

INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: a centralidade da família na construção de práticas colaborativas

Vinicius da Silva Freitas¹

Bruce Johns da Silva Oliveira²

Erivelton Pessin³

Allan da Silva Nazareth⁴

Fabianna Santana Moço⁵

Resumo: A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) constitui um desafio que ultrapassa a dimensão pedagógica, envolvendo aspectos sociais, institucionais e relacionais. Neste contexto,

¹ E-mail: viniciuscarvalho34@hotmail.com.

² Mestrando em Língua pela PROGEL - UFRPE. Pós-graduando em Metodologia de Ensino de Língua Inglesa pela FACULESTE. Pós-graduando em Educação Especializada na Perspectiva Inclusiva pela UFGD. Graduado em Licenciatura em Letras Português/Inglês, pela Universidade Federal Rural de Pernambuco - Unidade acadêmica de Serra Talhada (UFRPE-UAST) participa do Grupo de Estudos e Pesquisa em Linguagem e Educação (GEPLU/UFRPE-UAST). Tem interesse em Análise Crítica do Discurso, Literatura de Língua inglesa, Ensino de Língua inglesa, Teoria Crítica e Enunciativa. .

³ Graduado em História pela Universidade de Uberaba, Mestrado em Ciências, tecnologia e educação pela Faculdade Vale do Cricaré e Doutorado em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória. Atuando como Tutor/Professor Mediador em cursos de Extensão, Graduação e Pós-graduação na modalidade Ead na UFES e IFES desde o ano de 2010. Professor de História nos municípios de Vila Pavão e Boa Esperança/ES. Pós-doutorado em andamento no Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) do IFES - Campus Vitória. .

⁴ Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/UNESA), na área de Educação, Tecnologia e Sociedade (ETS). Pesquisador do Grupo de Investigação em Educação Online e Aprendizagem em Rede (GIEAp) CNPq/UNESA, e do Núcleo de Investigação e Pesquisa de Tecnologia Educativa Luso-Brasileiro (NIPTecEdu Luso-Brasileiro). Especialista em Educação Física Escolar, Psicomotricidade Aplicada à Educação, Dança e Consciência Corporal, e Supervisão Escolar, além de licenciado em Educação Física e Artes. Servidor público desde 2003 no Município de Itapemirim/ES e no Governo do Estado do Espírito Santo (SEDU), ministrando disciplinas como Educação Física, e Mídias Digitais e Práticas Corporais. Professor universitário e Articulador do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo (PACTO MEC/EJA-ES). Além da experiência em regência de classe, atuou na Coordenação de Projetos Esportivos e Culturais, e coordena e ministra atividades de formação continuada na Secretaria de Educação de Itapemirim/ES entre 2018 e 2025. Atualmente, desenvolve pesquisas que se concentram em diferentes concepções, perspectivas críticas e processos epistemológicos e pedagógicos relacionados às tecnologias digitais e à sua integração na educação, abrangendo áreas como educação a distância, ensino remoto, modalidades híbridas, formação de professores, desenvolvimento curricular, políticas públicas e aprofundamentos sobre a aplicação da Inteligência Artificial Generativa na educação e o uso de tecnologias emergentes.

⁵ Possui graduação em Educação Física pela Universidade Federal do Espírito Santo (2004). Atualmente é professora de Educação Física - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo. Tem experiência na área de Educação Física, com ênfase em Educação Física. Tem experiência na Gestão Escolar na função de Diretora Escolar. Aluna Especial no Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF). Mestre em de Ciência, Tecnologia e Educação na Faculdade Vale do Cricaré (ES). Google Certified Educator Nível 01.

a participação da família assume papel central na construção de práticas educacionais mais efetivas. O presente estudo tem como objetivo analisar criticamente o papel da família no processo de inclusão escolar de crianças com TEA, considerando os desafios que limitam sua participação, as estratégias mobilizadas no cotidiano escolar e a percepção dos educadores sobre essa colaboração. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa com abordagem sistematizada, a partir de produções científicas publicadas nos últimos dez anos em bases de dados acadêmicas. Os resultados indicam que a relação entre escola e família, quando orientada por princípios colaborativos, contribui para a superação de barreiras atitudinais, pedagógicas e institucionais que ainda dificultam a inclusão efetiva. Contudo, evidenciam-se limites estruturais que impactam diretamente as possibilidades de engajamento familiar, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais. Conclui-se que a consolidação de práticas inclusivas requer não apenas o fortalecimento do vínculo escola-família, mas também a criação de condições institucionais que sustentem processos colaborativos contínuos e socialmente contextualizados.

Palavras-chave: inclusão escolar; Transtorno do Espectro Autista; participação familiar; educação colaborativa; educação inclusiva.

SCHOOL INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: the centrality of the family in building collaborative practices

Abstract: The school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) is a complex process that extends beyond pedagogical dimensions, involving social, institutional and relational factors. In this context, family participation plays a central role in the development of more effective inclusive practices. This study aims to critically analyze the role of the family in the school inclusion process of children with ASD, considering the challenges that limit their participation, the strategies adopted in the school context, and educators' perceptions of this collaboration. This is a qualitative study developed through a narrative review with a systematized approach, based on scientific publications from the last ten years. The findings indicate that the relationship between school and family, when grounded in collaborative principles, contributes to overcoming attitudinal, pedagogical and institutional barriers that still hinder effective inclusion. However, structural constraints that directly affect family engagement—particularly in contexts marked by social inequalities—are also evident. It is concluded that the consolidation of inclusive practices requires not only strengthening the school-family relationship, but also ensuring institutional conditions that support continuous and context-sensitive collaborative processes.

Keywords: school inclusion; Autism Spectrum Disorder; family participation; collaborative education; inclusive education.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão educacional tem se consolidado como um dos temas mais relevantes no campo das políticas públicas e das práticas pedagógicas contemporâneas. Muito além da simples garantia de matrícula em classes regulares, a inclusão pressupõe a transformação das estruturas escolares, dos currículos, das metodologias e das relações interpessoais, de modo a assegurar a participação plena e o desenvolvimento integral de todos os estudantes, em especial daqueles que historicamente foram segregados do sistema de ensino.

Nesse horizonte, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocupa posição de destaque nas discussões sobre inclusão, uma vez que as singularidades cognitivas, comportamentais e sensoriais que o caracterizam impõem desafios particulares tanto para

os estudantes quanto para os profissionais e as famílias envolvidas. O TEA se manifesta por meio de alterações significativas na comunicação, na interação social e na presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados (VAN WIJNGAARDEN-CREMERS *et al.*, 2013), o que exige que a escola adote estratégias pedagógicas diferenciadas e crie ambientes verdadeiramente acolhedores.

A família, nesse contexto, constitui um elemento indispensável para o processo de escolarização da criança com TEA. Sua participação ativa não apenas fortalece o vínculo entre os ambientes doméstico e escolar, mas também contribui para a construção de um projeto pedagógico individualizado e responsivo às necessidades do estudante. No entanto, muitas famílias enfrentam obstáculos significativos nessa jornada: desinformação sobre o TEA, preconceitos sociais, sobrecarga de responsabilidades e dificuldades de comunicação com a equipe escolar figuram entre os principais entraves à colaboração efetiva (FAGUNDES, 2025; SILVA; MENEZES, 2022).

É igualmente relevante distinguir os conceitos de inclusão e integração, cujas diferenças são frequentemente minimizadas no debate educacional. Enquanto a integração propõe a inserção do aluno no sistema existente, exigindo que ele se adapte às estruturas escolares vigentes, a inclusão implica a reorganização do próprio sistema para atender a diversidade de todos os estudantes (Mantoan, 2005; Carvalho, 2004). Essa distinção não é meramente terminológica: ela determina a qualidade e a profundidade das práticas adotadas no cotidiano escolar.

Apesar do avanço das políticas inclusivas e do reconhecimento da importância da participação familiar, ainda são limitados os estudos que analisam de forma aprofundada a articulação entre família e escola no contexto do TEA, evidenciando uma lacuna entre o discurso normativo e a prática educacional.

Diante desse panorama, este estudo se propõe a analisar o papel da família na inclusão escolar de crianças com TEA, compreendendo como superar os desafios que limitam a colaboração entre familiares e escolas, quais são os principais obstáculos enfrentados pelos pais, quais estratégias têm sido utilizadas para apoiar a inclusão e de que modo os educadores percebem essa participação familiar. Espera-se, assim, contribuir para a construção de práticas educacionais mais efetivas e para o fortalecimento do vínculo escola-família como condição estruturante de uma educação inclusiva de qualidade.

2 CONCEITUANDO INCLUSÃO: PERSPECTIVAS TEÓRICAS E MARCOS LEGAIS

O conceito de inclusão assume centralidade nas discussões contemporâneas sobre educação, políticas públicas e direitos humanos. Embora o termo seja frequentemente utilizado de maneira ampla para se referir à inserção de grupos sub-representados em diferentes esferas sociais, como políticas de ações afirmativas para povos originários, para a população negra ou para pessoas com deficiência, no contexto educacional ele assume um significado específico e exigente: a organização de um sistema de ensino capaz de acolher, valorizar e promover o pleno desenvolvimento de todos os seus estudantes, independentemente de suas características individuais.

No Brasil, o arcabouço legal que sustenta a educação inclusiva foi construído ao longo das últimas décadas. A Constituição Federal de 1988 estabelece o direito à educação como fundamental e prevê o atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), regulamenta esse direito nos artigos 58 e seguintes, determinando a oferta de educação especial como modalidade perpassante de todos os níveis. O Decreto nº 3.298/99, por sua vez, especifica os direitos das pessoas com deficiência ao serviço de apoio especializado, à adaptação de recursos materiais e à capacitação de professores e demais profissionais (Brasil, 1999).

Mais recentemente, a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, ampliou o arcabouço protetivo, reafirmando o direito ao sistema educacional inclusivo em todos os níveis e estabelecendo responsabilidades específicas para escolas, gestores e profissionais da educação. Apesar dos avanços normativos, dados do Censo Escolar de 2022, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam que aproximadamente 50% das escolas brasileiras ainda carecem de infraestrutura acessível, evidenciando a distância entre a lei e a realidade do cotidiano escolar (Brasil/Inep, 2023).

Embora o arcabouço legal seja robusto, sua efetivação ainda encontra limites estruturais, evidenciando que a inclusão no Brasil permanece mais normativa do que prática.

Carvalho (2004) adverte que a verdadeira inclusão transcende o cumprimento de normativas: ela exige uma mudança de paradigma que impacta desde a organização

curricular até as relações interpessoais no interior da escola. Para a autora, incluir significa garantir que o ambiente escolar seja efetivamente um lugar para todos, sem hierarquias ou exclusões veladas. Essa perspectiva encontra respaldo em Mantoan (2005), para quem a inclusão é um processo de transformação mútua, no qual escola e aluno se constituem reciprocamente.

3 O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES PEDAGÓGICAS

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações qualitativas na comunicação verbal e não verbal, na interação social e pela presença de comportamentos repetitivos ou estereotipados. Conforme Van Wijngaarden-Cremers *et al.* (2013), essas três dimensões, que compõem a chamada "tríade de deficiências", afetam de maneiras diversas e combinadas a forma como o indivíduo percebe e se relaciona com o mundo ao seu redor, gerando um amplo espectro de manifestações que variam em intensidade e complexidade.

Gracioli e Bianchi (2014) ressaltam que a tríade é estruturante para o funcionamento do ser humano em sociedade, uma vez que é por meio da comunicação e da interação que o indivíduo se constitui como sujeito social. Quando essas dimensões se encontram comprometidas, o estudante pode experimentar dificuldades de pertencimento ao ambiente escolar, o que torna ainda mais urgente a adoção de estratégias pedagógicas sensíveis às suas particularidades. Entre as manifestações mais frequentes do TEA, destacam-se a dificuldade em estabelecer contato visual, em compreender sinais não verbais, em desenvolver vínculos afetivos com pares e em engajar-se em brincadeiras simbólicas (Soares, 2019).

Além das características essenciais, indivíduos com TEA podem apresentar condições associadas, como transtornos de ansiedade, depressão, déficit de atenção e hipersensibilidade sensorial. O desenvolvimento cognitivo é bastante heterogêneo, abrangendo desde habilidades superiores, como em áreas específicas de memória ou raciocínio lógico, até comprometimentos mais abrangentes. Em casos de atraso de linguagem, a ecolalia — repetição de falas ouvidas — pode se manifestar como estratégia comunicativa. Não obstante, até o momento, a ciência não identificou uma etiologia única

para o TEA, tampouco uma intervenção curativa, o que reforça a centralidade de abordagens educacionais e terapêuticas contextualizadas e individualizadas (Cunha, 2013).

No contexto pedagógico, essas características implicam a necessidade de planejamentos individualizados, adaptações curriculares e de materiais, estratégias de comunicação alternativa e ambientes sensorialmente organizados. A escola, para ser efetivamente inclusiva, precisa reconhecer a singularidade de cada estudante com TEA e articular os saberes da equipe escolar com os conhecimentos da família e dos especialistas que acompanham o aluno.

4 INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

A distinção entre os conceitos de inclusão e integração é fundamental para compreender a evolução das práticas educacionais voltadas para pessoas com deficiência e, em particular, para crianças com TEA. Embora os termos sejam comumente utilizados como sinônimos, eles expressam filosofias e modelos de ação essencialmente distintos, com implicações diretas para a organização escolar e para os resultados alcançados pelos estudantes.

A integração, conforme Carvalho (2004), configura-se como um processo unidirecional: a criança com TEA é inserida em uma turma regular e espera-se que ela seja capaz de se adaptar às estruturas, regras e ritmos preestabelecidos pelo sistema de ensino. O suporte oferecido, como salas de recursos ou professor auxiliar, existe para auxiliar o aluno a "se encaixar", mas a lógica fundante do sistema não é alterada. Trata-se, portanto, de um modelo de "estar junto" que não necessariamente implica pertencimento real, pois a diferença é tolerada, mas não valorizada como constitutiva do ambiente educacional.

A inclusão, na perspectiva de Mantoan (2005), rompe com essa lógica ao propor que o sistema educacional, em suas dimensões curricular, metodológica, avaliativa e física, se reorganize para atender a diversidade de todos os alunos. A escola inclusiva não adapta o aluno ao sistema; ela se transforma para que o aluno possa participar plenamente do processo educativo. Nesse modelo, a presença da criança com TEA na escola regular não é um favor ou uma concessão, mas um direito que impõe ao sistema a obrigação de oferecer condições adequadas para o seu pleno desenvolvimento.

A análise do contexto educacional brasileiro revela que, na prática, ainda prevalece uma lógica mais próxima da integração do que da inclusão. Conforme apontam os dados do Censo Escolar 2022 (Brasil/Inep, 2023) e a literatura especializada revisada, muitas escolas concentram seus esforços na presença física do aluno com TEA, sem promover as transformações estruturais e atitudinais necessárias para garantir sua participação ativa e seu desenvolvimento integral. Superar esse hiato entre discurso e prática exige, entre outros fatores, o fortalecimento da colaboração entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

Quadro 1 – Síntese dos referenciais teóricos sobre família e inclusão escolar no contexto do TEA

Autor(es)	Contribuição teórica	Aplicação no estudo
Maria Teresa Eglér Mantoan (2005)	Defende a inclusão como processo de transformação das práticas escolares, com foco na valorização das diferenças	Fundamenta a compreensão da inclusão como processo contínuo e não apenas normativo
Rosita Edler Carvalho (2004)	Aborda a educação inclusiva a partir da necessidade de reorganização pedagógica e institucional	Sustenta a análise das barreiras estruturais presentes no ambiente escolar
Maria Cecília de Souza Minayo (2001)	Propõe a pesquisa qualitativa como abordagem interpretativa dos fenômenos sociais	Fundamenta a escolha metodológica do estudo
Lynne Cook; Marilyn Friend (1993)	Destacam a colaboração entre profissionais como elemento essencial para inclusão efetiva	Apoiam a análise da relação entre escola e família como prática colaborativa
Chriss Walther-Thomas et al. (1999)	Evidenciam a colaboração como estratégia para melhoria do desempenho educacional	Contribuem para a compreensão da importância do trabalho conjunto
Magda Floriana Damiani (2008)	Discute os benefícios do trabalho colaborativo na educação	Sustenta a discussão sobre práticas colaborativas entre família e escola
Patricia van Wijngaarden-Cremers et al. (2013)	Analisa características do TEA, considerando variáveis como gênero e idade	Apoia a compreensão das especificidades do público atendido

Fonte: Elaborado pelo autor a partir da literatura analisada (2025).

A sistematização apresentada no quadro evidencia que a inclusão escolar de estudantes com TEA não pode ser compreendida de forma isolada, mas como resultado da articulação entre fundamentos pedagógicos, práticas colaborativas e compreensão das especificidades do desenvolvimento humano. Os autores selecionados convergem ao

indicar que a participação da família, associada à atuação institucional da escola, constitui elemento central para a efetivação de processos inclusivos mais consistentes.

5 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de revisão narrativa com abordagem sistematizada. A opção por essa estratégia metodológica justifica-se pela necessidade de compreender, de forma aprofundada, as dimensões sociais, pedagógicas e relacionais que envolvem a participação da família no processo de inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando que tais fenômenos não se restringem à quantificação, mas demandam interpretação contextualizada e análise crítica.

A investigação orienta-se a partir da seguinte questão norteadora: de que maneira a colaboração entre família e escola pode contribuir para a superação das barreiras que limitam a inclusão efetiva de crianças com TEA? Com base nessa problematização, foram definidos três eixos analíticos: (a) identificar os principais desafios enfrentados pelas famílias no processo de inclusão escolar; (b) analisar as estratégias desenvolvidas por famílias e instituições escolares para favorecer a inclusão; e (c) compreender a percepção dos educadores acerca da participação familiar no contexto da educação inclusiva.

A busca bibliográfica foi realizada nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO, a partir da definição prévia de descritores relacionados ao objeto de estudo, tais como “autismo”, “inclusão escolar”, “família” e “educação colaborativa”, combinados por meio de operadores booleanos (AND), de modo a ampliar o alcance da busca e garantir maior consistência na seleção das produções. Como recorte temporal, foram considerados estudos publicados no período de 2014 a 2025, assegurando a atualidade e a pertinência das análises.

Como critérios de inclusão, foram selecionados estudos que abordassem diretamente a relação entre família e escola no contexto da inclusão de crianças com TEA, com fundamentação teórica consistente e aderência ao objeto investigado. Foram priorizados artigos científicos publicados em periódicos acadêmicos, considerando sua relevância e contribuição para o campo. Como critérios de exclusão, foram desconsiderados trabalhos que não apresentavam relação direta com a temática, estudos

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

duplicados, produções com caráter meramente opinativo e textos que não evidenciavam rigor teórico.

Após a identificação inicial das produções, procedeu-se à leitura dos títulos e resumos, seguida da leitura integral dos estudos selecionados, assegurando sua aderência aos critérios estabelecidos e ao objetivo da pesquisa. Ao final desse processo, foram selecionados quatro estudos, a saber: Fagundes (2025), Batista e Lopes (2023), Silva e Menezes (2022) e Benicio, Machado e Rodrigues (2022), os quais compuseram o corpus analítico da investigação.

Os estudos selecionados foram submetidos à análise de conteúdo de natureza interpretativa, em diálogo com o referencial teórico adotado, buscando identificar convergências, tensões e lacunas no campo investigado. Esse procedimento possibilitou a construção de uma leitura crítica e articulada dos dados, permitindo compreender as diferentes dimensões que atravessam a participação familiar na inclusão escolar.

A opção por um número reduzido de estudos decorre do critério de profundidade analítica, priorizando produções diretamente alinhadas ao objeto investigado e capazes de oferecer contribuições teóricas consistentes, o que se mostrou mais adequado à natureza qualitativa da pesquisa.

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

6.1 A EDUCAÇÃO COLABORATIVA COMO EIXO ESTRUTURANTE DA INCLUSÃO

A análise dos artigos selecionados aponta, de maneira convergente, que a educação colaborativa constitui o eixo articulador mais consistente para a superação dos desafios enfrentados pelas famílias e pelas escolas no processo de inclusão de crianças com TEA. Embora os quatro estudos analisados partam de contextos e enfoques distintos, todos convergem para a centralidade do conceito de colaboração como condição estruturante de práticas inclusivas efetivas (FAGUNDES, 2025; BATISTA; LOPES, 2023; SILVA E MENEZES, 2022; BENICIO; MACHADO; RODRIGUES, 2022).

É necessário, contudo, distinguir colaboração de cooperação, termos frequentemente confundidos no cotidiano escolar. Conforme Damiani (2008) e Pinheiro (2024), a cooperação implica ajuda mútua entre os participantes, mas não pressupõe uma

relação igualitária nem uma negociação conjunta de objetivos e decisões. A colaboração, por sua vez, configura-se como a união interativa de profissionais com saberes distintos para criar, coletivamente, estratégias diante das dificuldades inerentes ao processo de inclusão escolar (Walther-Thomas, Korinek e McLaughlin, 1999). Trata-se, portanto, de um processo mais exigente e mais rico, que demanda relações horizontais, confiança mútua e comprometimento compartilhado.

Cook e Friend (1993) sistematizaram as características essenciais de uma efetiva prática colaborativa: participação equivalente e não hierárquica entre os envolvidos; compartilhamento de objetivos, de decisões, de materiais e de responsabilidades; e desenvolvimento de um clima de confiança e respeito como processo natural das relações escolares. Essas condições, quando presentes, transformam a colaboração de um recurso pontual em uma cultura institucional capaz de sustentar práticas inclusivas ao longo do tempo.

Esses achados sugerem que, embora a colaboração seja amplamente defendida na literatura, sua efetivação ainda depende de condições institucionais que nem sempre estão presentes no cotidiano escolar.

6.2 DESAFIOS DA PARTICIPAÇÃO FAMILIAR E ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO

Os artigos revisados indicam que as famílias de crianças com TEA enfrentam um conjunto amplo e interconectado de desafios no processo de participação na vida escolar de seus filhos. Entre os obstáculos mais recorrentes destacam-se: a desinformação sobre o diagnóstico e suas implicações pedagógicas, a dificuldade de comunicação com a equipe escolar, o estigma social associado ao autismo, a sobrecarga emocional e financeira decorrente dos cuidados cotidianos e a falta de espaços institucionalizados para a participação familiar nas decisões pedagógicas (FAGUNDES, 2025; SILVA E MENEZES, 2022).

Batista e Lopes (2023) argumentam que muitas famílias, especialmente as de baixa renda, encontram-se em condição de dupla vulnerabilidade: além de lidarem com as demandas intensas do cuidado de uma criança com TEA, não dispõem de tempo, recursos ou informação suficientes para engajar-se de maneira ativa no processo escolar. Isso evidencia que a inclusão familiar não é simplesmente uma questão de vontade, mas de

condições objetivas criadas, ou negligenciadas, pelo sistema escolar e pelas políticas públicas.

Diante desses desafios, os estudos apontam estratégias promissoras para o fortalecimento da participação familiar. A criação de canais de comunicação regulares e acessíveis entre escola e família, a promoção de reuniões pedagógicas que incluam os responsáveis nas discussões sobre o Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), a oferta de orientações práticas para o acompanhamento doméstico da aprendizagem e a realização de grupos de apoio a familiares figuram entre as intervenções mais relatadas como eficazes (Benicio, Machado e Rodrigues, 2022; Silva e Menezes, 2022). Essas estratégias pressupõem que a escola assuma um papel ativo na construção dessa parceria, e não apenas espere que a família se aproxime espontaneamente.

A participação familiar não ocorre em condições homogêneas, sendo atravessada por fatores socioeconômicos, culturais e educacionais que influenciam diretamente as possibilidades de engajamento no processo escolar, evidenciando que a inclusão não pode ser analisada de forma descontextualizada.

6.3 BENEFÍCIOS DA COLABORAÇÃO PARA ALUNOS, PROFESSORES E FAMÍLIAS

A literatura revisada é categórica ao afirmar que a educação colaborativa produz benefícios consistentes para todos os atores envolvidos no processo de inclusão. Para os alunos com TEA, o ensino planejado colaborativamente por dois ou mais profissionais tende a ser mais rico, diversificado e adaptável às necessidades individuais (Cook; Friend, 1993). O estudante não apenas se beneficia de uma instrução mais qualificada, mas também desenvolve habilidades sociais aprimoradas ao conviver em um ambiente em que os próprios adultos modelam relações colaborativas e respeitadas (Walther-Thomas; Korinek; McLaughlin, 1999).

Para os professores, o trabalho colaborativo viabiliza o enriquecimento das formas de pensar, agir e resolver problemas pedagógicos, criando condições para o sucesso na difícil tarefa de ensinar em contextos de alta diversidade (Damiani, 2008). A diminuição do isolamento profissional, a maior compreensão das necessidades individuais dos alunos e o acesso a repertórios metodológicos mais amplos são ganhos frequentemente relatados por docentes que atuam em contextos colaborativos. Além disso, a cultura colaborativa

favorece a sustentabilidade das práticas inclusivas, transformando saberes individuais em patrimônio coletivo institucional, que permanece na escola independentemente da rotatividade dos profissionais.

Para as famílias, a participação efetiva no processo escolar proporciona maior compreensão sobre o desenvolvimento de seus filhos, maior segurança nas estratégias de apoio em casa e fortalecimento da autoestima do aluno, que se sente valorizado e compreendido nos diferentes espaços de sua vida. A família que se sente acolhida pela escola tende a engajar-se de forma mais consistente e duradoura, contribuindo para a coerência entre os ambientes doméstico e escolar, condição fundamental para o desenvolvimento integral da criança com TEA.

Em síntese, corroborando os achados de Fagundes (2025), Batista e Lopes (2023), Silva e Menezes (2022) e Benicio, Machado e Rodrigues (2022), a educação colaborativa emerge como o caminho mais consistente para superar as lacunas que ainda caracterizam a inclusão escolar de crianças com TEA no Brasil. Sua implementação, contudo, exige mudanças estruturais e atitudinais que transcendem o esforço individual de professores ou famílias: demanda uma política escolar intencional, um projeto pedagógico comprometido com a inclusão real e condições institucionais que favoreçam relações horizontais e participativas entre todos os envolvidos no processo educativo.

Dessa forma, é possível inferir que a inclusão mediada pela família não depende exclusivamente do engajamento familiar, mas de condições estruturais e institucionais que sustentem práticas colaborativas consistentes.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo possibilitou compreender, em perspectiva crítica, que a inclusão escolar de crianças com TEA depende de uma articulação complexa entre família, escola e políticas públicas.

A análise dos estudos selecionados confirma que a participação familiar é condição indispensável para a qualidade do processo de inclusão, mas não pode ser entendida como uma responsabilidade exclusiva das famílias. Ao contrário, cabe à escola, enquanto instituição pública e espaço político, criar as condições para que essa participação seja possível, significativa e sustentada. Isso implica superar uma lógica meramente informativa

de comunicação com os pais para construir, em seu lugar, uma cultura de corresponsabilidade pedagógica, na qual as decisões sobre o percurso educativo do estudante com TEA sejam tomadas coletivamente.

O conceito de educação colaborativa emerge, nesse contexto, como o principal operador teórico e prático para a consolidação de práticas inclusivas efetivas. A colaboração, entendida como processo interativo, horizontal e orientado para objetivos comuns, é capaz de articular escola, família e especialistas em torno de um projeto comum de desenvolvimento integral para a criança com TEA. Sua implementação, porém, requer investimento em formação docente continuada, na criação de espaços institucionalizados de participação familiar e em uma mudança atitudinal profunda que reconheça a diversidade não como problema a ser administrado, mas como riqueza a ser valorizada.

Por fim, espera-se que os resultados deste estudo contribuam para o aprimoramento de políticas e práticas educacionais comprometidas com a inclusão real, não aquela que se satisfaz com a presença física do aluno nas classes regulares, mas a que garante sua participação ativa, seu pertencimento e seu pleno desenvolvimento social, emocional e cognitivo. Pesquisas futuras poderão avançar na investigação de experiências concretas de colaboração escola-família-especialistas, buscando identificar condições contextuais que favorecem ou dificultam a implementação de uma educação verdadeiramente inclusiva.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Juliana; LOPES, Tatiana. O papel da família no desenvolvimento escolar do autista. *Revista Perspectivas em Políticas Públicas*, Belo Horizonte, v. 17, n. 33, p. 165-189, jul./dez. 2023.

BENICIO, Jacqueline Silva; MACHADO, Ana Paula de Castro; RODRIGUES, Marlos de Castro. O papel da família na educação inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Bauru, 2022.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 22 de dezembro de 1999. Brasília, DF: Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Casa Civil, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Brasília, DF: Casa Civil, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 22 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo da Educação Básica 2022: notas estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas/notas_estatisticas_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 22 maio 2024.

CARVALHO, Rosita Edler. *Educação inclusiva com os pingos nos "is"*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

COOK, Lynne; FRIEND, Marilyn. Educational leadership for teacher collaboration. In: BILLINGSLEY, Bonnie S. et al. *Program leadership for serving students with disabilities*. Virginia: Virginia Commonwealth University, 1993. p. 421-444.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar*. Rio de Janeiro: Wak, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 31, p. 213-230, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3V6v9vX8fX8YfQv9HjQ8z6b/>. Acesso em: 22 maio 2024.

FAGUNDES, Jéssica. O papel da família no processo de escolarização das crianças com Transtorno do Espectro Autista. *Revista de Educação Especial e Inclusiva*, 2025.

GRACIOLI, Maria Madalena; BIANCHI, Rafaela Cristina. Educação do autista no ensino regular. *Nucleus*, Ituverava, v. 11, n. 2, 2014. Disponível em: <http://www.nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/1075>. Acesso em: 22 maio 2024.

Revista Brasileira de Educação e Cultura – ISSN 2237-3098 Centro de Ensino Superior de São Gotardo	2026 - Vol. 17 - Número 2
http://periodicos.cesg.edu.br/index.php/educacaoecultura	rev.edu.cult@cesg.edu.br

MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). *Caminhos pedagógicos da inclusão*. São Paulo: Summus, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PINHEIRO, Mary Cristina Olimpio. *Consultoria colaborativa: contribuições da psicologia para a inclusão escolar*. 2024. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal da Grande Dourados, 2024.

SILVA, Adriana Aparecida da; MENEZES, Bianca de Freitas. O papel da família do aluno autista. *Revista Educação e Diversidade*, 2022.

SOARES, Daniela Praça. *A criança com autismo na escola*. 2019. TCC — Universidade Federal de Mato Grosso, 2019.

VAN WIJNGAARDEN-CREMERS, Patricia J. M. et al. Gender and age differences in autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 44, n. 3, p. 627-635, 2013. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-013-1913-9>. Acesso em: 22 maio 2024.

WALTHER-THOMAS, Chriss; KORINEK, Lori; MCLAUGHLIN, Virginia Laycock. Collaboration to support students' success. *Focus on Exceptional Children*, v. 32, n. 3, 1999. Disponível em: <https://journals.ku.edu/fec/article/view/6761>. Acesso em: 22 maio 2024.