

RELAÇÕES ENTRE FAMÍLIA, ESCOLA E A INCLUSÃO DE PESSOAS COM AUTISMO

Rosanita Moschini (Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria).

Carlo Schmidt (Professor Adjunto da Universidade Federal de Santa Maria, Departamento de Educação Especial).

Eixo: 23 - Transtornos Globais do Desenvolvimento

Categoria: Comunicação Oral

RESUMO: Este artigo se constitui em uma revisão de literatura a qual tem como objetivo apresentar modelos teóricos que contemplam as relações entre família e escola. Será abordado o modelo tipológico de Epstein e sua Teoria das Esferas Sobrepostas e o modelo de Pirâmides Invertidas de Hornby para, desse modo, refletir sobre aproximações possíveis entre esses sistemas no contexto da inclusão de pessoas com autismo. Para isso abordamos as possibilidades de interlocuções destes modelos na relação entre a família e a escola no contexto dos Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Palavras-chave: Autismo; Família; Educação Inclusiva.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Inclusão de alunos com Transtorno Global do Desenvolvimento vem sendo pesquisada em diversos níveis de análise, como por exemplo, em relação à Gestão Escolar, Políticas Públicas, Escolarização e Inclusão (LAZZERI, 2008; 2010; VASQUES; BAPTISTA, 2003; VASQUES, 2003; GOMES; BOSA, 2004; LAGO, 2007; SERRA, 2008, 2010; MAGRO, 2008;). Porém, pouco se sabe sobre a influência dos aspectos familiares na escolarização do sujeito com autismo e a relação família-escola. Tema que parece particularmente importante quando contrastamos a importância conferida à família por parte dos documentos oficiais sobre a inclusão com a escassez de publicações nacionais.

Este artigo pretende, a partir de uma revisão de literatura, apresentar modelos de envolvimento parental e escola a fim de refletir sobre possibilidade de aproximações destes modelos no caso dos transtornos globais do desenvolvimento.

2 O AUTISMO NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

2.1 Autismo: conhecer para entender

O autismo pode ser conceituado como um transtorno complexo do desenvolvimento, definido de um ponto de vista comportamental, com etiologias múltiplas que se manifesta em graus variados de gravidade, caracterizando-se pelo comprometimento grave e invasivo em três áreas do desenvolvimento: 1) habilidades de interação social recíproca; 2) habilidades de comunicação; e 3) comportamentos, interesses e atividades estereotipadas (GILLBERG, 1990; SCHMIDT; BOSA, 2011).

Para fins deste estudo, o autismo será compreendido como aquela condição descrita nos manuais DSM e CID-10, distinto da caracterização da psicose/esquizofrenia infantil. Isso por acreditar que, como Rutter (1983) aponta em seus estudos, são quadros clínicos distintos.

2.2 Políticas Públicas, Educação Especial e Autismo

Pensar em Políticas Públicas e Educação Especial, bem como Inclusão educacional escolar, nos remete às leis que amparam e que demarcaram os principais avanços em termos de inclusão¹ de pessoas com necessidades educacionais especiais (NEE) na escola comum.

Como as principais Declarações e Resoluções que amparam o direito à educação, temos a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), que deflagra que toda a criança tem direito à educação e a Declaração Mundial sobre Educação Para Todos, proferida em Jomtien/Tailândia (BRASIL, 1990) que fundamenta a educação como um direito de todos e destaca como real papel da escola a garantia de aprendizagem (BRASIL, 1990).

Entre outros documentos constitucionais temos a Declaração de Salamanca que é de suma importância por servir de referência para a implementação de políticas públicas para a inclusão escolar por instituir a educação inclusiva como compromisso mundial e contempla o encorajamento por parte das instituições frente à participação dos pais, comunidades e

¹ Aqui não contemplamos a diferenciação entre *integração* e *inclusão*. Utilizo o termo *inclusão* apoiada em Santos (2002) utilizando inclusão como sinônimo de integração.

organizações de pessoas com NEE no que tange os processos de planejamento e tomada de decisões concernentes à provisão de serviços. Estabelece ainda que a educação das crianças com NEE é tarefa a ser dividida entre pais e profissionais e que os pais necessitam de apoio para assumir seus papéis. Sobre isso, no item 59 encontramos

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, 1994).

No Brasil o marco nesse processo é a Constituição Federal (BRASIL, 1988), que até então não obtinha nenhuma política pública que contemplasse o acesso universal ao ensino. Neste contexto, a família também é parte no processo de uma educação para todos, na Constituição é contemplada em seu art. 205 “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família², 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” (BRASIL, 1988).

Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) nos remete a pensar nas possibilidades do fazer inclusivo e da importância da Educação Especial não apenas como um atendimento educacional especializado, mas como parte do ensino como um todo, além de destacar quem são os seus sujeitos, definindo seu público alvo, entre eles os alunos no TEA, caracterizando-os como

“[...] aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil”. (BRASIL, 2008).

Pensando nas especificidades do autismo e no que se especificou acima, urge a necessidade de compreendermos as relações entre família e escola, especificamente no contexto de inclusão de pessoas com TEA em que

² Grifo nosso.

a participação da família é essencial. Para isso faz-se necessária uma revisão de modelos teóricos que contemplem as variáveis envolvidas nessa relação.

3 RELAÇÕES FAMÍLIA E ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DE MODELOS EXPLICATIVOS

As relações entre família e escola são objetos de investigação em estudos (OLIVEIRA, 2002; LALUVEIN, 2001; 2003; 2010; CAETANO, 2004; POLONIA, DESSEN, 2005; DESSEN, POLONIA, 2007; CASTRO, REGATTIERI, 2010) que de modo geral, remetem as possibilidades de integração entre esses dois sistemas como contextos de desenvolvimento fundamentais para a trajetória de vida da pessoa.

Oliveira (2002) aborda a relação família-escola através dos vieses sociológico e psicológico. Na perspectiva sociológica destaca o caráter socializador desta relação e as diferenças sociais e culturais. Na psicológica aborda as relações vividas em família (socialização primária) e as implicações no processo escolar (socialização secundária). Desta forma o autor pressupõe que as escolas têm por objetivo também educar as famílias, fornecendo informações sobre o desenvolvimento e educação infantil e atendimento psicológico. Tais ideias ressaltam o caráter curativo de um sistema sobre o outro (SILVEIRA; WAGNER, 2009).

Polonia e Dessen (2005; 2007) destacam questões sobre configurações, vínculos familiares e a importância da rede social de apoio para o desenvolvimento humano. Nestes estudos, as autoras apontam sobre a necessidade de compreender as inter-relações entre escola-família visando uma integração mais efetiva entre esses sistemas, respeitando peculiaridades de cada segmento, e da implementação de pesquisas que levem em conta esses dois contextos.

Os estudos de Castro e Regattieri (2009) elegem como prioridade, dentre tantas funções importantes que a aproximação das escolas e das famílias pode ter a recuperação da singularidade do aluno visto no seu contexto mais amplo. Com base em um conjunto de pesquisas nacionais sobre o tema que destacam a importância do conhecimento e compreensão sobre os

alunos, capacidade de comunicação e adequação das estratégias didáticas para o aumento da eficácia do trabalho pedagógico. Além disto, a participação das famílias deve ser vista como parte constituinte do trabalho e planejamento educacional (CASTRO, REGATTIERI, 2009).

Refletir acerca do que se espera e do que se tem é fundamental quando se trata de relação família e escola. Quanto à busca pela equidade, esta relação, ressurgiu como um fator-chave em que pesquisas no Brasil e no mundo têm mostrado que as condições socioeconômicas, as expectativas e a valorização da escola e o reforço da legitimidade dos educadores são fatores que emanam da família e estão altamente relacionados com o desempenho dos alunos (CASTRO; REGATTIERI, 2009).

Portanto, entende-se a partir dos estudos acima que há uma consensual necessidade de aproximação entre a família e a escola, porém a relação entre estes sistemas são vistos de diferentes maneiras. Por exemplo, enquanto a abordagem psicossociológica de Oliveira (2002) entende que cabe primordialmente à escola prestar apoio educacional e informativo às famílias, Polonia e Dessen (2005;2007) enfatizam que o papel da escola é oferecer apoio social à família, o que influenciaria indiretamente sobre o desenvolvimento do filho/aluno.

Já Castro e Regattieri (2009) não destacam em sua abordagem o tipo de contribuição que cada sistema oferece ao outro (educativo, informativo ou social), mas sobre o papel de cada qual na aproximação entre eles. Os autores entendem que é a escola quem tem a responsabilidade de congregar a família enquanto caberia a esta segunda fornecer cuidados primários na educação do aluno (ex.: alimentação, linguagem) para que a escola cumpra com a educação formal (ex.: ensino e aprendizagens).

Para entender as possibilidades dessa relação, recorreremos aos estudos de autores que têm se dedicado a desenvolver modelos que auxiliem na compreensão deste tema: Epstein (1987), Hornby (1990) e Bhering e Siraj-blatchford (1999).

Um modelo que vem ganhando relevo na literatura sobre as relações entre família e escola é o modelo teórico de Joyce Epstein. A autora elaborou

um modelo teórico que retrata a relação escola-família englobando pontos que exemplificam diferentes maneiras de envolver os pais com a escola e aprendizagem, acrescentando a contribuição de cada parte desta relação. Para esse modelo teórico deu o nome de “Esferas Sobrepostas” (EPSTEIN, 1987).

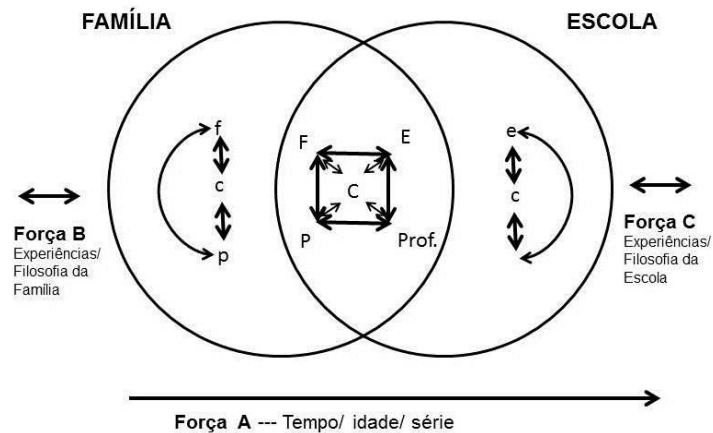
As “esferas sobrepostas”³ representam a família e a escola atuando em favor da criança (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999). Segundo Epstein (1987) a força A representa o tempo em relação a faixa etária da criança, como a época (sentido histórico). O grau de sobreposição das esferas vai estar sempre relacionado com os valores e conceito da época em que vivemos, idade da criança e com a série em que ela está.

A força B representa a contribuição dos pais para a sobreposição ou afastamento das esferas. A força C representa a filosofia, experiências, práticas, métodos, influências dos professores que também contribuem para a movimentação das esferas. Ambas as forças criam um modelo dinâmico do relacionamento entre professores e pais, tanto num processo contínuo da relação, influenciado pelo momento educacional em questão quanto com o surgimento de novas necessidades e, portanto novas maneiras de participação e envolvimento. Mesmo havendo um ajuste constante de sobreposição e separação das esferas, uma mudança drástica ou abandono das práticas e do contato entre escola e família, e por qualquer dessas partes, resultará em uma quebra do sistema das esferas (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Mesmo as forças A, B e C sendo independentes, precisam trabalhar juntas. Epstein (1987) descreve o sistema como uma divisão de responsabilidades entre as partes responsáveis pela educação das crianças, possuindo um caráter mutável. Neste modelo não há discriminação entre o envolvimento do pai ou da mãe, pois se entende que ambos integram a família, que por sua vez podem ser constituídas de família não nuclear, constituída só por mãe, ou só por pai e, portanto ambos são bem vindos - no caso de família nuclear (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

³ *The overlapping spheres*

FIGURA 1
 MODELO DAS ESFERAS SOBREPOSTAS



Joyce Epstein (BRANDT, 1989), possibilita a reflexão de como a relação família-escola pode ser desenvolvida através da estruturação de uma tipologia de envolvimento de pais, considerando diferenças distintas entre as obrigações da família e da escola com base em estudos que investigam as maneiras usadas por professores em escolas americanas para incluir os pais no processo escolar em geral.

O modelo tipológico inclui cinco tipos que resumem várias maneiras de envolver os pais com a escola. O primeiro se refere às obrigações básicas dos pais, suas responsabilidades em relação aos cuidados básicos, como: saúde, segurança e bem-estar. Inclui-se nesse primeiro as condições básicas para o processo de desenvolvimento, ingresso na escola e as condições propícias para a aprendizagem em casa. O segundo aborda as obrigações básicas da escola, quanto às responsabilidades em enviar informações sobre regras, normas, funcionamento, programas e métodos de ensino, além de comunicar sobre o progresso das crianças e demais informações relevantes. O terceiro aborda o envolvimento dos pais na escola referindo-se ao voluntarismo em ajudar professores, incluindo a equipe diretiva, como também na escola em geral (sala de aula, reuniões, eventos, etc). O quarto aborda o envolvimento dos pais em atividades realizadas em casa que auxiliam na aprendizagem e no rendimento escolar referindo-se a ajuda que os pais dão às crianças em casa, seja pela iniciativa dos pais, dos professores ou das crianças em atividades como dever de casa, visitas culturais, pesquisas, etc. Por fim, o quinto tipo

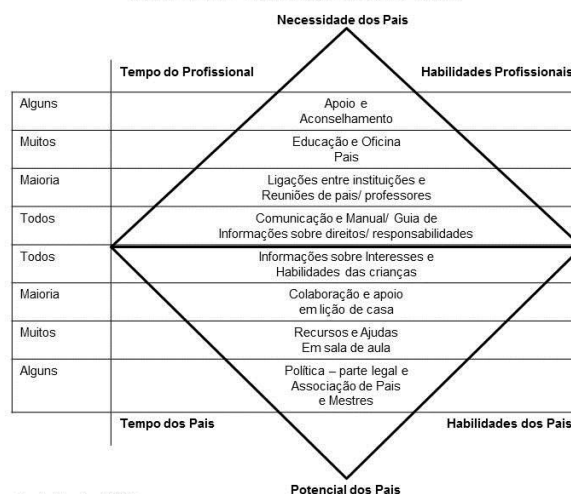
apresenta o envolvimento dos pais no governo da escola, quanto à inclusão dos pais frente à tomada de decisões em geral, Associações de Pais, Colegiado, Conselhos, bem como na intervenção junto a Secretarias e Ministérios, incluindo movimentos da comunidade no que tange o trabalho da escola e das crianças.

Embora descritos separadamente, esses cinco tipos não são puros, mas envolvem aspectos comuns a todos os tipos e que a maioria das maneiras até então encontradas se encaixa em um dos cinco tipos (EPSTEIN; DAUBER, 1991).

Complementando as cinco tipologias, Joyce Epstein acrescenta mais tarde um sexto tipo, o que aborda a colaboração e trocas entre escolas e organizações das comunidades, a qual se refere aos programas escolares que permitem aos pais, às crianças e aos profissionais o acesso aos serviços prestados por aquelas instituições que estão direta ou indiretamente relacionados ao bem-estar das crianças, sua segurança, saúde e oportunidades futuras (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999).

Outro modelo que visa compreender o envolvimento parental com a escola é proposto por Hornby (1990). O Modelo das Pirâmides Invertidas proposto por Hornby (1990) apresenta duas pirâmides invertidas unidas pelas bases e explica o envolvimento dos pais na perspectiva dos pais e professores. Uma das pirâmides apresenta a hierarquia das necessidades dos pais, a outra, a hierarquia de suas habilidades e possíveis contribuições. As duas pirâmides apresentam níveis de necessidades e habilidades dos pais. O modelo mostra a heterogeneidade dos pais em relação às necessidades e habilidades.

FIGURA II
 MODELO DE ENVOLVIMENTO DE PAIS



Fonte: Hornby (1990)

O que é interessante neste modelo é a sua plasticidade, pois possibilita ser constantemente revisto, atendendo as necessidades dos envolvidos no processo.

É interessante destacar que

o reconhecimento de que nem todos os pais querem ou podem contribuir com a escola/creche ou com o processo educativo da mesma forma ou que nem todos precisam de orientação é uma das características do modelo de Hornby. Para isso ser reconhecido pela instituição é preciso que a comunicação flua constantemente oportunizando as trocas de informação em prol de uma parceria. (BHERING E DE NEZ, 2002, p.65).

Por fim, o terceiro modelo sobre envolvimento parental na escola deriva dos estudos de Bhering (1999; 2003). A autora destaca palavras-chaves para o envolvimento entre pais e escola, como comunicação, envolvimento e ajuda. Com isso, se criou um modelo de transportes, onde ilustra metaforicamente, através de ilhas e navios a dinâmica de trocas e negociações entre pais e escola. Neste sistema, a comunicação é vista como um instrumento que viabiliza a relação família-escola, atuando como um facilitador e promotor dessa relação. Esse modelo ilustra a operacionalização da relação, enquanto as esferas fornecem o modelo teórico no qual se baseia a relação escola-pais (BHERING; SIRAJ-BLATCHFORD, 1999; BHERING; DE NEZ, 2002).

Os modelos que analisam as relações entre família e escola, apresentados acima, oferecem um enquadre para compreendermos as

possibilidades de interação entre esses sistemas. Porém, todos estes modelos propõem entendimentos que não contemplam a presença de uma condição especial como os transtornos do desenvolvimento. Com isso questiona-se se estas propostas poderiam ser úteis na compreensão das relações entre pais de filhos com autismo, por exemplo. Quando se tratando de alunos que apresentam necessidades educativas especiais (NEE), encontramos nos estudos de Laluvein (2001; 2003; 2010) pesquisas sobre as relações entre famílias e educadores de pessoas com NEE.

A autora aponta a escassa literatura acadêmica internacional acerca do tema e destaca a dualidade que há entre pais e escola na busca em atender as necessidades particulares das crianças com NEE, que por tomarem-se de posições diferentes acabam por oferecerem diferentes perspectivas. Destaca, também, uma característica dos pais de crianças com NEE, que por terem essas características especiais, os pais acabam por buscar conhecimento amplo em relação à síndrome, ao transtorno, a limitação, tornando-se *experts*, acabando por obter uma gama de informações “parentais”, muitas vezes confrontando com os conhecimentos “profissionais”.

Laluvein (2001) ainda destaca que os pais são agentes fundamentais na educação dos filhos e os mesmos possuem acesso a conhecimento e informações oriundos de uma variedade de fontes. Isto poderia resultar em situações problemáticas quando os pais utilizam essas informações para desafiar e entrar em conflito com os professores ou autoridade escolar.

Portanto parece importante considerar que a comunicação entre a família de pessoas com autismo e a escola merece uma atenção maior nos modelos de envolvimento parental. Uma das implicações possíveis é que conhecimentos específicos sobre autismo devem estar presentes entre os professores e membros da escola, já que estes são objeto de interesse dos pais de crianças com NEE.

Se tratando de pais de pessoas com autismo, faz-se necessário destacar uma característica peculiar: a do estresse parental (SCHMIDT, BOSA, 2003; 2006; 2007; SCHMIDT, 2004; BOSA, 2006; FÁVERO, 2005). Portanto as demandas próprias do autismo podem afetar a família, incrementando o

estresse familiar e interferindo negativamente nas relações entre família e escola, conseqüentemente, na escolarização deste sujeito.

Os estudos de Schmidt e Bosa (2004; 2007) mostra que um dos fatores associados ao estresse de pais de pessoas com autismo diz respeito à percepção de atitudes sociais de preconceito para com seu filho. Estas são descritas como ocorrendo mais frequentemente em ambientes sociais, externos ao familiar, como seria o caso das escolas. Portanto, outro fator a ser contemplado nos modelos de envolvimento parental com a escola no caso de pessoas com autismo diz respeito à colaboração e intercâmbio com organizações comunitárias (sexto tipo no modelo da Epstein), onde a escola poderia agir preventivamente sobre comportamentos de preconceito, evitando que esse fator atuasse como barreira de acesso desses pais à escola.

Assim, apresenta-se uma revisão de teorias sobre o envolvimento parental com a escola para discutir as possibilidades desta relação no contexto da inclusão de pessoas com TEA.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS E REFLEXÕES SOBRE O ENVOLVIMENTO PARENTAL E A ESCOLA

O envolvimento dos pais e professores/escola como parceiros frente à educação das crianças é fundamental para garantir a adaptação e aprendizagem dos estudantes. O que separa as funções de cada um desses sistemas – parental e escolar - são questões acerca do que compete e do que é semelhante a cada um deles.

Destaca-se ainda a importância de revisar os modelos teóricos sobre envolvimento parental com a escola, a fim de estender a compreensão deste fenômeno no caso dos transtornos globais do desenvolvimento. Para tanto, parece ser necessário contemplar fatores que ocorrem especificamente com famílias que possuem um filho com autismo, como o estresse e suas repercussões e comportamentos de preconceito em ambientes sociais.

REFERÊNCIAS

BHERING, Eliana; SIRAJ-BLATCHFORD, Iram. A relação escolar-pais: um modelo de trocas e colaboração. *Cadernos de Pesquisa*, n. 106, p. 191-216, março/1999.

BHERING, Eliana; DE NEZ, Tatiane B. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parceria. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. V. 18, n. 1, p. 63-73. Jan.-Abr./ 2002.

BHERING, Eliana. Percepções de pais e professores sobre o envolvimento dos pais na educação infantil e ensino fundamental. *Contrapontos*, v.3, n. 3, p. 483-510, Itajaí, set./dez. 2003.

BRANDT, Ron. On parents and schools: a conversation with Joyce Epstein. *Educational Leadership*, n. 47, p. 24-27, 1989.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. UNESCO, Jomtiem/Tailândia, 1990.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente no Brasil*. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.

_____. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: UNESCO, 1994.

_____. Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001: Promulga a *Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência*, Brasília, DF, 8 out. 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

CAETANO, Luciana Maria. Relação entre escola e família: uma proposta de parceria. 2004. Disponível em: http://www.seufuturonapratica.com.br/intellectus/Arquivos/Jul_Dez_03/PDF/Luciana.pdf Acesso em: 11 de agosto de 2012.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; BOSA, Cleonice Alves. Competência Social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica de literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n.1, Florianópolis, Jan/Abr, 2009.

CASTRO, Jane Margareth; REGATTIERI, Marilza. *Interação Escola-família: subsídios para práticas escolares*. Brasília: UNESCO, MEC, 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, 2007.

EPSTEIN, Joyce L. Toward a theory of family-school connections: teacher practices and parent involvement. (In:) HURRELMAN, K.; KAUFMANN, F.; LOSEL, F. (Eds.) *Social intervention: Potential and constraints*. New York: DeGruyter, p. 121-136, 1987.

EPSTEIN, Joyce; DAUBER, Susan. School programs and teachers practices of parent involvement in inner-city elementary and middle school. *The Elementary School Journal*, v. 91, n.3, p. 289-303, 1991.

EPSTEIN, Joyce; SANDERS, Mavis G. Family, School, and Community Partnerships. (In:) BORNSTEIN, Marc H. *Handbook of Parenting: practical issues in parenting*. National Institute of Child Health and Human Development. LEA: New Jersey, 2002.

FAVERO, Maria Angela Bravo. *Trajetória e sobrecarga emocional da família de crianças autistas: relatos maternos*. 2005. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2005.

GILLBERG, C. Autism and pervasive developmental disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 31, p. 99-119, 1990.

GOMES, Vanessa; BOSA, Cleonice A. Estresse e relações familiares na perspectiva de irmãos de indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento. *Estudos de Psicologia*, v.9, n.3, p. 553-561, 2004.

HORNBY, Garry. The Organization of Parent Involvement. *School Organization*, v. 2 & 3, n.10, p. 247-252, 1990.

LAGO, Mara. *Autismo na Escola: ação e reflexão do professor*. (Dissertação) Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

LALUVEIN, Jackie. Parents and teachers talking in primary schools. *Educate The Journal of Doctoral Research in Education*. Vol. 1, No 1, p.16 – 22, 2001. Disponível em: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/47/50> Acesso em 28 de Ago. de 2012.

LALUVEIN, Jackie. "The lunatics have taken over the asylum": A phenomenological perspective on parent-teacher relationships. *The Qualitative Report*. v. 3, n. 2, p.24-34, 2003. Disponível em

<http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/71> Acesso em 27 de agosto de 2012.

LALUVEIN, Jackie. Parents, Teachers and the “Community of Practice”. *The Qualitative Report*, v. 15, n.1, p. 176-196, Jan. 2010. Disponível em: <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR15-1/laluvein.pdf>. Acesso em 26 de agosto de 2012.

LAZZERI, Cristiane. *Gestão Educacional e Inclusão de alunos com Autismo e Psicose: é muito difícil*. Monografia (Especialização em Gestão Educacional) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

LAZZERI, Cristiane. *Educação inclusiva para alunos com autismo e psicose: das políticas nacionais ao sistema de ensino*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

OLIVEIRA, L. de C. F. *Escola e família numa rede de (des) encontros: um estudo das representações de pais e professores*. São Paulo, SP: Ed e Livraria Universitária, 2002.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em Busca de uma compreensão das relações entre família e escola: relações família-escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, v. 9, n. 2, p. 303-312, 2005.

RUTTER, Michael. Cognitive deficits in pathogenesis of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 24, 513-531, 1983.

SANTOS, Mônica Pereira dos. Educação inclusiva: redefinindo a educação especial. *Ponto de Vista*, Florianópolis, n. 3/4, p. 103-118, 2002. Disponível em: www.perspectiva.ufsc.br/pontodevista Acesso em 06 de jun. de 2012.

SCHMIDT, Carlo. *Estresse, auto-eficácia e o contexto de adaptação familiar de mães de portadores de autismo*. 2004. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. A investigação do impacto do autismo na família: revisão crítica da literatura e proposta de um novo modelo. *Interação em Psicologia*, v. 7, n. 2, p. 111-120, 2003.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. . Estresse e autoeficácia em mães de indivíduos com autismo. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 59, p. 179-191, 2007.

SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. Transtornos invasivos do desenvolvimento: autismo. (In:) PETERSEN, C. S.; Wainer, R. *Terapias*

cognitivo-comportamentais para crianças e adolescentes; ciência e arte. Porto Alegre; Artmed, 2011.

SERRA, Dayse. *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo nas classes regulares.* Tese. (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.

SERRA, Dayse. Autismo, família e inclusão. *Polêm!ca Revista Eletrônica.* v.9, n.1, p.40-56, jan/ mar, 2010.

SILVEIRA, Luiza Maria de Oliveira Braga; WAGNER, Adriana. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).* v. 13, n. 2, p. 283-291, Julho/Dezembro de 2009.

UNESCO. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*, 1948. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm Acesso em 06 de jun. de 2012.

VASQUES, Carla K. BAPTISTA, Claudio R. *Transtornos Globais do Desenvolvimento Educação: um Discurso sobre Possibilidades.* Disponível em <http://www.rizoma.ufsc.br/html/343-of4-st2.htm>, Acesso em 31 de maio de 2011.

VASQUES, Carla K. *Um coelho branco sobre a neve: estudo sobre a escolarização de sujeitos com psicose infantil.* 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.