



Envolvimento parental e a inclusão de alunos com autismo

Rosanita Moschini Vargas* e Carlo Schmidt

Universidade Federal de Santa Maria, Av. Roraima, 1000, Camobi, 97105-900, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. *Autor para correspondência. E-mail: rosanitamoschini@gmail.com

RESUMO. O Transtorno do Espectro Autista caracteriza por dificuldades importantes nas áreas de comunicação social, havendo restrição de atividades e interesses. Tais características podem contribuir para o afastamento dessas crianças e de suas famílias de ambientes sociais, tais como a escola. Esse cenário destaca a necessidade de uma aproximação entre os contextos familiar e escolar para que a inclusão possa se constituir como um dispositivo de desenvolvimento e aprendizagem. O Envolvimento Parental se refere às práticas educativas que os pais desenvolvem em relação aos filhos, incluindo o envolvimento com a escola. Este artigo se constitui como uma revisão sobre o conceito de envolvimento parental e sobre os modelos teóricos que contemplam as relações entre família e escola. Identificaram-se poucos estudos sobre esse tema relacionados com a inclusão de pessoas com TEA, o que sugere a necessidade de investigações que contemplem a temática em questão.

Palavras-chave: família, transtorno do espectro autista, inclusão educacional.

Parental involvement and inclusion of students with autism

ABSTRACT. Autism Spectrum Disorders (ASD) are characterized by impairment in social communication and restricted interests and activities. This profile may contribute to the isolation of these children and their families from social environments, such as schools. This scenario highlights the need for a closer relationship between family and school contexts to enhance educational inclusion gains and promote development and learning. The Parental Involvement refers to educational practices that parents tend to develop with their children, including involvement with the school. This study is a review of the parental involvement concept and theoretical models of family and school relationships. Few studies on this topic are related to inclusion of people with ASD, suggesting the need for more studies addressing this topic.

Keywords: family, autism spectrum disorder, educational inclusion.

Involucramiento parental y la inclusión de alumnos con autismo

RESUMEN. El Trastorno del Espectro Autista se caracteriza por dificultades importantes en las áreas de la comunicación social, habiendo restricción de actividades e intereses. Tales características pueden contribuir para el alejamiento de estos niños y de sus familias de ambientes sociales, así como la escuela. Este escenario destaca la necesidad de una aproximación entre los contextos familiar y escolar para que la inclusión pueda constituirse como un dispositivo de desarrollo y aprendizaje. El Involucramiento Parental se refiere a las prácticas educativas que los padres desarrollan en relación a los hijos, incluyendo la participación con la escuela. Este artículo se constituye como una revisión sobre el concepto de involucramiento parental y sobre los modelos teóricos que tratan las relaciones entre familia y escuela. Fueron identificados pocos estudios sobre este tema relacionados con la inclusión de personas con TEA, lo que sugiere la necesidad de investigaciones que traten esta temática.

Palabras clave: familia, trastorno del espectro autista, inclusión educacional.

Introdução

Atualmente, o autismo é considerado Transtorno do Espectro Autista (TEA), porque se manifesta de forma bastante heterogênea ao longo de um *continuum*, sendo, a partir de uma perspectiva dimensional, mais bem compreendido do que a partir de uma perspectiva categórica (American Psychiatric Association [APA], 2013). Esse

diagnóstico é caracterizado a partir de uma tríade de comprometimentos: 1) dificuldades importantes na comunicação social; 2) comportamentos e interesses restritos e repetitivos (Schmidt, 2013). Pessoas com TEA podem apresentar comprometimentos variáveis, desde dificuldades qualitativas em relacionar-se e comunicar-se com os demais, como responder apropriadamente a conversas, até

dificuldades na compreensão de interações verbais e não verbais e em construir relações de amizade com pares. Além disso, podem depender de rotinas, apresentar alta sensibilidade às mudanças em seu entorno ou focarem-se intensamente em temas idiossincráticos (APA, 2013). Tais características vêm se constituindo como desafios para professores e gestores na inclusão educacional desses alunos (Baptista & Bosa, 2002).

Dentre os documentos normativos oficiais, a Declaração de Salamanca (1994) tem sido considerada uma referência histórica na organização e implementação de políticas públicas para a promoção da inclusão escolar. O referido documento afirma a educação inclusiva das pessoas com autismo, inclusive encorajando as escolas a incrementarem a participação dos pais, comunidades e associações nos processos de decisão sobre demandas e provisão de serviços. Ressalta, ainda, 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).

Mais recentemente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) deliberou sobre a estrutura e organização da inclusão escolar brasileira, concebendo a Educação Especial não mais como um atendimento educacional especializado à parte, mas uma modalidade de ensino transversal a todos os níveis e modalidades de ensino da escola comum, inclusive definindo mais claramente seu público-alvo, no qual se encontramos alunos com TEA.

Consequentemente, essa mudança também atribui um importante papel aos pais, ao conferir maior relevo à participação da família como elemento ativo na promoção da inclusão escolar. Tal destaque pode ser explicado, em parte, pelas importantes dificuldades de interação e comunicação, tipicamente presentes nos alunos com autismo, as quais demandam a necessidade de apoio complementar por parte dos familiares junto à escola. A aproximação de professores e gestores aqui é vista como essencial para a compreensão das peculiaridades e idiossincrasias desses alunos (Vargas, 2014).

Nesse cenário, é de suma importância analisarmos o envolvimento parental nas relações entre pais e escola, em especial no contexto da inclusão de pessoas com autismo. Para tanto, será realizada uma revisão dos principais modelos teóricos que contemplam as variáveis envolvidas nessa relação.

Envolvimento parental nas relações família e escola: contribuições teóricas e modelos explicativos

Envolvimento Parental tem sido definido de diversas formas pela literatura. Os estudos internacionais tecem considerações sobre esse conceito a partir da descrição de sua origem e natureza, adotando diferentes conotações (Desimone, 1999; Lareau, 1992; Lightfoot, 2004). Percebe-se, nessas pesquisas, uma tendência à adoção de uma tipologia única de envolvimento parental a ser desenvolvida por todas as escolas para aproximarem-se dos pais (Lareau, 1992). Essa perspectiva ideológica toma relevo em modelos e programas que abordam o envolvimento parental, assumindo o pressuposto de que existiria um melhor caminho a ser percorrido, considerado o correto para o desenvolvimento da criança (Lightfoot, 2004).

O Envolvimento Parental foi descrito por Desimone (1999) como o envolvimento dos pais em um conjunto específico de ações, crenças e atitudes que servem como agente operacional nas diferenças de raças-etnias e de nível socioeconômico entre as crianças e seus pais. De forma complementar, Bakker e Denessen (2007) consideram que o Envolvimento Parental diz respeito aos comportamentos dos pais relacionados à escola, e que podem ser observados a partir do comprometimento com os assuntos educacionais do filho. Depreende-se, a partir dessa definição, que pais que manifestam tais comportamentos em maior medida podem ser considerados como tendo maior envolvimento parental do que outros que os apresentam em um menor grau.

Já Grzybowski e Wagner (2010) destacam um aspecto específico sobre o envolvimento parental, que pode ser direto ou indireto. Enquanto o primeiro se caracteriza pelas relações entre pais e filhos, o segundo envolve relações entre família e escola. As práticas educativas parentais estão vinculadas às ações e atitudes que os pais tendem a desenvolver com os filhos, como as formas de interação, cuidados, uso do tempo livre com eles, entre outros. Essas práticas dizem respeito ao envolvimento parental de natureza direta. Já a natureza indireta é compreendida como um conjunto de engajamentos que constituem um

padrão de interação entre pais e filhos em situações diversas, gerando um clima emocional no qual transcorrem as atitudes dos pais, tendo como efeito a eficácia de práticas específicas (Bem & Wagner, 2006).

Esses aspectos do envolvimento parental (direto e indireto) vêm ao encontro do que Epstein e Sanders (2002) abordam em seu Modelo Tipológico, em que, além das famílias, também é incluída toda a comunidade. Esses elementos tomam papel ativo na criação de um ambiente para o cuidado educacional. Contudo, por ser ampla, tal definição não é clara, uma vez que, para se entender os tipos de envolvimento parental, é necessário compreender inicialmente seu conceito como um todo.

Por outro lado, o modelo de Epstein possibilita a reflexão sobre como a relação família-escola pode ser representada através da estruturação de uma tipologia composta por seis formas específicas de envolvimento parental (Brandt, 1989). Essa perspectiva considera como distintas as obrigações da família e da escola, assim como destaca a importância do envolvimento conjunto e interdependente dessas partes na relação com a comunidade. As variáveis do modelo foram construídas com base em estudos empíricos que investigaram diferentes estratégias utilizadas por professores de escolas americanas para incluir os pais no processo escolar (Epstein & Dauber, 1991). Nesse sentido, há de se ter cautela para a sua utilização em outros contextos culturais, como o brasileiro.

A literatura nacional não apresenta um consenso sobre o conceito de Envolvimento Parental, possivelmente devido à sua natureza complexa e polissêmica (Christovan & Cia, 2013). Talvez por essa razão, há uma tendência à reprodução da lógica presente nas pesquisas educacionais norte-americanas e portuguesas sobre as relações família-escola. Observa-se uma ênfase na construção de modelos explicativos, também derivados de dados empíricos, na tentativa de oferecer um panorama compreensivo do envolvimento parental, acarretando uma abordagem reducionista do fenômeno (Bhering & De Nez, 2002).

De modo geral, tanto a literatura nacional quanto a internacional concordam quanto ao fato de que, quanto mais os pais participarem ativamente do processo educacional dos seus filhos, melhor será o rendimento escolar e as práticas educativas (Christovan & Cia, 2013; Cia, Pamplin & Williams, 2008; Desimone, 1999; Epstein & Sanders, 2002; Hornby & Lafaele, 2011).

Epstein (1987), por exemplo, afirma que os professores são os principais responsáveis pela

criação de possibilidades de envolvimento dos pais. São eles que podem subsidiar atividades educativas que envolvam a participação dos pais tanto na escola quanto em casa. Segundo a autora, essas ações oportunizariam a aquisição de maior conhecimento dos pais em relação aos seus filhos, além de gerar momentos de apoio para os pais, transmitindo a eles a ideia de que é importante auxiliar os filhos. Gonçalves (2010) complementa essa questão ao enfatizar que a promoção do envolvimento parental pode possibilitar um maior conhecimento dos pais, também, sobre a realidade da escola e o trabalho educacional desenvolvido pelos professores. Assim, caberia a esses promoverem uma relação de qualidade dos pais e seus filhos com a escola.

Destaca-se que, do ponto de vista da escola, o envolvimento parental na educação dos filhos pode ser avaliado pela frequência às reuniões de pais e mestres, atenção e manutenção do fluxo de comunicação entre escola e casa, e, sobretudo, pelo acompanhamento nos deveres de casa e do desempenho escolar. Essas atitudes, por sua vez, podem ser espontâneas ou incentivadas por políticas da escola ou sistema de ensino (Carvalho, 2000).

Portanto, o conceito de Envolvimento Parental é descrito como central para o entendimento das relações família-escola. A literatura revela que essa relação, por sua vez, é frequente objeto de investigação nas áreas da Educação, Educação Especial e Psicologia. Grande parte desses estudos enfatizam a necessidade de integração entre esses dois sistemas por constituírem-se como contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida dos alunos/filhos (Caetano, 2004; Castro & Regattieri, 2010; Dessen & Polonia, 2007; Laluevein, 2001, 2003, 2010; Oliveira, 2002; Polonia & Dessen, 2005).

Oliveira (2002), por exemplo, aborda as relações família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Nessas perspectivas, destaca o caráter socializador dessa relação, sem, no entanto, deixar de pontuar as diferenças sociais e culturais existentes entre ambas as instituições. Para a autora, o aluno/filho percorre uma trajetória desenvolvimental iniciada na família (socialização primária), para posteriormente vivenciá-la ao longo do processo de escolarização com seus pares (socialização secundária). Nesse sentido, as escolas teriam por objetivo participar da educação não somente dos seus alunos, mas também da orientação e do apoio às famílias, ao fornecerem informações sobre o desenvolvimento psicológico e emocional dos filhos. Tais ideias parecem pressupor o caráter prevalentemente curativo de um sistema sobre o outro (Silveira & Wagner, 2009).

Já Polonia e Dessen (2005) enfatizam a importância das configurações, vínculos familiares e rede de apoio social em uma perspectiva sistêmica. Aqui, a relação família-escola é compreendida como interdependente, sendo suas influências mútuas e exercidas de forma recíproca e bidirecional, complementando a educação dos filhos/alunos. Pontuam, ainda, a necessidade de respeito e consideração às peculiaridades de cada segmento, conferindo equidade ao papel de ambas para o desenvolvimento dos filhos/alunos.

O estudo de Castro e Regattieri (2010) complementa as abordagens anteriores, ao colocar o aluno/filho como central na relação entre escola e família. Conforme as autoras, ambas as partes deveriam priorizar o interesse pela singularidade e especificidade do aluno, o qual seria educado formalmente pela escola, auxiliado pela família nesse processo. As autoras dão ênfase a aspectos como a necessidade de comunicação fluente entre ambas as partes, o que favoreceria as estratégias didáticas de ensino que, por sua vez, resultaria em um trabalho pedagógico mais efetivo. Com isso, pode-se perceber um destaque na participação ativa das famílias na educação dos filhos, sendo esta considerada fundamental também para o trabalho educacional (Castro & Regattieri, 2010).

Portanto, depreende-se que a literatura descreve, de forma consensual, a necessidade de maior aproximação entre a família e a escola, embora a relação entre esses sistemas e o papel atribuído a cada um possam ser vistos de diferentes perspectivas. Enquanto algumas entendem que caberia primordialmente à escola prestar apoio à família, outras enfatizam que o papel daquela seria o de oferecer apoio social a esta. Contudo, torna-se evidente a contribuição que ambas podem oferecer ao desenvolvimento dos alunos/filhos.

A partir da noção de que as relações entre família e escola envolvem uma série de fatores interagentes e contextuais, incluindo o Envolvimento Parental, conclui-se que esse fenômeno não pode ser compreendido simplesmente por meio de relações lineares e unidirecionais, que determinam suas causas e seus efeitos. Para identificar como poderiam se relacionar as variáveis envolvidas nessa relação, faz-se necessária uma revisão dos principais modelos teóricos que se propõem a investigar o tema, dentre os quais serão destacados três: 1) Esferas sobrepostas, 2) Pirâmides invertidas e 3) Modelo de transporte.

Um modelo que vem ganhando relevo na literatura internacional, no contexto das relações entre família e escola, é o modelo sistêmico de Joyce Epstein. A autora desenvolveu uma proposta de

entendimento transacional, com base em variáveis que visam explicar formas de envolver os pais com a escola para favorecer a aprendizagem do aluno. Para esse modelo teórico, atribuiu o nome de Esferas Sobrepostas (*Overlapping Spheres*) (Epstein, 1987).

O modelo apresenta duas esferas sobrepostas que representam topograficamente a família e a escola, atuando em favor da criança, sendo movidas dinamicamente pelas forças A, B e C (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999). A força A representa o Tempo em relação à faixa etária ou de desenvolvimento da criança, no sentido histórico e cronológico. Esse fator é importante porque o grau de sobreposição das esferas está relacionado aos valores e conceitos da época, idade da criança e etapa escolar em que se encontra. Já as forças B e C representam a Filosofia, Experiências, Práticas, Métodos e Influências dos Pais e dos Professores, respectivamente, quanto à sobreposição ou ao afastamento das esferas. Essas forças criam uma perspectiva dinâmica do relacionamento entre família e escola, contemplando tanto o processo contínuo da relação, influenciado pelo momento educacional vigente, quanto a possibilidade do surgimento de novas necessidades nesse ínterim. É considerado que quaisquer mudanças drásticas nessa dinâmica que venham a interferir no equilíbrio das práticas de envolvimento entre escola e família, durante a regulação entre sobreposição e separação das esferas, por quaisquer das partes, poderá resultar em uma fragilidade ou quebra desse sistema (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Mesmo as forças A, B e C sendo consideradas didaticamente independentes, é destacada a necessidade de trabalharem juntas. Epstein (1987) salienta que a relação família-escola envolve uma divisão de responsabilidades pela educação das crianças, adquirindo um caráter mutável. No que tange à configuração familiar, esse modelo não pressupõe discriminação entre o envolvimento do pai ou da mãe, concebendo que ambos representam a família. Essa unidade, por sua vez, poderia então ser eventualmente constituída como monoparental, composta só por um dos progenitores, em que qualquer um dos pais teria o mesmo grau de importância (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Outro modelo que visa a oferecer uma perspectiva compreensiva para o envolvimento parental com a escola é o das Pirâmides Invertidas, proposto por Gary Hornby (1990). Este consiste em duas pirâmides invertidas, unidas pelas bases e dispostas em níveis hierárquicos, em que uma representa as necessidades parentais e a outra suas habilidades e possíveis contribuições para com a escola. Dessa forma, o modelo ilustra a

heterogeneidade das necessidades e habilidades dos pais, entendendo que nem todos se disponibilizam ou podem contribuir com as demandas escolares da mesma forma, assim como possuem necessidades maiores ou menores de orientação. Tal como o modelo de Epstein (1987), este também possibilita uma revisão constante das variáveis interatuantes nesse contexto, para continuar atendendo às necessidades dos envolvidos no processo.

Por fim, o terceiro modelo sobre envolvimento parental com a escola deriva dos estudos de Bhering, recebendo o nome de Modelo de Transportes (Bhering & Siraj- Blatchford, 1999). Trata-se de um metamodelo, baseado na tipologia de Epstein (1987), contemplando três variáveis centrais que foram geradas a partir de categorias derivadas de dados empíricos, sendo elas: Comunicação, Ajuda e Envolvimento.

A Comunicação é apresentada como a mais importante, sendo entendida como “A base de tudo que pode ser criado e desenvolvido entre pais e a escola” (Bhering & Siraj- Blatchford, 1999, p. 209). A categoria Ajuda é tomada como sinônimo de cooperação e troca entre famílias e professores, ocorrendo através de eventos sociais, feiras ou até a aquisição de materiais escolares. Por fim, o Envolvimento diz respeito à participação direta dos pais na aprendizagem da criança, seja no contexto escolar ou domiciliar, sendo iniciada pelos pais ou indicada pelos professores, colaborativamente.

A interação entre essas variáveis é ilustrada metaforicamente no modelo por meio de ilhas, navios e suas cargas. As forças que as movimentam consistem no volume e na intensidade das trocas e negociações. Os elementos (ilhas, navios e cargas) retratam a relação transacional em um sistema ativo e simultâneo de trocas e negociações, incluindo detalhes que esquematizam a complexidade dessa relação e suas dificuldades operacionais (Bhering, 2003; Bhering & De Nez, 2002; Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Os modelos que analisam as relações entre família e escola oferecem um enquadre teórico importante para compreendermos as possibilidades de interação entre esses sistemas. É possível identificarmos algumas similaridades entre eles, como, por exemplo: 1) a necessidade de determinar como objetivo comum o bem-estar e sucesso escolar dos alunos; 2) o envolvimento dos pais como agentes ativos da educação dos filhos, em parceria estreita com a escola, dando relevo à comunicação entre ambas; 3) ênfase ao considerar a perspectiva dinâmica desse processo, em que as necessidades e atribuições das partes se modificam conforme as demandas, ao longo do tempo.

Além dos elementos comuns, observam-se também limitações dos modelos quanto a considerar demandas mais específicas na relação família-escola. Percebe-se uma lacuna ao não contemplarem o contexto da inclusão educacional, em que a presença de uma condição especial, como uma deficiência, certamente implicaria uma dinâmica diferenciada na relação família-escola. Dentre o público-alvo da educação especial, os alunos com Transtornos do Espectro Autista, por exemplo, apresentam, como grande desafio educacional, suas dificuldades de comunicação e interação, sendo a ausência dessa habilidade vista como central (Nunes, Orrico, & Schmidt, 2013). Contudo, se questiona até que ponto os modelos poderiam ser úteis para uma compreensão do envolvimento parental nas relações entre família e escola no contexto do autismo. Isso porque não somente a dinâmica das relações familiares apresenta padrões de peculiaridades, mas a relação desta com os demais sistemas sociais, como a escola, também é diferenciada (Schmidt, 2013).

Envolvimento parental e transtorno do espectro autista

Quando se considera a situação da inclusão de alunos com deficiência, o papel dos familiares torna-se ainda mais relevante, visto que o educando tende a necessitar de um envolvimento ainda maior destes em seus cuidados (Yaegashi, Miranda & Komagome, 2001). Schmidt (2004) mostra que mães de crianças com autismo podem assumir, quase que exclusivamente, os cuidados diretos do filho como função central em suas vidas. Essa demanda ocupa a maior parte de seu tempo, implicando necessariamente a ausência perante outras demandas, como as escolares (Goutien & Cia, 2011).

Laluvein (2001, 2003, 2010) relata a identificação de um padrão razoavelmente estável na relação entre pais e escola quando se trata do atendimento às necessidades educacionais particulares desses alunos. Segundo a autora, os pais de educandos com autismo tendem a realizar buscas incessantes por informações sobre possibilidades e limitações da condição do filho, adquirindo um conhecimento amplo sobre o tema. Nessa dinâmica, acabam tornando-se *experts* no assunto e utilizando-se desse conhecimento para confrontar os saberes da escola e de professores na busca por soluções para a inclusão do filho (Laluvein, 2001).

De fato, esse fenômeno parece ser frequente entre famílias de pessoas com autismo. O estudo de Semensato, Schmidt e Bosa (2010) corrobora esse achado ao mostrar que, muitas vezes, essas famílias recorrem a diferentes fontes de informações (redes

sociais, grupos) para munir-se de argumentos técnicos a respeito do transtorno do filho, a despeito de sua validade científica. Ao contrastar esse movimento dos pais com o cenário atual da inclusão de pessoas com TEA, onde a carência na formação de professores é reiteradamente descrita pela literatura (Nunes et al., 2013), é de se esperar um impacto sobre as relações família-escola. Essa suposta inversão de saberes pode ocasionar um desequilíbrio nas práticas de envolvimento entre escola e família, fragilizando a homeostase desse sistema (Bhering & Siraj-Blatchford, 1999).

Portanto, parece importante salientarmos que a comunicação e as trocas entre a família e escola, no contexto da inclusão de alunos com autismo, mereceriam uma atenção ainda maior do que as já atribuídas pelos modelos de envolvimento parental existentes (Castro & Regattieri, 2009). Neste caso, os conhecimentos específicos em autismo, adquiridos pelos pais, poderiam transitar também entre os professores e demais membros da escola, já que o envolvimento parental efetivo é entendido por meio da interdependência entre essas partes (Polonia & Dessen, 2005). De forma complementar, retoma-se Oliveira (2002), que entende que a escola não deveria se restringir unicamente ao papel de prestar apoio informativo aos pais, mas também de estar aberta ao aprendizado dos conhecimentos trazidos por esses, o que enriqueceria ambas as partes e, principalmente, a escolarização dos alunos.

O reconhecimento da heterogeneidade quanto às diferentes classes sociais, etnias e relações de gênero dos pais é fator fundamental para a construção do envolvimento parental. Surpreende que grande parte da literatura sobre formas de envolvimento dos pais com as escolas se assemelham a manuais ou tipologias de 'como fazer'. Estes são destinados, principalmente, aos professores para informá-los sobre a gestão de suas interações com os pais, sem se atentarem às diferentes demandas e peculiaridades. Conclui-se que há uma carência na literatura no que tange à publicação de estudos sobre práticas de envolvimento parental mais personalizadas, que possam considerar também as características específicas de cada família, como no caso daquelas cujos filhos têm o diagnóstico de TEA (Laluvein, 2001; Schmidt & Bosa, 2011).

Há evidências de que determinadas características, frequentemente presentes em famílias de pessoas com TEA, poderiam potencialmente facilitar ou dificultar sua relação com a escola. Estas mereceriam uma atenção especial nos modelos explicativos de práticas de envolvimento parental, sendo a presença de um padrão de estresse

uma das mais frequentemente relatadas (Fávero-Nunes & Santos, 2010; Gomes & Bosa, 2004; Schmidt & Bosa, 2007; Schmidt, 2004).

As demandas próprias do autismo afetam a família, podendo interferir nas relações entre esta e a escola ao incrementar o estresse, repercutindo negativamente na escolarização desse sujeito. Os estudos de Schmidt e Bosa (2003; 2007) mostram que um dos fatores associados ao estresse de pais de pessoas com autismo diz respeito à percepção de atitudes sociais de preconceito e vitimização para com seu filho. Esses comportamentos são descritos como mais frequentes em ambientes sociais, externos ao familiar, como a escola.

A literatura nacional e internacional é farta em relatos sobre a prática de *bullying* envolvendo pessoas com TEA nas escolas (Cappadocia, Weiss & Pepler, 2012; Carter, 2009; Drago & Gonring, 2012). Embora esse fenômeno possa ocorrer potencialmente com qualquer aluno, há uma vulnerabilidade específica no caso do autismo, que se refere à pobreza das habilidades sociocomunicativas, o que impacta diretamente as relações interpessoais com seus pares e professores (Semensato et al., 2010; Vargas, 2014; Wong & Kasari, 2012). Inclusive, relatos dão conta de que determinados eventos ocorridos na escola podem não ser relatados em casa, interrompendo as trocas entre esses ambientes (Arora, 1991). Com isso, atenta-se para as implicações dessa especificidade dos alunos com TEA para o desenvolvimento de práticas de envolvimento parental diferenciadas, chamando a atenção para a necessidade de maior fluência nas trocas entre escola e família.

Outro fator que merece reflexão quanto aos modelos de envolvimento parental no contexto do autismo diz respeito à colaboração e ao intercâmbio com organizações comunitárias. Apesar de esse ponto já ter sido contemplado, ainda que de modo superficial, pelo Modelo Tipológico de Epstein (1987), entende-se que a escola poderia agir preventivamente sobre comportamentos de preconceito e *bullying*. Projetos e ações sociais que contemplassem essas temáticas, fornecendo informações e orientações à comunidade escolar e famílias, poderiam amenizar o impacto desse fator como barreira de acesso dos pais à escola.

Considerações finais

O envolvimento dos pais e professores/escola como parceiros perante a educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e a aprendizagem dos estudantes. O que distingue as funções de cada sistema - parental e escolar - são

questões acerca do que compete e do que é semelhante a cada um deles. As práticas escolares de envolvimento parental descritas nesta revisão visam a auxiliar na escolarização dos alunos com TEA, uma vez que objetivam aproximar a parceria entre os sistemas em prol da aprendizagem do filho/aluno. Essa aproximação, por sua vez, tornaria mais fluente a circulação de informações sobre o aluno nas trocas entre pais, professores e gestores, gerando novas possibilidades de apoio e, conseqüentemente, propiciando o desenvolvimento integral dos estudantes.

Nesse sentido, destaca-se a importância de revisar os modelos teóricos sobre envolvimento parental com a escola, a fim de ampliar a compreensão desse fenômeno para o contexto de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Para tanto, é necessário chamar a atenção para fatores que têm sido pouco contemplados nesses modelos, mas que a literatura mostra que estão mais especificamente relacionados às famílias que possuem um filho com TEA. Dentre esses, destaca-se o estresse familiar, por atuar diretamente sobre a aproximação ou o distanciamento nas relações entre casa e escola. Do mesmo modo, os comportamentos de preconceito e *bullying*, gerados em grande parte pelas dificuldades de comunicação no autismo, tendem a dificultar ainda mais a aprendizagem e a interação desses educandos. Não menos importante, as práticas de envolvimento que promovam a comunicação entre família e escola também devem ser vistas como uma questão central.

Por fim, sugere-se o desenvolvimento de novos estudos que avancem na compreensão do envolvimento parental no contexto específico do autismo. Identifica-se a carência de um enquadre teórico amplo e flexível para a investigação empírica desse fenômeno, afim de compreender melhor as barreiras e os dispositivos que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem desses alunos no contexto da inclusão.

Referencias

- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). Washington, DC.
- Arora, T. (1991). The use of victim support groups. In P. K. Smith, & D. A. Thompson (Eds.), *Practical approaches to bullying* (p. 37-47). London, UK: David Fulton.
- Bakker, J., & Denessen, E. (2007). The concept of parental involvement. *International Journal about Parents in Education*, (1), 188-199.
- Baptista, C. R., & Bosa, C. (2002). *Autismo e educação-reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- Bem, L. D., & Wagner, A. (2006). Reflexões sobre a construção da parentalidade e o uso de estratégias educativas em famílias de baixo nível socioeconômico. *Psicologia em Estudo*, 11(1), 63-71.
- Bhering, E. (2003). Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, 3(3), 483-510.
- Bhering, E., & De Nez, T. B. (2002). Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 18(1), 63-73.
- Bhering, E., & Siraj-Blatchford, I. (1999). A relação escolar-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, 106, 191-216.
- Brandt, R. (1989). On parents and schools: a conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, 47, 24-27.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394. Brasília, DF. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm
- Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. (2008). *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192
- Caetano, L. M. (2004). *Dinâmica para reunião de pais*. São Paulo, SP: Paulinea.
- Cappadocia, M. C., Weiss, J., & Pepler, D. (2012). Bulling experiences among children and youth with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(2), 266-277.
- Carter, S. (2009). Bullying of students with Asperger syndrome. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 32(3), 145-154.
- Carvalho, M. E. P. (2000). *Family-school relations: a critique of parental involvement in schooling*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Castro, J. M., & Regattieri, M. (2010). *Interação escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília, DF: Unesco. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=4807-escola-familia-final&Itemid=30192
- Christovan, A. C. C., & Cia, F. (2013). O envolvimento parental na visão de pais e professores de alunos com necessidade educacionais especiais. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(4), 563-582.
- Cia, F., Pamplin, R. C. O., & Williams, L. C. A. (2008). O impacto do envolvimento parental desempenho acadêmico de crianças escolares. *Psicologia em Estudo*, 13(2), 351-360.
- Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educacionais especiais*. (1994). Brasília, DF: Unesco. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Desimone, L. (1999). Linking parent involvement with student achievement: do race and income matter? *The Journal of Educational Research*, 93(1), 11-30.
- Dessen, M. A., & Polonia, A. C. (2007). A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. *Paidéia*, 17(36), 21-32.

- Drago, R., & Goring, V. M. (2012). A Síndrome de Asperger e o processo inclusivo na educação. *Cadernos de Pesquisa em Educação*, 36(2), 99-109.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelman, F. Kaufmann, & F. Losel (Eds.), *Social intervention: potential and constraints* (p. 121-136). New York, NY: DeGruyter.
- Epstein, J., & Dauber, S. (1991). School programs and teachers practices of parent involvement in inner-city elementary and middle school. *The Elementary School Journal*, 91(3), 289-303.
- Epstein, J., & Sanders, M. G. (2002). Family, school, and community partnerships. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: practical issues in parenting* (p. 407-438). New Jersey, NJ: National Institute of Child Health and Human Development, LEA.
- Fávero-Nunes, M. A., & Santos, M. A. (2010). Itinerário terapêutico percorrido por mães de crianças com transtorno autístico. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 23(2), 208-221.
- Gomes, V., & Bosa, C. A. (2004). Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãs de indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, 9(3), 553-561.
- Gonçalves, E. P. D. (2010). *Envolvimento parental nos trajectos escolares dos filhos nas escolas integradas e escolas segmentadas: a influência sobre os resultados escolares dos alunos* (Dissertação de Mestrado). Universidade Nova de Lisboa, Lisboa.
- Goutien, P. C., & Cia, F. (2011). Interações familiares de crianças com necessidades educacionais especiais: revisão de literatura nacional. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 15(1), 43-51.
- Grzybowski L. S., & Wagner, A. (2010). O envolvimento parental após a separação/divórcio. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 23(2), 289-298.
- Hornby, G. (1990). The organization of parent involvement. *School Organization*, 2(10), 247-252.
- Hornby, G., & Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: an explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.
- Laluvein, J. (2001). Parents and teachers talking in primary schools. *Journal of Doctoral Research in Education*, 1(1), 16-22.
- Laluvein, J. (2003). The lunatics have taken over the asylum: a phenomenological perspective on parent-teacher relationships. *The Qualitative Report*, 3(2), 24-34.
- Laluvein, J. (2010). Parents, teachers and the community of practice. *The Qualitative Report*, 15(1), 176-196.
- Lareau, A. (1992). It's more covert today: the importance of race in shaping parents' views of the school. In L. Weis, M. Fine, & A. Lareau. *Schooling and the silenced others* (p. 4-27, Special Studies in Teaching and Teacher Education, 7). Albany, NY: Suny Press.
- Lightfoot, D. (2004). Some parents just don't care: decoding the meanings of parental involvement in urban schools. *Urban Education*, 39(1), 91-107.
- Nunes, D., Orrico, M., & Schmidt, C. (2013). A inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão de literatura. *Revista Educação Especial*, 26(47), 557-572.
- Oliveira, L. C. F. (2002). *Escola e família numa rede de (des)encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Livraria Universitária.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em Busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Schmidt, C. (2004). *Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de autismo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Schmidt, C. (2013). *Autismo, educação e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Papyrus.
- Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2003). A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, 7(2), 111-120.
- Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2007). Estresse e autoeficácia em mães de indivíduos com autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 59(2), 179-191.
- Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2011). Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. In C. S. Petersen, & R. Wainer (Eds.), *Terapias cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes; ciência e arte* (p. 86-95). Porto Alegre, RS: Artmed.
- Semensato, M., Schmidt, C., & Bosa, C. A. (2010). Grupo de Familiares de Pessoas com Autismo: Relatos de Experiências Parentais. *Aletheia*, (32), 182-192.
- Silveira, L. M. O. B., & Wagner, A. (2009). Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Psicologia Escolar e Educacional*, 13(2), 283-291.
- Vargas, R. M. (2014). *Envolvimento parental no contexto da educação infantil e séries iniciais de alunos com autismo* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- Wong, C., & Kasari, C. (2012). Play and Joint Attention of Children with Autism in the Preschool Special Education Classroom. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, (42), 2152-2161.
- Yaegashi, S. F., Miranda, N. C., & Komagome, K. (2001). *Alunos de classes especiais e sua família: algumas reflexões. Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial*. Londrina, PR: Eduel.

Received on January 28, 2015.

Accepted on April 14, 2016.

License information: This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited.