

PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA NA INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM TEA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

PARTNERSHIP BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN THE INCLUSION OF
CHILDREN WITH ASD IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION

Ciências Humanas · 04/02/2026

REGISTRO DOI: [10.5281/zenodo.18489109](https://doi.org/10.5281/zenodo.18489109)

Dayane Romero Cussolim Manthay¹

Jorge Marcos Ramos²

RESUMO

As discussões sobre diversidade e inclusão têm ganhado centralidade no campo educacional, embora ainda persistam desafios para a efetivação de práticas inclusivas nas redes de ensino. Este estudo analisa a importância da parceria entre educadores e famílias no processo de inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil. Parte-se do pressuposto de que a ausência ou fragilidade dessa relação compromete o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e sobrecarrega o trabalho docente. A pesquisa adota abordagem qualitativa, com revisão bibliográfica.

Espera-se identificar percepções docentes sobre a participação familiar e estratégias de aproximação. Os resultados pretendem contribuir para o fortalecimento da corresponsabilidade educativa e para a qualificação das práticas inclusivas.

Palavras-chave: Inclusão. Educação Infantil. Família. TEA. Parceria escolar.

ABSTRACT

Discussions on diversity and inclusion have gained prominence in the educational field, although challenges remain for the implementation of inclusive practices within school systems. This study analyzes the importance of the partnership between educators and families in the process of including children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Early Childhood Education. It is based on the premise that the absence or fragility of this relationship compromises the development of inclusive pedagogical practices and overburdens teaching work. The research adopts a qualitative approach, utilizing a literature review. It is expected to identify teachers' perceptions of family participation and strategies for engagement. The results aim to contribute to the

strengthening of educational co-responsibility and the qualification of inclusive practices.

Keywords: Inclusion. Early Childhood Education. Family. ASD. School partnership.

1. INTRODUÇÃO

No cenário contemporâneo, as discussões sobre diversidade e inclusão ocupam posição central nos debates educacionais, ainda que as redes de ensino enfrentem dificuldades na consolidação de práticas inclusivas. A ampliação do acesso escolar não garante, por si só, participação efetiva e aprendizagem com equidade.

A Constituição Federal de 1988 assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos amplia a responsabilidade das instituições escolares na construção de estratégias inclusivas desde a Educação Infantil.

Este estudo propõe refletir sobre a parceria entre educadores e famílias na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista, destacando a co-responsabilidade como elemento estruturante do processo educativo.

2. INCLUSÃO E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA

A inclusão educacional ultrapassa o campo estritamente normativo e passa a ocupar uma dimensão ética e pedagógica, na medida em que envolve não apenas o cumprimento de legislações, mas a transformação das práticas, das culturas institucionais e das relações estabelecidas no interior da escola. Quando tratada apenas como exigência legal, a inclusão corre o risco de se reduzir a

procedimentos formais e adaptações pontuais. No entanto, quando compreendida como princípio ético, ela convoca a escola a rever seus fundamentos, seus critérios de participação e seus modos de reconhecer o outro. Isso significa deslocar o foco da adequação do estudante ao sistema para a responsabilidade do sistema em acolher a diversidade humana em suas múltiplas formas de expressão e aprendizagem. Mesmo diante de avanços nas políticas públicas e no arcabouço legal, ainda se mostra necessário investigar de que maneira a inclusão se concretiza no cotidiano escolar e quais barreiras permanecem operando, muitas vezes de modo silencioso, nas rotinas pedagógicas, nas avaliações e nas expectativas projetadas sobre os estudantes (MACHADO, 2009).

Nesse contexto, a inclusão deixa de ser compreendida como um favor institucional ou uma concessão e passa a ser reconhecida como direito educacional fundamental. Essa mudança de perspectiva implica reconhecer que a diversidade não é exceção dentro da escola, mas condição constitutiva de qualquer grupo humano. Cada criança chega ao espaço educativo trazendo repertórios culturais, ritmos de desenvolvimento, formas de comunicação e modos de interação singulares. A proposta inclusiva se sustenta justamente na capacidade de a escola ler essa diversidade não como problema a ser corrigido, mas como dado pedagógico a ser considerado no planejamento e na ação docente. Assim, incluir não significa apenas permitir o acesso, mas garantir condições de permanência qualificada, participação ativa e desenvolvimento integral.

A simples presença do estudante no espaço escolar, portanto, não caracteriza inclusão plena. Estar fisicamente na sala de aula não assegura, por si só, que haja envolvimento, interação e

aprendizagem. É possível que o aluno esteja matriculado e freqüente a escola, mas permaneça à margem das experiências educativas, sem acesso efetivo às propostas pedagógicas ou sem reconhecimento de suas formas próprias de aprender. A inclusão, em sentido amplo, exige que a participação seja real e significativa. Isso envolve a criação de oportunidades de interação, a adaptação de estratégias didáticas, o uso de diferentes linguagens e a valorização de múltiplas formas de expressão do conhecimento.

Garantir participação e pertencimento demanda uma revisão consistente das práticas pedagógicas. O modelo tradicional, centrado na homogeneização de conteúdos, tempos e modos de aprendizagem, mostra-se insuficiente diante de turmas diversas. Torna-se necessário adotar abordagens mais flexíveis, que permitam percursos diferenciados, propostas diversificadas e avaliações processuais. A reorganização pedagógica passa pela diversificação de metodologias, pelo uso de recursos de acessibilidade, pela mediação intencional do professor e pela construção de ambientes de aprendizagem que favoreçam a cooperação entre as crianças. O trabalho pedagógico deixa de ser linear e passa a ser responsivo, ajustando-se continuamente às necessidades observadas.

Outro elemento central é o fortalecimento da cultura escolar inclusiva. Não se trata apenas de ações isoladas de determinados professores, mas de uma postura institucional compartilhada. A cultura inclusiva se constrói quando a diversidade é reconhecida como valor, quando há abertura ao diálogo, quando o erro é compreendido como parte do processo de aprendizagem e quando as diferenças não geram hierarquizações de capacidade ou valor. Esse tipo de cultura não nasce de decretos, mas de processos formativos, reflexões coletivas e práticas coerentes. Requer

investimento na formação docente, espaços de planejamento colaborativo e apoio da gestão escolar.

Além disso, a dimensão ética da inclusão convoca os profissionais da educação a examinarem suas próprias crenças e expectativas. Muitas barreiras não estão apenas na falta de recursos materiais, mas em concepções arraigadas sobre normalidade, desempenho e sucesso escolar. Expectativas reduzidas em relação a determinados estudantes podem limitar oportunidades de aprendizagem e participação. Por isso, a inclusão também é um exercício de autocrítica profissional e institucional. Envolve perguntar quem está participando, quem está aprendendo e quem permanece invisível nas dinâmicas da sala de aula.

A reorganização pedagógica necessária à inclusão também dialoga com a gestão educacional e com as políticas de formação. Professores precisam de suporte teórico e prático para desenvolver estratégias inclusivas, interpretar necessidades educacionais específicas e trabalhar de forma colaborativa com outros profissionais. A formação continuada, quando articulada à realidade da escola, contribui para ampliar repertórios metodológicos e fortalecer a segurança docente diante de situações complexas. A inclusão, nesse sentido, não é tarefa individual, mas empreendimento coletivo.

Outro aspecto relevante é a articulação entre escola, família e serviços de apoio. A inclusão se torna mais consistente quando há circulação de informações, alinhamento de estratégias e construção de vínculos de confiança entre os diferentes atores envolvidos no desenvolvimento da criança. A prática pedagógica ganha profundidade quando dialoga com os contextos de vida do

estudante e quando reconhece que o processo educativo ultrapassa os muros escolares.

Compreender como a inclusão ocorre na prática implica, portanto, observar o cotidiano: as interações, as escolhas didáticas, os critérios de avaliação, a organização dos tempos e espaços, as falas e os silêncios. As barreiras persistentes nem sempre são visíveis de imediato. Elas podem se manifestar em atividades pouco acessíveis, em rotinas inflexíveis, em comunicação restrita ou em baixa escuta das necessidades dos estudantes. Identificá-las é passo fundamental para superá-las.

Desse modo, a inclusão educacional, entendida em sua amplitude, configura-se como movimento contínuo de transformação. Não é um estado já alcançado, mas um processo em construção permanente. Exige vigilância pedagógica, compromisso ético e abertura para mudança. Ao deslocar o olhar da padronização para a pluralidade, a escola amplia sua capacidade de ensinar e aprender com todos e com cada um. É nesse movimento que a inclusão deixa de ser apenas discurso e passa a ser prática viva no cotidiano escolar.

3. MARCOS LEGAIS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A educação inclusiva no Brasil está ancorada em um conjunto de marcos legais que expressam não apenas diretrizes administrativas, mas um compromisso social com o direito à educação para todos. Esses dispositivos normativos representam conquistas históricas que deslocam a compreensão da deficiência do campo da exclusão e da segregação para o campo dos direitos, da participação e da igualdade de oportunidades. Ao longo das últimas décadas, a legislação brasileira passou a reconhecer que o acesso à escola

comum, com apoios adequados, constitui condição fundamental para o desenvolvimento humano e para o exercício da cidadania.

O ponto de partida desse arcabouço jurídico é a Constituição Federal de 1988, que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família. Em seu artigo 208, a Carta Magna assegura o atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. Esse princípio introduz uma mudança significativa de paradigma, pois rompe com a lógica da escolarização exclusivamente em instituições segregadas e afirma a escola comum como espaço legítimo de aprendizagem para todos os estudantes. Ao adotar o termo “preferencialmente”, o texto constitucional indica uma diretriz clara de inclusão, orientando políticas públicas e sistemas de ensino a estruturarem condições de acesso e permanência no ensino regular.

Na sequência, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/1996, consolida esse entendimento ao dedicar dispositivos específicos à Educação Especial. A LDB define a Educação Especial como modalidade transversal, que deve perpassar todos os níveis e etapas de ensino, e reforça a oferta de serviços de apoio especializado na escola regular. A legislação amplia a responsabilidade dos sistemas de ensino ao prever currículos, métodos, recursos e organização específicos para atender às necessidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Com isso, a lei não apenas garante o direito de matrícula, mas aponta para a necessidade de condições pedagógicas diferenciadas.

Outro avanço relevante ocorre com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, publicada em 2008

pelo Ministério da Educação. Esse documento orientador fortalece a concepção de inclusão como princípio estruturante da escola e não como ação paralela. A política estabelece que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação devem ser matriculados em classes comuns do ensino regular, com oferta de Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar. O Atendimento Educacional Especializado, nesse contexto, passa a ser compreendido como serviço de apoio que não substitui a escolarização, mas a potencializa.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adotada pela Organização das Nações Unidas e incorporada ao ordenamento jurídico brasileiro com status constitucional por meio do Decreto nº 6.949/2009, representa outro marco fundamental. A Convenção afirma o direito das pessoas com deficiência a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, vedando práticas de exclusão com base na deficiência. Ao assumir esse compromisso internacional, o Brasil reforça juridicamente o dever de promover acessibilidade, adaptações razoáveis e apoios necessários para garantir aprendizagem e participação. A incorporação da Convenção com equivalência constitucional fortalece a exigibilidade desse direito.

No campo específico do Transtorno do Espectro Autista, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa legislação reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, garantindo acesso à educação e à inclusão escolar. A lei também prevê o direito a acompanhante especializado quando comprovada a necessidade,

ampliando as condições de suporte no ambiente educacional. Esse reconhecimento legal contribui para reduzir ambiguidades interpretativas e assegurar direitos educacionais específicos.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei nº 13.146/2015, também denominada Estatuto da Pessoa com Deficiência, aprofunda e sistematiza direitos já previstos em normas anteriores. No âmbito educacional, o Estatuto determina que a educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado em sistema inclusivo em todos os níveis e modalidades. A lei proíbe a cobrança de valores adicionais por instituições privadas e estabelece a obrigatoriedade de oferta de recursos de acessibilidade e apoio pedagógico. Ao responsabilizar instituições públicas e privadas, o Estatuto amplia o alcance da proteção jurídica e fortalece mecanismos de fiscalização.

No que se refere à Educação Infantil, a obrigatoriedade da matrícula a partir dos quatro anos, prevista na legislação educacional brasileira, amplia o alcance da inclusão desde as etapas iniciais da escolarização. Isso implica reconhecer que o direito à educação inclusiva começa na primeira infância, período decisivo para o desenvolvimento. As instituições de Educação Infantil passam, portanto, a integrar de forma explícita o compromisso com práticas inclusivas, adaptações pedagógicas e articulação com serviços de apoio.

Apesar da robustez do arcabouço legal, a efetivação da inclusão não ocorre de forma automática. A existência de leis e diretrizes não elimina, por si só, barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais. Há, frequentemente, uma distância entre o texto normativo e a realidade cotidiana das escolas. Dificuldades de formação docente,

insuficiência de recursos, ausência de planejamento colaborativo e fragilidades na articulação com as famílias são fatores que interferem na concretização dos direitos assegurados. Por essa razão, os marcos legais devem ser compreendidos como fundamentos e instrumentos de garantia, mas não como ponto final do processo inclusivo.

Nesse sentido, o conhecimento da legislação por parte dos profissionais da educação torna-se elemento estratégico. Quando gestores e professores dominam os fundamentos legais da inclusão, ampliam sua capacidade de reivindicar recursos, estruturar práticas adequadas e defender o direito dos estudantes. A legislação deixa de ser apenas referência formal e passa a ser ferramenta de ação pedagógica e política.

Os marcos legais da educação inclusiva, portanto, representam conquistas essenciais na trajetória da educação brasileira. Eles estabelecem princípios, definem responsabilidades e asseguram direitos. Contudo, sua potência transformadora depende da interpretação crítica e da aplicação comprometida no cotidiano escolar. A inclusão prevista na lei precisa ganhar forma nas práticas, nas relações e nas escolhas pedagógicas diárias, para que o direito à educação se realize de maneira plena e significativa para todas as crianças.

A Educação Infantil constitui etapa decisiva para o desenvolvimento cognitivo, social e emocional. As experiências vividas nesse período influenciam trajetórias posteriores de aprendizagem.

Práticas inclusivas nessa etapa favorecem convivência com a diversidade e reduzem processos de exclusão simbólica. O ambiente

educativo torna-se espaço de acolhimento e construção de vínculos.

4. TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO CONTEXTO ESCOLAR

O Transtorno do Espectro Autista é classificado como uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por diferenças persistentes na comunicação social e na interação, associadas a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014). Essa definição, embora técnica, precisa ser compreendida para além do campo diagnóstico, especialmente no contexto educacional. Na escola, o TEA não se apresenta como um conjunto fixo de características, mas como uma experiência singular vivida por cada criança, com diferentes formas de perceber, comunicar e se relacionar com o mundo. Por isso, pensar o autismo na Educação Infantil e nos anos iniciais da escolarização requer uma abordagem pedagógica que reconheça a diversidade de perfis e a variabilidade das manifestações.

A compreensão contemporânea do espectro desloca a ideia de padronização e reforça a noção de amplitude. Crianças com TEA podem apresentar níveis distintos de suporte necessário, diferentes repertórios de linguagem, variações sensoriais e modos próprios de organização comportamental. No ambiente escolar, essas características podem se expressar em dificuldades de interação com pares, desafios na comunicação verbal ou não verbal, necessidade de previsibilidade, sensibilidade a estímulos sensoriais e interesses específicos intensamente focalizados. Tais elementos não devem ser interpretados apenas como obstáculos, mas como

indicadores de como essa criança aprende, participa e responde ao ambiente.

No contexto pedagógico, essa leitura é decisiva. Quando a escola interpreta as manifestações do TEA exclusivamente como déficit, tende a produzir práticas de contenção e correção. Quando, ao contrário, compreende essas manifestações como formas distintas de funcionamento, abre espaço para estratégias de mediação, adaptação e potencialização das aprendizagens. O deslocamento do foco da limitação para as possibilidades de desenvolvimento representa mudança conceitual relevante, alinhada aos princípios da educação inclusiva.

A presença de estudantes com TEA na escola comum exige práticas pedagógicas flexíveis. Flexibilidade, nesse caso, não significa ausência de planejamento, mas planejamento responsivo. O professor precisa considerar variações de tempo de resposta, modos alternativos de comunicação, necessidade de apoio visual, organização do espaço e previsibilidade da rotina. Estratégias como uso de agendas visuais, instruções segmentadas, mediação por pares, recursos concretos e adaptação de propostas favorecem a participação e reduzem barreiras de acesso ao currículo.

A observação contínua constitui outro eixo fundamental. Diferentemente de modelos pedagógicos rígidos, a prática inclusiva se apoia na observação sensível do comportamento e das interações da criança. Observar não é apenas registrar dificuldades, mas identificar interesses, iniciativas, formas de engajamento e sinais de progresso. A observação pedagógica qualificada permite ajustar intervenções, antecipar situações de sobrecarga sensorial e reconhecer contextos que favorecem maior participação. Trata-se de

uma observação com intencionalidade educativa, que transforma dados cotidianos em subsídios para o planejamento.

O planejamento individualizado também se apresenta como componente central. Isso não implica necessariamente a construção de um currículo paralelo, mas a definição de objetivos, estratégias e apoios compatíveis com o perfil da criança. O planejamento individualizado dialoga com o currículo comum, porém prevê caminhos diferenciados para alcançá-lo. Metas podem ser graduadas, atividades podem ter níveis de complexidade variados e formas de participação podem ser ampliadas. O importante é garantir que o estudante esteja efetivamente incluído na experiência de aprendizagem, e não apenas presente fisicamente.

Outro aspecto relevante diz respeito à comunicação. Muitas crianças com TEA utilizam formas alternativas ou complementares de comunicação, como gestos, figuras, pranchas de comunicação ou dispositivos digitais. Reconhecer e incorporar esses recursos no cotidiano escolar amplia a possibilidade de expressão e reduz frustrações. A comunicação alternativa não substitui necessariamente a fala, mas funciona como ponte para interação e construção de sentido. Quando a escola valida essas formas de linguagem, amplia o acesso da criança ao ambiente social e pedagógico.

A dimensão sensorial também precisa ser considerada. Ambientes escolares são, por natureza, ricos em estímulos sonoros, visuais e táteis. Para alguns estudantes com TEA, esse excesso pode gerar desorganização ou sofrimento. Ajustes simples, como organização do espaço, controle de ruído, oferta de cantos mais tranquilos e possibilidade de pausas regulatórias, contribuem para o bem-estar e

a autorregulação. Essas medidas não configuram privilégios, mas recursos de acessibilidade.

O trabalho colaborativo entre professores, equipe de apoio e família fortalece as práticas pedagógicas. A troca de informações sobre rotinas, interesses e estratégias que funcionam em diferentes contextos favorece a coerência das intervenções. A família, por conhecer profundamente a criança, oferece dados valiosos para o planejamento escolar. Já a equipe pedagógica contribui com a mediação didática e a organização das experiências de aprendizagem. Essa parceria amplia a rede de suporte e reduz a fragmentação das ações.

A formação docente é elemento decisivo nesse processo. Muitos professores relatam insegurança diante do desafio de ensinar alunos com TEA, especialmente quando não tiveram formação específica. Investir em formação continuada, estudo de casos e espaços de reflexão coletiva contribui para ampliar repertórios e fortalecer a confiança profissional. A inclusão não depende de especialistas isolados, mas de professores preparados para trabalhar com a diversidade.

É importante destacar que o desenvolvimento de estudantes com TEA não segue necessariamente trajetórias lineares. Progressos podem ocorrer de forma irregular, com avanços e recuos. A avaliação pedagógica precisa considerar esse caráter processual, valorizando pequenas conquistas e indicadores de participação. Avaliar, nesse contexto, significa acompanhar trajetórias e ajustar intervenções, e não apenas medir resultados padronizados.

Ao deslocar o foco da limitação para as possibilidades de desenvolvimento, a escola assume postura pedagógica mais potente e ética. Em vez de perguntar o que a criança não consegue fazer, passa a investigar em que condições ela consegue participar e aprender. Essa mudança de pergunta transforma a prática. A inclusão deixa de ser esforço de adaptação marginal e passa a ser princípio organizador do trabalho pedagógico.

Assim, compreender o TEA no contexto escolar exige olhar técnico, sensibilidade pedagógica e compromisso com a aprendizagem. Quando práticas flexíveis, observação contínua e planejamento individualizado se articulam, criam-se condições para que a criança não apenas esteja na escola, mas pertença a ela e nela se desenvolva

5. PARCERIA ENTRE FAMÍLIA E ESCOLA

A família desempenha papel essencial no desenvolvimento infantil e na continuidade das estratégias educativas, constituindo o primeiro e mais duradouro contexto de socialização, aprendizagem e construção de vínculos. É no ambiente familiar que a criança estabelece suas primeiras formas de comunicação, experimenta regras de convivência, desenvolve repertórios emocionais e constrói referências de pertencimento. Quando ingressa na escola, ela não inicia um percurso do zero, mas dá continuidade a uma trajetória já em curso. Por essa razão, a articulação entre família e instituição escolar não deve ser compreendida como elemento acessório, mas como componente estruturante do processo educativo, especialmente quando se trata de contextos inclusivos.

A continuidade entre práticas familiares e escolares favorece a estabilidade das experiências de aprendizagem. Estratégias

pedagógicas ganham maior eficácia quando encontram correspondência no cotidiano da criança fora da escola, seja por meio de rotinas, formas de comunicação ou estímulos ao desenvolvimento da autonomia. Esse alinhamento contribui para a generalização de habilidades e para a consolidação de aprendizagens. Quando escola e família compartilham informações de forma sistemática, cria-se um campo de cooperação que amplia as possibilidades de intervenção pedagógica qualificada.

Entretanto, observa-se que, em muitos contextos, a participação familiar ainda é limitada. Diversos fatores contribuem para esse distanciamento, como jornadas de trabalho extensas, experiências escolares prévias negativas, insegurança em relação ao diálogo com profissionais da educação e desconhecimento sobre como acompanhar o percurso pedagógico da criança. Em alguns casos, também persiste uma compreensão de que a educação escolar é responsabilidade exclusiva da instituição, o que leva à transferência integral das expectativas formativas para a escola. Esse movimento produz uma divisão artificial de responsabilidades que enfraquece o processo educativo.

Quando a participação da família é reduzida, impactos diretos aparecem no cotidiano escolar. Professores relatam maior dificuldade em compreender comportamentos, manter rotinas consistentes e sustentar estratégias de apoio, sobretudo no atendimento de crianças que demandam acompanhamento mais individualizado. A ausência de diálogo com os responsáveis limita o acesso a informações relevantes sobre a criança, como modos de comunicação, sensibilidades, interesses e estratégias que já se mostram eficazes em outros contextos. Com isso, o planejamento

pedagógico perde referências importantes e tende a operar com menos precisão.

No campo da educação inclusiva, essa lacuna torna-se ainda mais sensível. Crianças que necessitam de apoios específicos se beneficiam de intervenções coerentes e contínuas entre casa e escola. Quando não há comunicação entre esses dois contextos, as ações tornam-se fragmentadas. A escola pode investir em determinadas estratégias que não encontram continuidade no ambiente familiar, ou a família pode desenvolver práticas que não são conhecidas pelos educadores. Essa desconexão reduz a efetividade das intervenções e pode gerar interpretações equivocadas sobre o comportamento e o desenvolvimento da criança.

A sobrecarga profissional também se intensifica nesse cenário. Diante da baixa participação familiar, muitos professores assumem funções que extrapolam o escopo pedagógico, buscando suprir, sozinhos, necessidades de acompanhamento, regulação e mediação que poderiam ser compartilhadas. Esse acúmulo de responsabilidades impacta o planejamento, o tempo de atenção ao grupo e o bem-estar docente. A inclusão, que deveria ser sustentada por uma rede de corresponsabilidade, acaba sendo percebida como tarefa individual do professor, o que compromete sua qualidade e sustentabilidade.

6. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota abordagem qualitativa, por priorizar a compreensão de percepções, experiências e significados atribuídos pelos sujeitos envolvidos no contexto educacional investigado. Tal

abordagem mostra-se adequada quando o objetivo não é mensurar fenômenos, mas interpretá-los em sua complexidade, considerando dimensões subjetivas, relacionais e contextuais. No campo da educação inclusiva, especialmente nas discussões sobre a relação entre família, escola e inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil, a perspectiva qualitativa permite captar nuances das práticas, dos discursos e das vivências docentes que não seriam plenamente apreendidas por métodos exclusivamente quantitativos.

7. RESULTADOS ESPERADOS E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se identificar práticas eficazes de aproximação entre escola e família e compreender impactos da participação familiar na inclusão de crianças com TEA.

O estudo busca contribuir para formação docente, fortalecimento da gestão participativa e qualificação de práticas inclusivas. A corresponsabilidade entre família e escola amplia as possibilidades de transformação educacional (SANTOS, 2014; FAVARATO, 1990).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *DSM-5: manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: Brasília, DF, 7 jul. 2015.

FAVARATO, N. Gestão participativa na escola. São Paulo: Cortez, 1990.

FREITAS, M. Inclusão escolar e desafios contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2022.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LOPES, R. Gestão educacional e participação. São Paulo: Cortez, 2013.

MACHADO, R. Inclusão escolar: avanços e limites. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PASSEGI, M. Narrativas de formação e desenvolvimento profissional. Natal: EDUFRN, 2010.

SANTOS, B. S. *A difícil democracia*. São Paulo: Boitempo, 2014.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.
Brasília: Senado Federal, 1988.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os
Direitos das Pessoas com Deficiência**. Nova York: ONU, 2006.

¹ Discente do Curso Superior Mestrado em Educação da
Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). E-mail: [acesse o
artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Orientador Prof. Dr. da Universidade Metodista de São Paulo
(UMESP). E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)