

**INCLUSÃO ESCOLAR E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA:  
CORRESPONSABILIDADE E TRABALHO COOPERATIVO**

**SCHOOL INCLUSION AND AUTISM SPECTRUM DISORDER: CO-RESPONSIBILITY  
AND COOPERATIVE WORK**

**INCLUSIÓN ESCOLAR Y TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA:  
CORRESPONSABILIDAD Y TRABAJO COOPERATIVO**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-230>

**Data de submissão:** 17/06/2025

**Data de publicação:** 17/07/2025

**Elaine Conte**

Doutora em Educação

Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)

E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0204-0757>

**Cristiane Gomes**

Doutoranda em Educação

Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)

E-mail: cristianegomes1308@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9039-3981>

**Carla Dias da Silveira**

Doutoranda em Memória Social e Bens Culturais

Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)

E-mail: carla.202213376@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4568-1690>

**Gerusa Costa Gonçalves**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)

E-mail: gerusa.201910848@unilasalle.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5144-6896>

**Caroline Wames**

Mestranda em Memória Social e Bens Culturais

Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)

E-mail: carolinewames7@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9456-1435>

**Bárbara Regina da Silva Schumacher**

Mestranda em Educação

Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)

E-mail: barbarasschumacher@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0898-7343>

**Caroline Maciel da Silva**  
Doutoranda em Educação  
Instituição: Universidade La Salle (UNILASALLE)  
E-mail: caroline.202213386@unilasalle.edu.br  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0673-9573>

**Lino Marques Samuel**  
Pós-Doutorando em Educação  
Instituição: Universidade Católica de Moçambique (UCM)  
E-mail: lsamuel@ucm.ac.mz  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3847-9833>

## RESUMO

O presente artigo investiga a inclusão de educandos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, a partir de uma abordagem hermenêutica, destacando as questões envolvidas e dificuldades enfrentadas por professores e famílias nesse processo. Nessa perspectiva, o trabalho revisa a literatura e analisa as percepções de duas famílias e três professores sobre a inclusão de estudantes com TEA. O objetivo é compreender os desafios da prática inclusiva, especialmente o conflito entre métodos tradicionais e a necessidade de práticas educativas que incentivem a interação e a colaboração. Os resultados destacam a importância de abordagens dialógicas, de corresponsabilização e do trabalho cooperativo, mostrando que estratégias colaborativas consolidam as relações entre escola e família, sendo fundamentais para promover uma educação inclusiva e de acessibilidade das diversidades no contexto contemporâneo, especialmente por meio de práticas de coensino.

**Palavras-chave:** Autismo. Inclusão Educacional. Família.

## ABSTRACT

This article investigates the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in elementary school, from a hermeneutic approach, highlighting the issues involved and difficulties faced by teachers and families in this process. In this perspective, the work reviews the literature and analyzes the perceptions of two families and three teachers about the inclusion of students with ASD. The objective is to understand the challenges of inclusive practice, especially the conflict between traditional methods and the need for educational practices that encourage interaction and collaboration. The results highlight the importance of dialogic approaches, co-responsibility and cooperative work, showing that collaborative strategies consolidate the relationships between school and family, being fundamental to promote an inclusive education and accessibility of diversities in the contemporary context, especially through co-teaching practices.

**Keywords:** Autism. Educational Inclusion. Family.

## RESUMEN

El presente artículo investiga la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en la Escuela Primaria, desde un enfoque hermenéutico, destacando las cuestiones involucradas y dificultades enfrentadas por profesores y familias en este proceso. En esta perspectiva, el trabajo revisa la literatura y analiza las percepciones de dos familias y tres profesores sobre la inclusión de estudiantes con TEA. El objetivo es comprender los desafíos de la práctica inclusiva, especialmente el conflicto entre métodos tradicionales y la necesidad de prácticas educativas que alienten la interacción y la colaboración. Los resultados destacan la importancia de enfoques dialógicos, de

corresponsabilidad y del trabajo cooperativo, mostrando que las estrategias colaborativas consolidan las relaciones entre escuela y familia, siendo fundamentales para promover una educación inclusiva y de accesibilidad de las diversidades en el contexto contemporáneo, especialmente a través de prácticas de coenseñanza.

**Palabras clave:** Autismo. Inclusión Educativa. Familia.

## 1 INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige práticas colaborativas e uma compreensão histórica das deficiências. Estudos como o de Gomes e Barby (2022) destacam o coensino e o ensino colaborativo como abordagens promissoras para atender as necessidades de estudantes com TEA em contextos inclusivos, proporcionando uma atuação conjunta que integra educadores e amplia o suporte às especificidades desses estudantes. A sétima arte, como no filme *Como Estrelas na Terra: Toda Criança é Especial* (2007), oferece caminhos sobre a importância da sensibilidade e valorização das diferenças na educação inclusiva. O filme narra a história de uma criança com dislexia não compreendida por pais e professores, destacando a necessidade de intervenções pedagógicas adequadas e apoio familiar.

Historicamente, pessoas fora do padrão normal eram segregadas, mas recentes discussões e pesquisas mostram avanços na inclusão escolar e social de pessoas com necessidades especiais. A inclusão escolar de estudantes com TEA demanda estratégias que considerem desafios como comunicação, socialização e comportamento, além de apoio familiar. Nesse contexto, o coensino e a docência compartilhada surgem como abordagens necessárias, pois permitem que educadores trabalhem de forma integrada, compartilhando experiências e conhecimentos, o que potencializa a capacidade de fazer adequações, tomando as tecnologias e os desenhos universais de aprendizagem, por exemplo, numa perspectiva construcionista, do ambiente escolar às necessidades do aluno autista (Gomes; Barby, 2022; Hochadel; Conte, 2019).

Este estudo analisa a inclusão escolar de alunos com TEA nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando artigos, dissertações, teses e a legislação de educação inclusiva, além da visão das famílias e professores. O objetivo é entender como se configura a inclusão do estudante autista na escola e qual a percepção das famílias e educadores sobre esse processo colaborativo. A pesquisa orienta-se pelas seguintes questões norteadoras: Como se configura a inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais da escolarização? Qual é a percepção das famílias e das professoras sobre esse processo? O que as narrativas revelam sobre a construção (ou ausência) do sentimento de pertencimento escolar? De que maneira os afetos, os silêncios e as omissões presentes nas falas evidenciam tensões, resistências ou fragilidades nos processos de inclusão? Como o desconhecimento do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) expressa lacunas estruturais na formação e na atuação pedagógica?

Essas questões não visam esgotar o tema, mas operam como disparadoras de uma reflexão hermenêutica sobre os sentidos produzidos nas interações entre escola e família, tomando as narrativas como espaços simbólicos de mediação entre o vivido, o dito e o silenciado.

## 2 METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem qualitativa de cunho hermenêutico-interpretativo, com o intuito de compreender os sentidos atribuídos por famílias e professores à experiência da inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Fundamentamo-nos nos pressupostos da hermenêutica filosófica de Gadamer (1999), segundo os quais a interpretação emerge da fusão de horizontes entre o pesquisador e os sujeitos, mediada pela linguagem, pela historicidade e pelas tradições que moldam os sentidos. Assim, o foco não se restringe à descrição factual das respostas, mas à busca de sentidos a partir das trocas simbólicas, valores e contextos culturais envolvidos nas experiências relatadas.

O estudo desenvolveu-se por meio de dois procedimentos metodológicos complementares: (a) uma revisão de literatura interpretativa, com levantamento de 13 dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e cinco artigos na SciELO; e (b) uma etapa empírica com análise de narrativas de dois núcleos familiares e três professores. Os participantes foram selecionados por acessibilidade e relevância à prática inclusiva de estudantes com TEA na região metropolitana de Porto Alegre, contemplando tanto a rede privada quanto a pública.

A coleta de dados ocorreu por meio de questionários semiestruturados aplicados online, com garantia de anonimato e os dados foram organizados e analisados à luz da hermenêutica, buscando interpretar os significados expressos nas falas e nos silêncios dos sujeitos, compreendidos como narrativas situadas de experiências escolares e afetivas. Essa proposta permite a utilização de uma variedade de evidências, explorando práticas colaborativas de coensino, conforme discutido por Gomes e Barby (2022), incluindo leituras científicas, análises teórico-práticas, visitas de campo, entrevistas, observação participativa, análises documentais e narrativas, proporcionando uma compreensão abrangente da realidade e dos discursos.

A narrativa, como forma de compartilhar saberes, estabelece uma conexão comunicativa entre sujeitos através da experiência (Benjamin, 1987). A hermenêutica, nesse contexto, é a interpretação de textos, gestos, atitudes e palavras na relação com o outro, refletindo sobre o que vemos, lemos e vivenciamos, e criando uma cultura imersa em diferentes tradições e experiências. No contexto social de uma educação inclusiva, é imperativo que os profissionais envolvidos considerem a singularidade de cada estudante, bem como as interseções que permeiam o processo de aprendizagem deles, nas relações de aspectos afetivos, sociais, culturais, lógicos, perceptivos, motores e afins.

Este estudo tematiza a compreensão como modo fundador da existência humana, lançando questões críticas sobre educar, aprender, compreender, pesquisar e dialogar. A pesquisa revisou 13 produções na BD TD e 5 artigos na SciELO relacionados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA),

inclusão, escola regular e família. Ainda, o trabalho exploratório envolveu duas famílias da região metropolitana de Porto Alegre e três professores com experiência em inclusão escolar de alunos com TEA. As famílias e professoras foram selecionadas com base no aprofundamento teórico de situações que emergem de instituições de ensino e na prática profissional, e os dados foram coletados por meio de questionários semiestruturados no segundo semestre de 2022. A organização destes dados foi realizada via *Google Forms* (*online* e sem identificar os participantes), e os resultados foram analisados em conjunto com a discussão teórica, agrupados conforme suas correspondências e principais tendências. Investigações recentes destacam a complexidade da inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, ressaltando a necessidade de abordar uma série de desafios, incluindo questões curriculares e a adoção de ações construtivistas por meio do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). Tais desafios revelam a importância da formação de professores, do apoio multidisciplinar e da atenção às interseccionalidades. O foco recai sobre o trabalho cooperativo voltado à inclusão nos anos iniciais do ensino fundamental, destacando também a relevância do diálogo com a comunidade sociocultural. Essa articulação contribui para ampliar a compreensão das realidades escolares e promover ações transformadoras, que qualificam as práticas pedagógicas e ampliam as perspectivas de inclusão.

### 3 RESULTADOS

A educação inclusiva exige uma mudança de olhar para acolher a singularidade e a integralidade que cada educando traz, sendo necessário descentralizar o foco dos conteúdos, dos livros e do currículo, muitas vezes alinhados a rotinas e estruturas repetitivas. Em vez disso, precisamos valorizar cada rosto que, ao adentrar a sala, transforma o ambiente em um espaço vivo e pulsante de desejos que pedem uma escuta atenta, um gesto de acolhimento, uma prática de vínculos socioafetivos e alinhados com as demandas educacionais atuais. É essencial ter a habilidade de enxergar beleza e genialidade no meio do caos e reconhecer que os estudantes estão ali em busca de apoio para aprender. A questão é: estamos abertos a acolher o novo e as diferenças nas salas de aula? Pois, ao fazer isso, enriquecemos a vida escolar, transformando-a em um espaço realmente vivo pela presença de todos, visto que valorizamos, assim, uma escola que acolhe as experiências socioculturais e aprende com a diversidade.

Apresentamos no quadro abaixo o conjunto das produções mapeadas e as principais tendências desenvolvidas, verificadas por meio das buscas de palavras-chave nas plataformas da BDTD (13 resultados) e SciELO (5 resultados). Esse esquema organiza os 18 resultados rastreados, indicando os assuntos abordados.

Quadro 1 – Produções alinhadas ao campo de investigação

<b>Títulos/Tendências</b>	<b>Ano</b>	<b>Autor(es)</b>
Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (2)	2014	CABRAL, Cristiane Soares (Dissertação)
Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam? (2)	2021	OLIVEIRA, Karoline Mendonça (Dissertação)
Alfabetização de crianças com transtorno do espectro autista: representações do professor (3)	2019	LIMA, Nara Raquel Cavalcanti (Dissertação)
Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias (1)	2014	SILVA, Mariana Valente Teixeira da (Dissertação)
A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna (1)	2019	OLIVEIRA, Sandra Regina de (Dissertação)
Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional (3)	2019	VASCONCELLOS, Simone Pinto (Dissertação)
Escalarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva (3)	2016	COSTA, Luciane Silva da (Dissertação)
Trajetória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com transtorno do Espectro Autista – TEA (1)	2017	PONOMAVENCO, Rosana (Dissertação)
Percepções dos profissionais atuantes na APAE Itabirito sobre o ensino de ciências naturais para crianças com Transtorno do Espectro Autista (3)	2019	RODRIGUES, Amanda Séllos (Dissertação)
A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso (4)	2019	PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de (Dissertação)
Direitos humanos e autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa – PB (4)	2016	OLIVEIRA, Ramon Olímpio de (Dissertação)
Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo (2)	2021	BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de (Dissertação)
Proposta de modelo de indicadores de qualidade para o atendimento oferecido aos indivíduos autistas na cidade de São Paulo (4)	2014	NETRVAL, Danielle Azarias Defense (Tese)
Habilidades comunicativas em crianças com transtorno do espectro autista: percepção clínica e familiar (1)	2021	FREITAS, Fernanda Aparecida Ferreira de <i>et al.</i>
Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção de Pais e Professoras (2)	2021	CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena
Autismo: impacto do diagnóstico nos pais (1)	2020	AGUIAR, Márcia Cristina Maciel de; PONDÉ, Milena Pereira
Vivências familiares na descoberta do Transtorno do Espectro Autista: implicações para a enfermagem familiar (1)	2020	BONFIM, Tassia de Arruda <i>et al.</i>
Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar (1)	2018	MAPELLI, Lina Domenica <i>et al.</i>

Fonte: Autores (2024).

O referido quadro evidencia nos títulos algumas convergências e disposições para a educação, que têm implicações para os processos de inclusão na escola, apoiadas na análise das percepções das instituições, das famílias e da prática social que desafiam os projetos desenvolvidos em contextos de

aprendizagem. A avaliação orientada por resultados tem sido enfatizada nas escolas, reforçando a padronização que muitas instituições educativas integram na sua gestão para alcançar os conhecimentos desejados. A partir da leitura dos títulos e resumos das produções, tese, dissertações e artigos encontrados, verificamos as seguintes tendências: Percepções das famílias e questões clínicas, Relação família-escola, Representações profissionais dos professores e Mudanças curriculares, políticas e normativas.

*Percepções das famílias e questões clínicas*, com os trabalhos de: Silva (2014), Oliveira (2019), Ponomavenco (2017), Freitas et al. (2021), Aguiar e Pondé (2020), Bonfim et al. (2020), Mapelli et al. (2018). Estes estudos abordam as reações e estratégias das famílias ao diagnóstico de autismo, destacando a importância de suporte emocional e comunicação eficaz para minimizar o impacto do diagnóstico (Aguiar; Pondé, 2020).

*Relação família-escola*, com os seguintes trabalhos: Cabral (2014), Oliveira (2021), Bittencourt (2021), Cabral, Falcke e Marin (2021). Pesquisas indicam que a interação entre família e escola é frequentemente conflituosa, com barreiras como preconceito e falhas na mediação de conflitos. A colaboração e a comunicação eficaz são essenciais para fortalecer as práticas inclusivas (Oliveira, 2021).

*Representações profissionais dos professores*, através dos trabalhos de: Lima (2019), Vasconcellos (2019), Costa (2016), Rodrigues (2019). Estudos destacam as dificuldades que os professores enfrentam na inclusão de alunos com TEA, sendo essencial a formação continuada para o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas. Nesse sentido, Gomes e Barby (2022) ressaltam que o coensino e a docência compartilhada facilitam o desenvolvimento de um ambiente inclusivo, promovendo uma colaboração ativa entre professores e uma relação mais próxima com as famílias, o que reforça o suporte necessário para o estudante autista.

*Mudanças curriculares, políticas e normativas* por meio dos trabalhos: Pauli (2019), Oliveira (2017), Netrval (2014). A inclusão de alunos com TEA requer adaptação das práticas escolares às mudanças legais e políticas públicas. O diálogo entre família, escola e profissionais é fundamental para construir um currículo inclusivo (Netrval, 2014).

A primeira tendência designada “Percepções das famílias e questões clínicas” relaciona sete trabalhos com relatos de experiências realizadas no atendimento clínico das famílias em distintas regiões brasileiras. As pesquisas indicam que conhecer como os pais reagem ao diagnóstico de autismo em seus filhos e estabelecem relações comunicativas pode diminuir o desgaste sócio emocional dos envolvidos, no sentido de reunirem esforços por novas estratégias de enfrentamento das limitações frente a esse turbilhão de emoções complexas. Aguiar e Pondé (2020) falam que saber do diagnóstico

dos filhos pode produzir impacto emocional negativo nos pais, o que pode ser amenizado com estratégias de enfrentamento e comunicação diagnóstica.

A segunda tendência centrada na “Relação família-escola” engloba quatro trabalhos coletados, em três dissertações e um artigo. De modo geral, tais análises revelam que:

[...] poucas escolas trocam informações e conhecimento com os pais de forma sistemática. Espera-se que ambos os estudos contribuam como fonte de informação teórica e empírica aos profissionais da educação e saúde que trabalham com inclusão de crianças com TEA, para que possam refletir e fortalecer suas práticas na busca de uma relação mais próxima entre família e escola, visando potencializar o desenvolvimento destas crianças. (Cabral, 2014, p. 9).

A pesquisa de Oliveira (2021) identificou que a interação família-escola é relatada, frequentemente, pelos participantes como conflituosa, principalmente, quando os membros envolvidos nesta relação família-escola/professores não trabalham colaborativamente. São mencionadas algumas barreiras à inclusão de crianças autistas: preconceito; falhas na mediação de conflitos e ausência de ações construtoras de uma cultura e do desenvolvimento de práticas educativas inclusivas pela gestão e professores; o distanciamento entre família e escola; a ausência de diversas dimensões de acessibilidade; superlotação das salas de aula (Oliveira, 2021). Há limites e queixas das famílias quanto à aceitação do diagnóstico dos filhos, bem como barreiras ao diálogo cooperativo entre as famílias, os professores e a inclusão escolar, o que dificulta o fortalecimento das políticas públicas de inclusão e a garantia de direitos no campo educacional.

Como apontam Correia *et al.* (2024), a colaboração familiar é um pilar essencial para práticas pedagógicas consistentes e emocionalmente responsivas, promovendo coesão entre os ambientes de casa e escola. A superação do preconceito e a valorização da diversidade demandam um esforço conjunto entre políticas públicas e iniciativas escolares, como defendem Pedrosa *et al.* (2024), para transformar a cultura institucional.

A terceira tendência está associada às “Representações profissionais dos professores”, com quatro dissertações catalogadas. Apresentam inquietações dos professores durante a atuação profissional em torno dos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, de maneira a esclarecer as dificuldades cotidianas para ampliar as dinâmicas de compreensão para o desafio da inclusão escolar, pensando e criando cooperativamente novas práticas pedagógicas, de experiências sociais significativas, da flexibilização educacional e do desenvolvimento humano de todos. As investigações socializadas nessa tendência também apontam que a formação continuada de professores voltada para alunos com TEA “ainda é complexa, visto que as características deste transtorno são amplas e estão em constantes descobertas” (Rodrigues, 2019, p. 6).

A quarta tendência remete para “Mudanças curriculares, políticas e normativas”, com três trabalhos identificados. Em linhas gerais, “a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem aumentado dramaticamente no mundo todo e, a partir disso, observa-se a ampliação das discussões sobre políticas públicas destinadas a essa população” (Netrval, 2014, p. 16). A maior parte dos estudos limita-se a descrever as mudanças legais, na tentativa de adaptá-las nas práticas escolares. Mas, o potencial humano da escola e de seus professores reforçam que, cabe agora, discutir as implicações teóricas e as aplicações práticas para propor sugestões de parceria entre a família, a escola e os profissionais para estimular a criança com TEA, sendo este diálogo um importante componente na construção de um currículo inclusivo.

Tendo em vista o processo de aprendizagem dos estudantes com TEA, surge a possibilidade de potencializar as práticas pedagógicas por meio do Desenho Universal para Aprendizagem. O DUA é tido como um conjunto de princípios e estratégias que se relacionam com o currículo escolar, tendo a finalidade de eliminar as barreiras que impedem o desenvolvimento humano, contribuindo para a inclusão escolar de todos os estudantes, principalmente aqueles que são público-alvo da educação especial (Borges; Schmidt, 2021). O Plano Educacional Individualizado, conforme Costa *et al.* (2023), potencializa o trabalho colaborativo ao alinhar os objetivos entre educadores e famílias, sendo um meio estratégico para viabilizar o DUA.

Os professores têm grande responsabilidade no ambiente escolar por auxiliarem na identificação inicial de alterações comportamentais, o que motiva as famílias na procura por ajuda, possibilitando o diagnóstico precoce de transtornos e novas oportunidades de aprendizagem para a vida das crianças e suas famílias (Bonfim *et al.*, 2020). Para Cabral, Falcke e Marin (2021), os pais conseguem identificar escolas mais qualificadas para a inclusão, que demonstram diferenciais em projetos de reconhecimento e que atendam às expectativas da família. Assim, há um posicionamento crítico dos pais, reivindicando, da professora e da escola, respostas sobre como agir, a partir dos conflitos para a inclusão do TEA. Em contraponto, os educadores relatam dificuldades em compreender o TEA e promover estratégias pedagógicas adequadas à inclusão. O desejo de avançar e a motivação para superar os obstáculos existentes ficaram mais explícitos no processo de inclusão. A comunicação e o esclarecimento de dúvidas são importantes aliados para um processo complexo de desenvolvimento humano, na visão dos pais em relação a deixar os filhos nesta escola.

A família e a escola reconhecem a necessidade de apoio sistemático aos processos de ensino e de aprendizagem e a socialização das crianças com TEA. A singularidade de cada criança e suas limitações, além dos recursos da família e do professor, evidenciam a importância da criação de equipes multidisciplinares que trabalham na construção de grupos de apoio, desenvolvendo

programas, instrumentos e outros artefatos culturais, além dos recursos da família e do professor, buscando viabilizar o fortalecimento e a consolidação da relação família-escola no processo de inclusão (Cabral; Falcke, Marin, 2021). Sabendo da importância de conhecer a experiência familiar no cuidado da criança com TEA, aumentam as possibilidades para se encontrar estratégias de fortalecimento e adequação durante a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental na complexidade da alfabetização (Mapelli *et al.*, 2018).

#### 4 DISCUSSÃO

Com base nos dados sociodemográficos coletados dos familiares por meio do *Google Forms*, depreendemos que os participantes possuem idades entre 34 a 47 anos; estado civil, casado e união estável; escolaridade de nível superior em Biologia e Letras; desenvolvendo atividades de doutorado e docência. A configuração familiar em ambos é composta de três pessoas, pai, mãe e filho, sendo que em F1, o filho possui idade de 10 anos e em F2 13 anos; situação familiar em relação ao domicílio é de que F1 possui apartamento próprio financiado e F2 casa própria financiada. Os estudantes envolvidos nas respostas pertencem a redes diferentes na região metropolitana de Porto Alegre, sendo que F1 está localizado em Canoas, RS e F2 em Campo Bom, RS. Sendo no caso da F1, uma instituição de ensino fundamental privada e F2 está vinculada à rede municipal de ensino fundamental. Ao analisarmos as respostas recebidas das famílias entrevistadas na pergunta: Qual a sua percepção em relação ao processo de acolhimento na escola e de desenvolvimento para o oferecimento das condições de ensino? Obtivemos que na F1, o acolhimento na escola é considerado muito bom. O filho possui monitoria exclusiva para auxiliar nas atividades em sala de aula. Tais considerações trazidas pelo participante da F1 dialogam com as pesquisas de Cabral, Falcke e Marin (2021), onde os pais conseguem identificar o diferencial das escolas mais qualificadas para a inclusão e que atendam às expectativas da família.

A narrativa da família F2 revela uma vivência marcada por fragmentação institucional, na qual o acolhimento à criança com TEA é percebido como superficial e desarticulado. A expressão “cada professor faz do seu jeito” aponta para uma ausência de política institucionalizada de inclusão, delegando a responsabilidade à autonomia individual dos docentes. Na perspectiva hermenêutica, tal enunciado evoca um sentimento de desamparo e ausência de pertencimento, que tensiona o ideal normativo da escola inclusiva. Como alerta Oliveira (2021), a falta de interlocução contínua entre família, escola e serviços de apoio representa não apenas um entrave pedagógico, mas uma forma velada de exclusão simbólica, além de representar a negação a um direito fundamental – o próprio direito à educação. Os estudos de Lemos *et al.* (2016) apontam que os pais percebem a felicidade

dos filhos em relação ao processo inclusivo da escola onde se encontram inseridos. Mesmo assim, há uma necessidade de maior preparo, melhores condições de trabalho, remuneração e cuidado dos profissionais que lidam com seus filhos, sugerindo a necessidade de uma equipe multidisciplinar na escola, que resultaria em contribuições práticas ao desenvolvimento humano global dos estudantes.

Com relação ao segundo questionamento proposto: Como acontece a relação entre professores, família e o estudante na sua percepção? A resposta de F1 nos relata uma relação muito boa, mantendo diálogos diários, com feedback sendo passado para os pais diariamente, em relação ao educando na instituição. A escola disponibiliza reuniões periódicas e sempre que há necessidade. Conforme observamos em notas de campo e observações, o estudante se sente inserido no ambiente escolar, juntamente com as professoras e colegas que demonstram respeitar os momentos vividos pelo estudante. Nessa perspectiva, em relação à F1, os estudos de Bittencourt (2021) corroboram, afirmando que a comunicação frequente entre pais e professoras é um fator determinante para a relação de Parceria Colaborativa. A necessidade de manter vivas as formas de sociabilidade dos pais para escola e os professores, para que tenham mais conhecimentos e dicas parentais sobre a criança, facilitando as formas de cooperação e de relacionamento em práticas que estimulam as competências socioemocionais, inclusive com a proposição da continuidade de trabalhos pedagógicos. Enquanto que F2 nos reporta que o corpo docente demonstra ser atencioso, buscando, dentro do possível, trabalhar com o reconhecimento das diferenças e estratégias de inclusão coletiva. Observam que não há disponibilidade de tempo para aprofundar estudos, visando o aperfeiçoamento necessário para auxiliar no processo de inclusão mais efetivo e/ou para estreitar a relação junto com a família. Em relação ao reportado na F2, evidenciou-se a necessidade de investimentos na formação dos professores, incentivos à formação e aprendizado contínuo, no espaço escolar, em reuniões entre os envolvidos no percurso da aprendizagem e num processo contínuo de reflexão-ação-reflexão (Freire, 2017). A inclusão efetiva acontece quando a família, a escola e a aldeia inteira têm orientações em relação ao autismo e trabalham juntas, com o mesmo objetivo e o respeito à singularidade de cada criança (Toledo; Wendi, 2021).

Na terceira questão: Qual a evolução observada (pela família) no desenvolvimento do estudante, em relação às atividades propostas e trabalhos intencionais e contínuos pela instituição de ensino? A percepção da F1 é de evolução constante do aprendizado do estudante, que neste momento consegue juntar sílabas de palavras e assim realizar a leitura de pequenos textos. Desta maneira, torna-se visível um progresso educacional e social nas atividades desenvolvidas nessa escola, o que se assemelha aos estudos de Vasconcellos (2019) quanto aos avanços na escolarização do aluno, através da disponibilização de recursos pela gestão escolar, a estrutura administrativa da instituição

com apoio familiar e os processos de trabalho colaborativos instituídos ao longo do aprendizado, parecem ter contribuído para a evolução do estudante na sua escolarização. Enquanto na F2 observam que apesar da falta de engajamento mais amplo na inclusão, principalmente vindo do poder público, percebem uma tentativa inclusiva e desenvolvimento do estudante devido às ações de esforços pessoais dos professores e apoiadora, ou seja, profissionais envolvidos na aprendizagem. O fator “esforços pessoais” citado na resposta de F2 mostrou ser primordial para que ocorra a inclusão do educando. Observamos que a legislação é aplicada na medida do possível, porém, ainda apresenta falhas em certos pontos, muitas vezes, supridas pelos professores e gestores com soluções próprias de suas experiências (Oliveira, 2016; Ferreira, 2015).

Em relação ao processo de acolhimento e às práticas de inclusão construídas para e com os estudantes com dificuldades no estabelecimento de ensino regular e conhecimento do DUA, a professora P1 informa não conhecer o DUA. Relata que nas atividades que realiza no contexto escolar de alunos com TEA utiliza como estratégia a oferta atividades iguais, e durante a execução realiza adaptações, conforme laudo apresentado com avaliações diferenciadas ao caso. Tal concepção de inclusão nos liga um alerta para a defasagem formativa dos professores que atuam nesse campo e que desconhecem as experimentações do trabalho cooperativo e que são mais acessíveis às ações culturais de educação inclusiva, para realizar as adequações necessárias, visto que a prática relatada mostra um ensino tradicional com adaptações precárias.

A entrevistada P2 também informou desconhecer o DUA. A mesma respondeu afirmativamente em relação ao acolhimento afetivo dos estudantes autista na escola onde atuou, lembra que esse acolhimento é feito desde a matrícula, quando a equipe diretiva inicia o acompanhamento da família para conhecer mais a história do aluno e suas especificidades. Relata que havia uma educadora de atendimento educacional especializado e duas monitoras para atender os alunos de inclusão existentes na escola. A monitoria na concepção da P2 era de forma precária, visto que, as monitoras eram graduandas, sem formação específica para AEE. Na perspectiva de Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020), o suporte acadêmico individualizado por meio da monitoria com tempo e da didática distintos parece beneficiar não só o estudante com autismo, como também os monitores, pela oportunidade de ampliar seus conhecimentos sobre o TEA e desenvolverem habilidades sociais, emocionais e pedagógicas. Tudo indica que a discussão vai muito além dos problemas e limitações dos estudantes, visto que envolve as barreiras da formação e da proposição de novas estratégias práticas dos professores que atuam com os estudantes no cotidiano escolar.

Quanto à P3, respondeu que é professora de sala de recursos. Informa que em cada início de ano letivo é realizado um informativo personalizado dos alunos de inclusão na escola onde atua. A

educadora comentou que conhece o DUA e nos revelou que na escola onde trabalha está multiplicando este modelo para outros professores. Cabe destacar que o desenho universal é uma abordagem simples e que reivindica a plena participação de todos, visando ampliar as oportunidades de desenvolvimento humano para turmas cada vez mais heterogêneas e plurais.

As adaptações curriculares foram observadas por Barros (2019) como fundamentais para o desenvolvimento dos estudantes com TEA e, consequentemente, para o processo inclusivo. As práticas no plano pedagógico de ensino realizadas com modificações e adaptações, no sentido de considerar as necessidades educacionais dos estudantes também foram relatadas por Vasconcellos (2019). Nos resultados das pesquisas de Borges e Schmidt (2021), as pessoas aprendem de formas diferentes e mesmo entre os educandos com autismo existe uma enorme variabilidade nas formas de aprender. Nesse ponto, o DUA é uma abordagem que favorece as múltiplas formas de ensinar e de aprender das pessoas (com ou sem deficiência), para que as equipes pedagógicas reconheçam a crescente diversidade presente nas escolas e planejem suas aulas de forma cooperativa, atraente, criteriosa e plural, almejando o acesso de todos ao conhecimento, para uma educação que não deixa ninguém para trás.

No questionamento em relação aos processos de inclusão escolar e à abertura aos diferentes tipos de linguagem, que favorecem o desenvolvimento humano do estudante, na concepção da educadora P1 é observado que os processos requerem mudanças a serem construídas pelos envolvidos. A docente P1 expressa a percepção de que as práticas escolares vivenciadas se encontram distantes das proposições teóricas que fundamentam uma educação inclusiva. Essa disjunção entre teoria e prática, recorrente nas falas docentes, evidencia o descompasso entre as políticas normativas e as condições reais de atuação pedagógica. Como discute Belo (2022), a ausência de planejamentos colaborativos entre professores da educação especial e regular, bem como a fragilidade da formação continuada, constituem fatores que limitam a transposição crítica da teoria à prática cotidiana, resultando em ações pedagógicas fragmentadas e pouco dialógicas. Especialmente na discussão de projetos de aprendizagem cooperativos, a exemplo do DUA e, por vezes, da ausência dos pais e responsáveis na aprendizagem dos educandos, dentre outros.

A respondente P2 considerou a necessidade urgente de mudanças em sala de aula para promover uma transformação, tornando os espaços educacionais mais flexíveis e significativos para os estudantes autistas. Para que a transformação aconteça, é indispensável a busca do conhecimento ético, estético e científico sobre o assunto. Contudo, a formação do professor deve ser considerada um dos passos iniciais, essa carência impõe um dos maiores obstáculos para uma educação inclusiva de qualidade (Pereira, 2018).

A professora P3 reporta a dependência da boa vontade dos professores que atendem o educando de inclusão e o AEE. Frequentemente, ela percebe que esses educadores não estudaram sobre educação inclusiva. Para Vasconcellos, Rahme e Gonçalves (2020), essa insegurança percebida nos professores e funcionários revela a falta de formação adequada para trabalhar com as diferenças nos processos de aprendizagem, especialmente para defender que toda pessoa tem o direito de estudar, que todos podem aprender e buscar o seu melhor como ser humano.

No último questionamento sobre o fato da família ser aliada e favorecer novos processos de desenvolvimento, P1 diz que poucas vezes ocorre a interação com a família durante o processo de ensino e aprendizagem, o que corrobora com Bittencourt (2021). O autor afirma que responsáveis com estabilidade financeira tem melhores condições de acompanhar as atividades dos filhos, assim como pais que possuem companheiro(a), o que constitui um fator relevante ao estudante com autismo (Bittencourt, 2021).

Por sua vez, P2 afirma ter certeza da importância do engajamento da família junto à escola, no sentido de favorecer e proporcionar o desenvolvimento do estudante autista. Ressaltou que o conhecimento das singularidades do educando com TEA, obtidas junto à família, podem auxiliar nos processos de ensino e aprendizagem. A falta de informações pode inclusive comprometer o estudante no plano socioeducacional de inclusão. Neste contexto, as relações com a escola favorecem a tomada de decisão da família na busca de outros profissionais que venham a agregar desenvolvimento integral do educando. A contribuição do saber familiar sobre as singularidades de cada autista são estratégias colaborativas quando adotadas entre família e escola, para o aprimoramento da prática educativa (Oliveira, 2021).

Contudo, P3 considera a importância de três pilares neste processo, família, escola e saúde, ressaltando a necessidade de uma evolução dialógica entre as três áreas. Lembra que o autista tem necessidades de seguir rotinas e, ao mesmo tempo, ser orientado para uma adequação aos padrões da escola. P3 também entende que nem sempre isso ocorre, porém, a parceria entre família e escola é fundamental para a inclusão atingir um grau mais elevado. Silva (2014) afirma que a capacidade do ambiente em acolher afetivamente o estudante autista e a família influenciam no sentimento de pertencimento dele, bem como amplia a oferta de oportunidades de aprendizagem para a qualidade do processo de inclusão escolar.

De forma sintética, acerca da *Percepção do Processo de Acolhimento e Desenvolvimento Escolar*, F1 considera o acolhimento muito bom, com monitoria exclusiva para o filho. Essa percepção está alinhada com os estudos de Cabral, Falcke e Marin (2021), que destacam a importância de identificar escolas qualificadas para a inclusão. F2 também relata um processo de

acolhimento superficial, sem um diálogo contínuo entre escola, família e outros atendimentos. Conforme Oliveira (2021), a falta de serviços de apoio é vista como exclusão, afetando a efetividade do processo educacional.

Sobre a *Relação entre Professores, Família e Estudante*, F1 relata uma relação muito boa, com diálogos diários e *feedback* constante. Bittencourt (2021) ressalta que a comunicação frequente é determinante para a parceria colaborativa. F2 observa um corpo docente atencioso, mas com falta de tempo para estudos aprofundados e formação contínua, o que é crucial para uma inclusão concreta (Freire, 2017). A falta de formação específica e o improviso cotidiano apontam para a urgência de políticas formativas robustas, como destacam Ferreira *et al.* (2024), ao argumentarem que a inclusão real exige metodologias adaptativas e colaboração interprofissional.

No que se refere à *Evolução Observada no Desenvolvimento do Estudante*, F1 nota uma evolução constante no aprendizado, especialmente na leitura de pequenos textos. Vasconcellos (2019) destaca que recursos e apoio familiar contribuem para a escolarização. Já F2 percebe desenvolvimento devido aos esforços pessoais dos professores, apesar da falta de engajamento público. Oliveira (2016) e Ferreira (2015) apontam que a legislação é aplicada de forma insuficiente, muitas vezes suprida pela experiência dos educadores.

Em relação ao *Conhecimento e Implementação do Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)*, P1 e P2 não conhecem estratégias e práticas com o DUA. P1 realiza adaptações durante as atividades, enquanto P2 destaca a necessidade de apoio afetivo desde a matrícula. Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020) afirmam que a monitoria individualizada beneficia tanto estudantes quanto monitores. P3 reconhece o DUA e está multiplicando a abordagem para outros professores, destacando sua importância para a plena participação e desenvolvimento humano dos estudantes.

Sobre os *Processos de Inclusão Escolar e Diferentes Tipos de Linguagem*, P1 observa a necessidade de mudanças para aproximar teoria e prática, conforme Belo (2022), que destaca a falta de planejamento contextualizado e formação contínua pelo trabalho cooperativo. P2 ressalta a urgência de mudanças em sala de aula e formação do professor como passo inicial (Pereira, 2018). P3 percebe a dependência da boa vontade dos educadores e a falta de formação adequada, conforme Vasconcelos, Rahme e Gonçalves (2020).

Por fim, sobre a *Importância da Família no Processo de Desenvolvimento*, P1 relata pouca interação com a família, corroborando Bittencourt (2021), que afirma que a estabilidade financeira e o apoio do cônjuge são relevantes. P2 enfatiza a importância do engajamento familiar para conhecer as singularidades do estudante e auxiliar nos processos de ensino (Oliveira, 2021). E P3 destaca a importância de uma parceria entre família, escola e saúde para a inclusão efetiva (Silva, 2014). As

análises desses resultados destacam a importância do diálogo e da colaboração entre escola, família e profissionais para uma inclusão escolar efetiva dos estudantes com TEA. A educação inclusiva promove mudanças nos valores da educação tradicional, possibilitando o desenvolvimento de novas políticas e reestruturação da educação.

Ao analisarmos os desafios e possibilidades da inclusão escolar de estudantes com TEA, fica evidente que a formação continuada dos professores, o envolvimento ativo das famílias e o uso de abordagens colaborativas, como o coensino e o DUA, constituem dimensões centrais de uma escola verdadeiramente inclusiva (Gomes; Barby, 2022; Ferreira *et al.*, 2024).

A literatura recente reforça que a comunicação aberta entre educadores e familiares potencializa a adaptação de estratégias pedagógicas e amplia o bem-estar emocional e a motivação dos estudantes (Correia *et al.*, 2024). Ainda, estudos como o de Pedrosa *et al.* (2024) ressaltam que a inclusão não pode ser reduzida a ações pontuais, mas deve ser fruto de uma cultura escolar sensível à diversidade e sustentada por políticas públicas consistentes.

O Plano Educacional Individualizado (PEI), como propõem Costa, Schmidt e Camargo (2023), emerge como uma ferramenta potente para o alinhamento entre equipe escolar e família, promovendo a corresponsabilização no processo educacional do estudante autista. Consolidar uma cultura de inclusão, portanto, implica repensar a organização escolar à luz de uma ética da escuta<sup>1</sup>, da corresponsabilidade e da justiça educacional (Castro, 2025).

## 5 CONCLUSÃO

A partir dos levantamentos expostos e da análise dos trabalhos pesquisados nos bancos de dados acerca da inclusão de autistas na escola e da importância da família nesse processo, apontamos as seguintes interpretações: a) Os pais, assim como os professores, precisam ser cuidados para cuidarem dos filhos, no momento do diagnóstico e em todo o percurso de assistência às pessoas com TEA; b) A relação entre as escolas e as famílias ainda ocorre em uma situação problema com a inclusão da criança e de forma distanciada e emparedada; c) Inquietações dos professores durante a atuação profissional em torno dos processos de ensino e aprendizagem dos estudantes com TEA. É necessário esclarecer as dificuldades cotidianas para ampliar as dinâmicas de compreensão do desafio da inclusão escolar, criando, cooperativamente, novas práticas pedagógicas; d) Discutir as implicações teóricas e o trabalho

<sup>1</sup> Narrativas como as presentes nos filmes *Goyo* (2024) e *Os Rejeitados* (2023) possibilitam refletir sobre a potência da escuta, da sensibilidade e da valorização das diferenças no contexto escolar. Em ambos, a deficiência não é retratada como limitação, mas como possibilidade de reconfiguração de vínculos, afetos e formas de existir. Essas obras podem ser articuladas ao debate sobre uma escola de reabilitação no sentido freiriano do termo: aquela que reconhece que “ser diferente é algo que temos em comum” e aposta no inacabamento e na alteridade como fundamentos da educação inclusiva.

cooperativo para propor sugestões de parceria entre a família, a escola e os profissionais, no sentido de estimular a criança com TEA. É importante destacar que, geralmente, não se consideram as condições e contradições históricas que moldam nossas ações. Isso vai além da aparência de um projeto idealizado e inscrito em leis e normativas, mas que, na prática, falha em se concretizar nas interações cotidianas das escolas, perpetuando desigualdades e reforçando comportamentos padronizados.

A análise realizada evidencia que a inclusão escolar de estudantes com TEA vai além do cumprimento de normativas legais. Ela requer o cultivo de vínculos afetivos, escuta ativa e práticas pedagógicas compartilhadas entre professores, famílias e equipes interprofissionais. As lacunas identificadas na formação docente, na articulação com as famílias e no uso de estratégias como o DUA mostram que ainda há um caminho a ser trilhado para transformar as escolas em espaços genuinamente inclusivos.

Compreender a inclusão a partir da hermenêutica, como experiência interpretativa entre sujeitos situados, possibilita repensar a escola como lugar de encontros éticos e pedagógicos, como fonte de acessibilidade cooperativa com crianças com TEA, para refletir e fortalecer suas relações saudáveis, amorosas, lúdicas e mais próximas com as famílias, visando uma escola inclusiva das diversidades e de corresponsabilização no desenvolvimento das múltiplas inteligências e formas de aprender. A efetividade da inclusão se sustenta na corresponsabilidade, na alteridade e na construção de sentidos compartilhados - um horizonte que interdepende tanto da escuta das singularidades quanto do compromisso coletivo com a transformação institucional, em termos de mudanças estruturais, pedagógicas e políticas baseadas na escuta ativa das necessidades dos sujeitos com TEA (Conte; Habowski, 2021).

Os achados deste estudo apontam que a inclusão escolar de estudantes com TEA transcende a adoção de práticas adaptativas ou recursos técnicos. Ela requer, fundamentalmente, uma escuta sensível das singularidades e um compromisso coletivo com a transformação do espaço escolar. Ao interpretar as narrativas de professores e famílias, comprehende-se que a inclusão se realiza quando há reconhecimento mútuo, esforço coletivo, vínculos afetivos e disposição ao diálogo, como sustentado por Benjamin (1987), para quem a experiência educativa é uma construção intersubjetiva de sentidos. Assim, mais do que responder à norma, é preciso produzir novas formas de convivência escolar que acolham as diferenças sem reduzi-las à lógica do *déficit*, promovendo uma comunicação humanizada, respeitosa, de proposição orientada pelo DUA, garantindo a acessibilidade formativa, o pleno desenvolvimento das capacidades das pessoas e das condições evolutivas a todos.

## **AGRADECIMENTOS**

A autora agradece ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pela concessão da Bolsa de Produtividade em Desenvolvimento Tecnológico e Extensão Inovadora, e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) pelo apoio financeiro à pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Márcia Cristina Maciel de; PONDÉ, Milena Pereira. Autismo: impacto do diagnóstico nos pais. *J. Bras. Psiquiatr.*, v. 69, n. 3, p. 149-55, 2020.

BARROS, Aline Sueli Soares da Silva. A inclusão escolar de alunos dentro do espectro autista: possibilidades e limites da ação docente. 2019. 30f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia de Pedagogia a Distância) - Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa, 2019.

BASEGIO, Antonio Carlos. Percursos da tecnologia assistiva no contexto de educação inclusiva e a luta por reconhecimento das diferenças. 2016. 175p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro Universitário La Salle, Canoas, 2016.

BELO, Dionete Braga de Araújo. Percepção dos professores do ensino fundamental sobre as práticas pedagógicas docentes na inclusão de alunos com transtorno do espectro autista. 2022. 95f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação: Educação Especial – Domínio Cognitivo e Motor) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2022.

BENJAMIN, Walter. Magia e técnica, arte e política: Ensaio sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas. v. 1. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1987.

BITTENCOURT, Daniele Francisca Campos Denardin de. Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo. 2021. 139p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2021.

BONFIM, Tassia de Arruda et al. Vivências familiares na descoberta do Transtorno do Espectro Autista: implicações para a enfermagem familiar. *Revista Brasileira de Enfermagem*, v. 73, 2020.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. *Revista Teias*, v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação Família-Escola-Criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 27, 2021.

CABRAL, Cristiane Soares. Relação família-escola no contexto da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2014. 90f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2014.

CASTRO, Anna Paulla de Carvalho do Nascimento. Autismo na Infância: construindo um caminho de inclusão por meio da intervenção precoce. *Revista Aracê*, v. 7, n. 4, p. 19056–19061, 2025.

CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. Educação inclusiva: diferentes configurações, olhares e mundos possíveis. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 21, n. 70, p. 1388-1412, jul. 2021. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.21.070.ao06>.

CORREIA, Silvia Gomes et al. Inclusão escolar e autismo: A importância da colaboração familiar para o suporte aos alunos autistas. *Lumen Et Virtus*, São José dos pinhais, v. XV n. XXXIX, p. 3305-3314, 2024.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação*, v. 28, e280098, 2023.

COSTA, Luciane Silva da. Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva. 2016. 53f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

FERREIRA, Vivianne Cristinne Marinho Freitas. Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-Pará. 2015. 181p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

FERREIRA, Samira Borges et al. Co-Criando a Escola: a importância da participação de familiares e profissionais na inclusão de alunos neurodivergentes. *Revista Aracê*, São José dos Pinhais, v. 6, n. 4, p. 16952-16965, 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREITAS, Fernanda Aparecida Ferreira et al. Habilidades comunicativas em crianças com transtorno do espectro autista: percepção clínica e familiar. *Revista CEFAC*, v. 23, n. 4, e1521, p. 1-12, 2021. DOI: 10.1590/1982-0216/20212341521

GOMES, Kelly Maria Lopes Ribeiro; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Coensino, ensino colaborativo e docência compartilhada na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: uma revisão integrativa. *Educação em Revista*, Marília, v. 23, n. 1, p. 287–304, 2022.

HOCHNADEL, Simone Borges; CONTE, Elaine. Docência Compartilhada: possibilidade de inovação e ressignificação da atuação profissional? In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; JUNG, Hildegard Susana; FOSSATTI, Paulo (Org.). *Desafios e Práticas Docentes na Contemporaneidade: as séries iniciais em foco*. 1. ed. Canoas: Unilasalle, 2019. p. 84-98.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias et al. Concepções de pais e professores sobre a inclusão de crianças autistas. *Fractal: Revista de Psicologia*, v. 28, p. 351-361, 2016.

LIMA, Nara Raquel Cavalcanti. Alfabetização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: representações do professor. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2019.

MAPELLI, Lina Domenica et al. Criança com transtorno do espectro autista: cuidado na perspectiva familiar. *Escola Anna Nery*, v. 22, 2018.

NETRVAL, Danielle Azarias Defense. Proposta de modelo de indicadores de qualidade para o atendimento oferecido aos indivíduos autistas na cidade de São Paulo. 2014. 140f. Tese (Doutorado em Ciências) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

OLIVEIRA, Karoline Mendonça. Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docentes dialogam? 2021. 246 f. Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

OLIVEIRA, Ramon Olímpio de. Direitos humanos e autismo: entre as normativas de garantia e proteção e as políticas de inclusão da criança autista na rede pública de João Pessoa – PB. 2016. 142p. Dissertação (Mestrado em Direitos Humanos) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2016.

OLIVEIRA, Sandra Regina de. A inclusão da criança com autismo na Educação Infantil: compreendendo a subjetividade materna. 2019. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

PAULI, Patrícia Aparecida Coimbra de. A integração das tecnologias ao currículo inclusivo de crianças com TEA: um estudo de caso. 2019. 203 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PEDROSA, Gabriel de Albuquerque et al. Transtorno do Espectro Autista (TEA) e Educação Inclusiva: estratégias e práticas pedagógicas para a minimização do preconceito nas escolas. Lumen Et Virtus, São José dos Pinhais, v. XV, n. XLI, p. 5647-5657, 2024.  
<https://doi.org/10.56238/levv15n41-055>

PEREIRA, Germana Alves. Desafios docentes na educação escolar de autistas. 2018. 41f. Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia de Pedagogia) - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), Cajazeiras, 2018.

PONOMAVENCO, Rosana. Trajetória familiar após o diagnóstico e os direitos das pessoas com transtorno do Espectro Autista - TEA. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2017.

RODRIGUES, Amanda Séllos. Percepções dos profissionais atuantes na APAE Itabirito sobre o ensino de ciências naturais para crianças com Transtorno do Espectro Autista. 2019. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) – Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, 2019.

SILVA, Mariana Valente Teixeira da. Trajetórias escolares de alunos com transtorno do espectro autista e expectativas educacionais das famílias. 2014. 119f. Dissertação (Mestrado em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014.

SOUZA, Rosana Nobre de. Desafios de professores para inclusão de alunos com deficiência intelectual no Ensino Fundamental I. 2015. 45 f. Monografia (Especialização em Desenvolvimento Humano, Educação e Inclusão Escolar) - Universidade de Brasília, Universidade Aberta do Brasil, Brasília, 2015.

TOLEDO, Cristina; WENDI, Wendenéia Guedes de Siqueira. Percepção dos pais de crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares. Revista Científica UNIFAGOC - Multidisciplinar, v. 5, n. 1, 2021. Disponível em:<https://revista.unifagoc.edu.br/index.php/multidisciplinar/article/view/590> Acesso em: 4 nov. 2022.

VASCONCELLOS, Simone Pinto. Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional. 2019. 201f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

VASCONCELLOS, Simone Pinto; RAHME, Mônica Maria Farid; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Transtorno do Espectro Autista e Práticas Educativas na Educação Profissional. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 555-566, 2020.