos o direcionamento de como devemos trabalhar com eles e quais os recursos necessários que devemos produzir para conseguir desenvolver esse aluno em sala de aula (C2).

A coordenação pedagógica procura traçar um planejamento de rotina, adaptação e inclusão no espaço escolar de acordo com as informações e a anamnese do aluno, colhidas com os pais (C5).

Busco desde o ato da matrícula conversar com os pais/responsáveis sobre a criança, para saber quais comportamentos ele apresenta, para assim poder ajudar na inclusão da escola. Já com os demais alunos são realizados vários momentos de conversas em sala sobre o assunto e a importância que eles têm em conhecer o assunto e de estabelecer relações com colegas com autismo, além disso, passamos informações que eles não são coitadinhos, porém precisam ser compreendidos e respeitados em suas limitações (C3).

Verificou-se, dentre as respostas dadas pelas coordenadoras, uma ênfase no que diz respeito à captação de informações sobre o comportamento da criança, seja intra ou extra escolar, para a partir daí traçar caminhos para a aplicação da prática inclusiva. Ademais, percebe-se ainda uma preocupação em trabalhar a convivência entre as crianças autistas e as crianças que não são público alvo da educação especial.

Marques, Baade e Olszewski (2019) em uma pesquisa sobre a percepção de gestores sobre a inclusão escolar concluem que no processo inclusivo se faz necessário ações concretas, um diálogo com a equipe multidisciplinar, atitudes cooperativas e trabalho coletivo. Para os gestores um ponto forte para a inclusão, são as práticas dos professores na produção e adequação do material pedagógico e a reinvenção do planejamento para atender as necessidades de crianças com deficiência.

C. A relação família - escola na perspectiva da inclusão escolar da criança com TEA

C.1 A percepção das coordenadoras sobre o papel da família na inclusão da criança autista

As falas das coordenadoras sobre as ações da família na inclusão escolar da criança com TEA permitiram identificar o sentido das mesmas sobre o papel da família na relação família - escola. Seis participantes C2, C3, C4, C5, C6 e C7 (o que corresponde a 85.7% da amostra) afirmaram que quando a família tem o conhecimento e aceita o transtorno, ela colabora de forma significativa com a inclusão dessa criança. A participante C1 (14,3% da amostra) revela que a família não é muito participativa no processo de inclusão e que só frequenta a escola quando trata-se de assuntos escolares gerais e que isso influencia o processo de inclusão da criança.

Percebo como uma relação amigável, pois desde o momento da matrícula os pais apresentam com riquíssimos detalhes as situações que o filho apresenta e a partir daí, sei exatamente qual o grau de comprometimento da família (C3).

As famílias que têm o conhecimento do transtorno e fazem o acompanhamento com multiprofissionais se fazem presentes e colaboram muito com a escola através do retorno do desenvolvimento desse aluno (C5).

Eles são poucos participativos, só aparecem na escola quando são convocados para reuniões, o que dificulta o nosso trabalho (C1).

Nota-se que elas reconhecem a importância da família quando estas estão presentes na vida escolar da criança, contribuindo para o desenvolvimento do aluno; todavia, destacam que há uma dificuldade quando a família não participa de forma colaborativa, já que há famílias que reduzem a participação escolar apenas em reuniões que tratam de assuntos gerais.

Ressalta-se, que para que realmente aconteça essa aproximação entre esses dois grupos dentro do contexto escolar, o coordenador pedagógico enquanto agente facilitador, encarrega-se de ser o elo entre essas duas instâncias, articulando, idealizando e mediando ações que aproximem os pais da instituição de ensino e os

diferentes indivíduos que ali frequentam (PEREIRA; COSTA, 2014; VASCONCELLOS, 2016).

C.2 A coordenação pedagógica e a relação família – escola para da inclusão escolar da criança com TEA

Para todas as participantes C1, C2, C3, C4, C5, C6 e C7 (100%) as práticas utilizadas para a aproximar a relação família - escola voltam-se para as seguintes questões: acolhimento, troca de informações, conversas informais, orientações e reuniões. Vejamos algumas narrativas:

A escola realiza palestras e reuniões de variados assuntos para tentar aproximar essas famílias (C1).

Procuro sempre manter as famílias inseridas nesse processo, indicando o compromisso e responsabilidade de cada um. Fazendo entender que o progresso depende da persistência, acompanhamento, rotina, disciplina. Mostrando e trabalhando de forma contínua todas as etapas do processo (C4).

Costumo manter sempre contato com a família para discutir a melhor maneira de ajudar a criança, chamo eles para conversar, ver suas dificuldades e procurar soluções juntamente com as professoras do AEE. Peço aos familiares também, ajuda nas atividades desenvolvidas na escola ou quando há alguma alteração na rotina escolar (C6).

Todas essas possibilidades de atuações citadas acima contribuem para aproximar a família para o desenvolvimento e aprendizagem escolar da criança com TEA, principalmente porque o conhecimento acerca das possibilidades e das dificuldades do autismo é construído por meio daqueles que estão diretamente em contato com a criança.

Uma das responsabilidades do educador é a de intervir na vida humana por meio da reflexão e da ação reflexiva, geradoras de estratégias pedagógicas para o bem comum do educando [...] certamente podemos, enquanto educadores, procurar formas inovadoras, facilitadoras, diferenciadas e produtivas para a construção de uma melhor qualidade de vida para a criança com autismo (CAVACO, 2009, p.121).

Segundo Santos e Toniosso (2014) um dos aspectos importantes para a inclusão escolar da criança autista é uma relação colaborativa entre família - escola. A família, pode atuar como um agente potencializador das ações realizadas na escola, com ações como: acompanhar, motivar e ajudar a criança no seu desenvolvimento. Por sua vez, a escola deve proporcionar práticas pedagógicas que estimulem e valorizem a participação ativa dos pais no processo escolar.

Dessa forma, é preciso que o educador estabeleça relações e formas de comunicação eficientes com a família do educando. Pois, como falado anteriormente a perspectiva inclusiva, provoca diversas mudanças no ambiente escolar, dentre elas o da construção conjunta.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, tendo em vista os dados apresentados, o trabalho conseguiu responder ao objetivo da pesquisa, qual seja, compreender as ações da coordenação pedagógica para trabalhar a relação família - escola no processo de escolarização de crianças autistas.

Nos resultados, as participantes expressaram como percebem o autismo, quatro coordenadoras (57% da amostra) indicaram compreender o TEA, enquanto um transtorno do neurodesenvolvimento, e duas participantes (28.5% da amostra) informaram ser um transtorno de ordem psiquiátrica e uma participante (14,5% da amostra) percebe como uma deficiência.

Sobre o trabalho da coordenação pedagógica na inclusão de alunos com TEA, todas as participantes (100%) declararam planejar as ações por meio de ações como: o acompanhamento da prática docente e a observação da criança autista e do seu comportamento para a partir daí fazer o planejamento. Além disso, uma coordenadora destacou as ações para o trabalho de conscientização dos alunos não autista para com o público autista.

Em relação às ações da coordenação para o trabalho da relação família - escola na perspectiva da inclusão escolar da criança com TEA, pode-se verificar que a escola entende a importância de uma ação conjunta e se empenha em aproximar a família das atividades escolares. Embora, nos relatos das coordenadoras elas não citarem

ações mais práticas como oficinas e fizerem pouca relação de suas ações com as diretrizes normativas do trabalho pedagógico na educação especial.

Falar de inclusão escolar de crianças público alvo da educação especial, seja dando voz a escola ou a família, continua sendo um desafio, considerando a realidade social. Nota-se que esse processo acontece, porém, a passos lentos, sendo necessário superar os obstáculos.

A pesquisa possibilitou uma reflexão inicial sobre a díade família - escola e o desenvolvimento escolar da criança autista. O trabalho configurou-se como um instrumento a mais para as discussões sobre a inclusão escolar da criança com TEA, considerando os ambientes educacionais família e escola e o papel da coordenação pedagógica. Sugerimos maiores discussões sobre a temática e mais, que estas se ampliem para a sociedade como um todo, de modo que a sociedade munida de informações seja transformadora de ações e sejam de fato inclusivas.

Em suma, a relação família - escola é fundamental para a construção do processo de inclusão escolar da criança com TEA, principalmente quando cada grupo entende o seu papel e juntos buscam trabalhar de forma sistematizada essa escolarização. É importante que ambas entendam as singularidades que cada criança autista apresenta e que por meio de um olhar mais humanizado busquem alternativas que se adequem a cada criança, promovendo assim a diferença na vida dela.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. C.; SEMINOTTI, N. O pequeno grupo e o paradigma da complexidade em Edgar Morin. **Psicologia USP**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 113-133, 2006. DOI: 10.1590/S0103-65642006000200006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/41893>. Acesso em: 15 janeiro 2022.
- AMERICAN PSYCHISTRIC ASSOCISTION. DSM – 5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: dsm-5. 5 ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ARANHA, Maria Salete Fábio Aranha. Paradigmas da relação da sociedade com as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Ano XI, no. 21, março, 2001, p. 160-173.
- ARAUJO, Álvaro Cabral; LOTUFO NETO, Francisco. A nova classificação americana para os transtornos mentais: o DSM-5. **Rev. bras. ter. comport. cogn.**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 67-82, abr. 2014 . Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-55452014000100007&lng=pt&nrm=iso. Acesso: em 15 janeiro 2022.
- BANDIM, José Marcelino. **A criança autista e a escola**. Recife: Bagaço, 2011.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edi. 70, 2016.
- BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 de agosto de 2019.
- BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 17 de maio de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Lei Orgânica de Assistência Social (LOAS). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 15 de maio de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 8.899, de 24 de junho de 1994**. Concede passe livre às pessoas portadoras de deficiência no sistema de transporte coletivo interestadual. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8899.htm. Acesso em: 16 de maio de 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 05 de junho de 2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.048, de 08 de novembro de 2000**. Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10048.htm. Acesso em: 19 de junho de 2021.

BRASIL. **Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2011-2014/2012/Lei/L12764.htm. Acesso em: 05 de setembro de 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 15 de agosto de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.370, de 12 de dezembro de 2016.** Altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, para estender o direito a horário especial ao servidor público federal que tenha cônjuge, filho ou dependente com deficiência de qualquer natureza e para revogar a exigência de compensação de horário. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2016/Lei/L13370.htm. Acesso em: 26 de julho de 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 08 janeiro de 2020. 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. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 09 de agosto de 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº. 2 de 11 de setembro de 2001.** Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de **Atenção Especializada e Temática. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias** na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. – Brasília: Ministério da Saúde, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502,** de 30 de setembro de 2020. Institui a política nacional de educação especial: equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida. BRASILIA, DF, 30 setembro. 2020.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação:** atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

CAVACO, Nora. **O profissional e a educação especial:** uma abordagem sobre o autismo. Porto: Editorial Novembro, 2009.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão:** psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2009.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLONIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

HUGUENIN, J.A.O.; ZONZIN, M. A Lei da Esperança. Autismo - Vivências e caminhos. In: CAMINHA, V.L. et al. (Org). **Autismo: vivências e caminhos**. São Paulo: Blucher, 2016, p. 11 - 22.

LOPES, J. C. **A Formação de professores para a inclusão escolar de estudantes Autistas: contribuições psicopedagógicas**. Brasília: Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia – Departamento de Psicologia Escolar e do Desenvolvimento, 2011.

MAENNER MJ, SHAW KA, BAIO J, et al. Prevalência de Transtorno do Espectro do Autismo entre Crianças de 8 anos - Rede de Monitoramento de Deficiências de Desenvolvimento e Autismo, 11 Sites, Estados Unidos, 2016. *MMWR Surveill Summ* 2020; 69 (No. SS-4): 1–12. DOI. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6904a1>. Acesso em: 12 de janeiro de 2022.

MANTOAN. Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer**. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção cotidiano escolar).

MARQUES, C. M.; BAADE, J. H.; OLSZEWSKI TASCA, J. A gestão escolar e o processo de inclusão de crianças com deficiência em escolas públicas de Educação Infantil no Brasil. **Polyphônia. Revista de Educação Inclusiva** n, v. 3, n. 3, p. 75-94, 29 dic. 2019.

MARFINATI, Anahi Canguçu; ABRAO, Jorge Luís Ferreira. **Um percurso pela psiquiatria infantil: dos antecedentes históricos à origem do conceito de autismo**. *Estilos clin*. [online]. 2014, vol.19, n.2, pp. 244-262. ISSN 1415-7128. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v19i2p244-262>. Acesso em: 14 de janeiro de 2022.

MAZZOTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MINAYO, Cecilia de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes. 28 ed. - Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MINAYO, Cecilia de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**. São Paulo (SP), v. 5, n. 7, p. 01-12, abril. 2017.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de. MARINHO-ARAÚJO, Claisy Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**. I Campinas I 27(1) I 99-108 I janeiro - março. 2010.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. **Humanidades Médicas**. v. 10, n. 3, 2010.

Organização das Nações Unidas - ONU (2010, April 2). Greater awareness and understanding of autism needed, says UN chief. UN News Centre. Disponível em: <http://www.un.org/apps/news/story.asp?NewsID=34272#.UgQq51c5fIU>. Acesso em: 19 de dezembro de 2021.

PEREIRA, Maria do C. B.; COSTA, Sinara A. da. O papel do coordenador pedagógico na construção de boas relações entre família e escola; In: **Coordenação Pedagógica: vivências no cotidiano da escola**. 1ª Ed. Brasil: CRV, 2014. 234 p.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. 3 ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SANTOS, Luana R; TONIOSSO, José P. A importância da relação escola-família. **Cadernos de Educação: ensino e sociedade**, Bebedouro, SP, n. 1, v. 1, p. 122-134, 2014.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. **Polêmica, Revista Eletrônica**, v. 9, nº 1, p. 40-56, jan./mar. 2010.

SOUSA, Neide Maria Fernandes Rodrigues. **A pessoa com deficiência física**: representações sociais de alunos usuários de cadeira de rodas sobre escolarização e as implicações no processo formativo. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

SOUSA, N. M. F. R. de; NASCIMENTO, I. P. School inclusion in the perception of university students with physical disabilities. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, 2020.

TAMANAHA A.C.; PERISSINOTO J.; CHIARI B.M. Evolução da criança autista em diferentes contextos de intervenção a partir das respostas das mães ao comportamento do autismo lista de verificação. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**. Conjunto de julho de 2008; 20(3): 165-70.

UNESCO (1994) **Declaração de Salamanca e o Enquadramento da Ação – Necessidades Educativas Especiais**. Adaptado pela Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade, Salamanca.

UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 15 de abril de 2022.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2006.