

A UNIÃO DA FAMÍLIA E ESCOLA NO PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR DO FILHO COM TEA: UM ESTUDO DE CASO NA VISÃO DA FAMÍLIA E DOS PROFESSORES

OLIVEIRA,¹ Kauane Kristina Vitória de
LIMA², Luana Isabel Gonçalves de
OLIVEIRA³, Cláudia Alexandre de Freitas

RESUMO

A inclusão escolar envolve integrar todos os indivíduos, independentemente de suas condições físicas, psíquicas ou mentais, garantindo oportunidades equitativas de aprendizagem. Este estudo tem como objetivo verificar como os pais lidam com o processo de inclusão do filho com autismo no Ensino Fundamental, anos iniciais, e como os professores auxiliam os pais para que a inclusão ocorra realmente. A pesquisa, de caráter qualitativo, foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com diretor, professora regente, professora de apoio e responsáveis de uma aluna de seis anos, matriculada em uma escola municipal rural de Ubá/MG. Os resultados, analisados à luz da literatura e das normativas nacionais (CF, LDB, LBI, PNEE-EI e resoluções da SEE/MG), apontaram avanços no acolhimento da aluna, na convivência entre pares e no reconhecimento, por parte da família, da relevância de acompanhar a vida escolar da criança. Contudo, foram identificadas fragilidades: ausência de sistematização na parceria escola-família, falta de políticas de formação continuada e lacunas na efetivação das adaptações curriculares previstas no Plano de Desenvolvimento Individual (PDI). As práticas docentes, embora permeadas por afetividade, mostraram-se insuficientes para lidar de forma estruturada com aspectos como hiperfoco, dificuldades atencionais e necessidade de rotinas previsíveis. Defende-se, portanto, que a adaptação curricular seja concebida como flexibilização de objetivos, métodos e avaliações, contemplando uso de recursos visuais, tarefas fragmentadas, pictogramas e avaliações processuais. Conclui-se que escola estudada demonstra capital humano comprometido e práticas de acolhimento importantes, mas necessita transformar tais esforços em processos pedagógicos e institucionais contínuos. Quando parceria com a família, a formação docente e a adaptação curricular se encontram e são monitoradas pelo PDI, a inclusão deixa de ser um ideal e torna-se experiência concreta de aprendizagem, participação e desenvolvimento - respondendo, de modo coerente, aos objetivos propostos por este trabalho.

Palavras-chave: *Inclusão escolar; Autismo; Adaptação curricular; Família e escola.*

1 INTRODUÇÃO

A inclusão tem como objetivo envolver todos os indivíduos dentro de um mesmo contexto, independentemente de suas limitações, oferecendo a eles as mesmas oportunidades e condições das pessoas neurotípicas. A inclusão social é de grande relevância na sociedade, pois, em uma época na qual o respeito à diversidade e a garantia dos direitos têm se manifestado de

¹ Graduanda no curso de Pedagogia, no Centro Universitário Governador Ozanam Coelho.

² Orientadora. Mestre em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Ouro Preto. Professora no Unifagoc. E-mail: luana.lima@unifagoc.edu.br.

³ Coorientadora. Mestre em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa. Professora Unifagoc. E-mail: claudia.oliveira@unifagoc.edu.br.

forma ética, motiva a reivindicação de uma sociedade mais justa e igualitária (Dellani; Moraes, 2012).

De acordo com Lúcio (2021), a inclusão está relacionada à perspectiva de incluir todos sem levar em consideração as suas condições físicas, psíquicas ou mentais. Falar sobre inclusão não significa necessariamente trazer a discussão sobre as diferenças que as pessoas possuem, pois é preciso valorizar a diversidade, reconhecendo que o sujeito deve ser incluído em quaisquer âmbitos. Atualmente, a educação inclusiva contempla a ampliação do espaço sociocultural da criança, no qual os papéis sociais e as exigências formais de aprendizagem se apresentam como novas oportunidades de interação com outras pessoas e situações (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

O Transtorno de Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodesenvolvimental que se destaca logo nos primeiros meses de vida do indivíduo. O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5) afirma que o indivíduo com autismo apresenta desenvolvimento atípico, com manifestações comportamentais, déficits na comunicação e na interação social, padrões de comportamentos repetitivos e estereotipados, podendo apresentar um repertório restrito de interesses e atividades (DSM-5, 2013). A causa do autismo ainda é desconhecida, mas pesquisas têm encontrado relação entre a neurobiologia e genética (Rutter, 2011).

Atualmente, ressalta-se que as exposições ambientais no período pré e perinatal são determinantes para o desenvolvimento da patologia. Entende-se que uma grande parte da genética é responsável pelo TEA, sendo que há maior recorrência do transtorno encontrada em gêmeos. Porém, a etiologia genética continua sendo pouco explorada. Apesar de reunir dados de múltiplas metanálises, o estudo continua limitado, devido à falta de dados atualizados e amostras significativas (Ribeiro *et al.*, 2021).

Segundo o DSM-5 (2013), os sintomas de Transtorno do Espectro Autista (TEA) podem ser reconhecidos durante o segundo ano de vida, (12 e 24 meses). Apesar do aparecimento de alguns sintomas indicativos da presença da desordem nos dois primeiros anos de vida, e a maioria dos pais reportar algum tipo de preocupação relativa ao desenvolvimento do seu filho em fase precoce, a realização do diagnóstico definitivo raramente ocorre antes dos 3 anos de idade (Oliveira, 2017).

Alguns estudos evidenciam que os sintomas possam aparecer precocemente, entretanto, uma grande parte dos pais só observam algumas características após os 36 meses de nascimento, pois um dos sintomas mais visíveis na criança é a sua falta de comunicação com seus pais.

Diante disso, a preocupação da família leva a buscar orientação e ajuda médica, além de outros profissionais da área da saúde.

Ao ingressar no ambiente escolar, a criança que possui o diagnóstico de autismo pode ser amparada pela legislação brasileira e ter o acompanhamento de um professor de apoio, pois a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro 2012, em seu Parágrafo Único, afirma que “em casos de comprovada necessidade, a pessoa com Transtorno do Espectro Autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do Art. 2º, terá direito a acompanhante especializado” (Brasil, 2012).

A Lei n.º 13.977/2020, conhecida como Lei Romeo Mion, estabelece a emissão de uma Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA). O texto altera a Lei Berenice Piana (12.764/2012), que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA. De acordo com a nova lei, a CIPTEA deve assegurar aos autistas atenções integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, especialmente nas áreas de saúde, educação e assistência social.

A Resolução SEE n.º 4.948, 25 de janeiro de 2024, art. 73, instituiu o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como um documento obrigatório de registro do desenvolvimento e da aprendizagem do estudante público da Educação Especial, norteador das ações educacionais e identificando os recursos de acessibilidade necessários a cada estudante.

Assim, a escola tem uma grande participação na formação e no desenvolvimento do aluno com autismo; entretanto, cabe à família a responsabilidade de reforçar com a criança o que foi aprendido na escola, demonstrando grande importância, atenção, compreensão, carinho e respeito ao tempo de aprendizado.

A escola e a família devem trabalhar em harmonia para melhor desenvolvimento do aluno que apresenta o autismo. Contudo, ao considerar que o estudo do TEA implica entrelaçamento do próprio transtorno, do ciclo de vida do indivíduo e da família e do seu contexto, torna-se importante investigar a escola, pois ela é uma instituição fundamental para o desencadeamento dos processos de desenvolvimento (Burke *et al.*, 2020; Dessen; Polonia, 2007).

Portanto, o presente estudo foi realizado a partir de uma revisão de estudos científicos e documentos legais que abordam a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir dessa análise surgiu o seguinte questionamento: como a família auxilia o processo de inclusão do filho com autismo na escola? Assim, este estudo tem como objetivo verificar como os pais lidam com o processo de inclusão do filho com autismo no Ensino Fundamental, anos iniciais, e como os professores auxiliam os pais para que a inclusão ocorra

realmente. Os objetivos específicos são: pesquisar sobre o autismo no contexto escolar e a participação dos pais na vida escolar do aluno com TEA no ensino fundamental anos iniciais; investigar as estratégias utilizadas pelos professores para promover a inclusão efetiva dos alunos com TEA; e analisar como a adaptação curricular contribui para o desenvolvimento do aluno com TEA. Esse estudo de caso será desenvolvido com a participação dos pais, professores e a equipe gestora de uma escola rural localizada no município de Ubá, que acompanham uma aluna de 6 anos de idade, diagnosticada com o TEA e está matriculada no 1º ano do ensino fundamental anos iniciais.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Pretende-se, nesta parte do estudo, discorrer sobre os principais conceitos referenciados com autores e suas teorias, discutindo acerca da temática. Os temas mais relevantes abordados são: autismo no contexto escolar; o papel do professor na inclusão dos alunos com TEA a partir das adaptações curriculares; e a participação da família no processo de inclusão.

2.1 O Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar

O TEA é uma condição neurológica que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento do indivíduo. As pessoas com esse transtorno podem ter uma ampla gama de habilidades e características. Segundo o DMS-5, o autista possui a atenção compartilhada prejudicada, conforme manifestado por falta do gesto de apontar, mostrar e trazer objetos para compartilhar o interesse com outros ou dificuldade para seguir o gesto de apontar ou olhar indicador de outras pessoas.

Com isso, a inclusão da criança com TEA no âmbito escolar vai muito além de sua presença em sala de aula, pois, deve almejar, sobretudo, a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dela, superando as dificuldades.

Para Schimidt (2013), a inclusão escolar promove, nas crianças com TEA, oportunidades de convivência com outras crianças da mesma idade, tornando-se um espaço de aprendizagem e desenvolvimento social, possibilitando o estímulo de suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Acredita-se que as habilidades sociais são passíveis de serem adquiridas pelas trocas que acontecem no processo de aprendizagem social. A oportunidade de interação com pares é a base para o desenvolvimento de qualquer criança.

O ingresso de uma criança com TEA no ambiente escolar, a princípio, pode parecer complexa, pois ela apresenta dificuldades para se adaptar às regras da escola, mas, com apoio da família do professor e estímulos, como rotina, jogos, material pedagógico e um currículo voltado às necessidades específicas esses alunos, pode-se obter um desenvolvimento significativo. Desse modo, Valle e Maia (2005, p.25) enfatizam que:

[...] identificar essas “necessidades” requer que os sistemas educacionais modifiquem não apenas suas atitudes e expectativas em relação a esses alunos, mas que se organizem para construir uma escola para todos que, de modo afetivo e fundamentado em evidências, dê conta dessas especificidades.

Portanto, cabe a todos, principalmente aos pais e professores, analisar as características e o comportamento das crianças logo nos primeiros anos escolares, de forma a identificar e procurar assistência o quanto antes, pois apenas assim haverá a devida inclusão, uma vez que a escola é necessária para desenvolver o ser humano em todos os seus aspectos: cognitivos, afetivos e sociais.

Educar uma criança com Necessidades Educacionais Específicas (NEE) consiste em um fenômeno que permite ao professor refletir sobre suas práticas e suas concepções sobre um ensino que contemple todos os estudantes. Muitas vezes, o contato com essas crianças pode parecer assustador para o docente, principalmente se este possuir pouca experiência na prática pedagógica. É oportuno ressaltar que por mais importante que seja inserir a criança com deficiência na sala de aula regular, é necessário criar meios para que ela permaneça na escola, sem que tenha prejuízos em seu desenvolvimento.

Nesse sentido, Santos (2008, p.30) afirma: “que os professores devem direcionar sua prática pedagógica e tornar possível a socialização da criança com autismo na sala de aula e adequar a sua metodologia para atender as necessidades deste”. Em muitas situações, as crianças com autismo acabam ficando às margens do conhecimento ou não participam das atividades, o que exige do professor sensibilidade para incluí-las ao máximo no convívio com o meio, visto que é no processo de socialização e interação que se constitui o desenvolvimento e aprendizagem.

Dessa forma, o professor precisa de um apoio maior e estrutural das instituições das quais fazem parte e deve procurar caminhos que possam respaldá-los a uma atuação com perspectivas de satisfação em relação aos resultados de seus alunos autistas.

2.2 Legislações sobre o Autismo

As legislações referentes ao autismo desempenham um papel fundamental na garantia dos direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo a inclusão, o

respeito à diversidade e o acesso equitativo aos serviços de saúde, educação e assistência social. Elas asseguram, por exemplo, o direito ao diagnóstico precoce, ao atendimento multiprofissional e à adaptação curricular no ambiente escolar, contribuindo para o desenvolvimento pleno e a participação ativa desses indivíduos na sociedade. Além disso, tais normativas servem como instrumento de conscientização e combate ao preconceito, ao estabelecer diretrizes que orientam políticas públicas e práticas institucionais mais justas e inclusivas.

Nesse sentido, podemos destacar a Lei Berenice Piana, n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a Lei Romeu Mion, n.º 13.997, de 8 janeiro de 2020, que altera a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, e a Lei n.º 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (CIPTEA) e a Lei n.º 14.992, de 3 de outubro de 2024, que altera a Lei n.º 13.667, de 17 de maio de 2018, para estabelecer medidas que favoreçam a inserção de pessoas com transtorno do espectro autista no mercado de trabalho.

A Lei n.º 12.764, sancionada em dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista TEA (Brasil, 2012).

Berenice Piana era uma mulher militante brasileira e mãe de um portador do Transtorno Espectro Autista (TEA). Ela lutou pelo direito e inclusão das pessoas com TEA, como conquista, a Lei n.º 12.764 leva seu nome, Lei Berenice Piana (Fernandes, 2020). De acordo com essa lei, considera-se pessoa com Transtorno Espectro Autista aquela que apresenta as seguintes características, conforme Art. 1º, § 1º, incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns (Brasil, 2012, *online*).

Os direitos fundamentais da pessoa com TEA, instituídos no artigo 3º, integram a vida digna, a integridade física e moral, a segurança e o lazer, a educação e o ensino profissionalizante, o acesso a ações e serviços de saúde, atendimento multiprofissional, a moradia, inclusive a residência protegida, e o ingresso no mercado de trabalho (Brasil, 2012).

A Lei n.º 12.764 institui que em casos de necessidades o aluno com TEA incluído nas classes comuns do ensino regular possuem direito a um acompanhante especializado, já no artigo 7º dispõe que qualquer autoridade competente do ambiente escolar, ou o gestor escolar que recusar a matrícula a pessoa com transtorno espectro autista ou qualquer deficiência será punido com multa de 3 a 20 salários-mínimos (Brasil, 2012).

A pessoa com TEA é considerada pessoa com deficiência amparada pela Lei n.º 12.764 artigo 1º § 2º o qual assegura que a pessoa com transtorno espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

A Lei denominada “Lei Romeo Mion”, Lei n.º 13.977, de 8 de janeiro de 2020, altera a Lei Berenice Piana, Lei n.º 12.764, de 12 de dezembro de 2012, com o intuito de garantir o direito à carteira de identificação da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa carteira visa garantir a atenção integral, o pronto atendimento e a prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, inclusive em áreas de saúde, educação e assistência social. Portanto, o seu Art 3º afirma:

§ 3º A Ciptea terá validade de 5 (cinco) anos, devendo ser mantidos atualizados os dados cadastrais do identificado, e deverá ser revalidada com o mesmo número, de modo a permitir a contagem das pessoas com transtorno do espectro autista em todo o território nacional.

A Lei n.º 14.992/2024, aprovada em 3 de outubro de 2024, altera a Lei n.º 13.667, de 17 de maio de 2018, com o propósito de fomentar iniciativas para a prática da inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho além de promover feiras de emprego para que realização dessa inclusão. Essa lei trouxe mudanças significativas para esse cenário, visto que antes da legislação, o acesso ao mercado de trabalho para pessoas com TEA enfrenta diversas barreiras. Hoje com a implementação da lei, a garantia de que profissionais com TEA tenham oportunidades justas e condições de trabalho adequadas.

2.3 O Papel do Professor: colaboração, adaptações e apoio na educação de alunos com TEA

Um dos maiores desafios que se apresenta ao professor no processo de inclusão do aluno com TEA, na educação infantil, está relacionado à mediação pedagógica com este educando. Diante disso, percebe-se o quão desafiador é, para o professor, mediar, adequadamente, o processo de ensino-aprendizagem do aluno com TEA, pois esta mediação envolve mudanças, principalmente, no âmbito da comunicação e da metodologia de ensino. Além disso, tais mudanças tornam-se extremamente penosas para o docente, considerando que, durante sua

formação, não lhe foi fornecido subsídios teóricos-metodológicos suficientemente capazes de prepará-lo.

De acordo com Mantoan (2003, p.89), “a avaliação deve ser vista como um processo flexível, dinâmico, contínuo, que respeite as diferenças dos alunos, levando em consideração o seu desenvolvimento, suas condições e potencialidades”

A ação e o planejamento do professor serão necessários para a construção da aprendizagem do aluno com dificuldade, uma vez que, compreendendo as particularidades de cada um e avaliando de acordo com seu progresso, reconhecem-se esses avanços passo a passo. É importante compreender que os alunos precisam receber estímulos para todas as suas realizações de aprendizado, para que eles criem táticas para avançar seu aprendizado e, dessa forma, tornem-se mais seguros.

Devem-se desenvolver, ainda, outras estratégias para melhorar o desempenho do aluno como respeitar o ritmo de aprendizado, não mencionar para o aluno que ele é lento ou não inteligente, trabalhar com atividades para desenvolver consciência fonológica em sala de aula, estimular a autoconfiança e não realizar atividades que façam com que ele se sinta envergonhado diante dos colegas.

De acordo com as propostas da educação inclusiva, como o Tratado da Guatemala, (2001) e a Declaração de Salamanca (1994), todos os estudantes merecem acesso ao ensino regular, mesmo que apresentem deficiências sensoriais, mentais, cognitivas ou transtornos severos de comportamento. Portanto, é responsabilidade da escola adaptar seu sistema para atender a todos os alunos matriculados em classes regulares. Para isso, a educação inclusiva deve ser planejada e implementada de forma cuidadosa dentro de um ambiente escolar diversificado, que seja capaz de desenvolver práticas que promovam atividades heterogêneas, evitando assim que algum aluno se sinta constrangido diante de seus colegas.

Deve-se pensar na inclusão como um todo, não somente incluir este aluno no espaço escolar, mas pensar em maneiras eficazes para que de fato essa inclusão ocorra. Assim, compreende-se que educação inclusiva necessita de transformações com a finalidade de aperfeiçoar a qualidade de ensino.

A gestão escolar deve estar constantemente pensando e repensando práticas que envolvam a formação de seus profissionais, a melhoria de estruturas e o atendimento ao público que necessita ser incluído por meio do ensino regular. Como a aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais específicas pode ocorrer de forma mais lenta e gradativa, é fundamental que o educador esteja qualificado para atender suas especificidades, construindo técnicas de comunicação que possam atingi-lo de maneira significativa.

2.4 Integração Familiar e Escolar no Sucesso da Inclusão de Alunos com TEA

É primordial que a família e a escola busquem a inclusão do aluno com autismo no ambiente escolar. Nesse contexto, observa-se a necessidade do desenvolvimento de um trabalho em conjunto entre escola, educador, aluno e família, que pode funcionar como uma das maiores chaves para solucionar ou, ao menos, reduzir os impactos negativos causados pelas principais dificuldades de aprendizagem. A inclusão não deve ser papel apenas da escola, pois essa não pode ser desenvolvida sem a ajuda dos pais.

Conforme Souza e Lopes (2018, p.45), a família é o primeiro ambiente de desenvolvimento da criança e desempenha papel de extrema importância na intervenção precoce, sendo necessárias as ações terapêuticas que se estendam para outros contextos em que a criança está inserida.

Batista e Bosa (2002, p.36) afirmam que o comportamento da criança autista pode ter interferência de vários fatores, o que sugere também o seu possível desenvolvimento escolar e familiar.

Os indivíduos com autismo são ainda muito sensíveis a mudanças de humor das pessoas com as quais convivem, talvez porque estejam atentos a mudanças sutis como: o tom de voz, a expressão facial ou a pressão do toque, mesmo que não saibam “interpretar” o significado de toda essa gama de comportamento não verbal (Batista; Bosa, 2002, p.36).

Assim, é crucial considerar essa conexão em todas as ações, especialmente na forma como a pessoa se expressa, pois seu comportamento, em diversas situações, não é exclusivamente atribuível ao Transtorno do Espectro Autista, uma vez que as possíveis reações estão diretamente influenciadas pelo ambiente social no qual ela está inserida.

É preciso união entre todos os envolvidos com a criança autista para obter-se o máximo de resultados positivos possíveis, pois do contrário, pode-se acabar prejudicando-a. A relação família versus escola é primordial para o desenvolvimento do autista, pois, como Cunha (2014, p.89) ressalta, “[...] escola e família precisam ser concordes nas ações e nas intervenções na aprendizagem, principalmente, porque há grande suporte na educação comportamental”. Isto significa dizer que a maneira como o autista come, veste-se, banha-se, escova os dentes, manuseia os objetos, além dos demais estímulos que ele recebe para seu contato social, precisa ser consoante nos dois ambientes.

Conforme Cunha (2014, p.118), “professores dedicados, que não negam a ter desafios, são inspiradores para os pais. Da mesma forma que, pais afetuosos e esperançosos estimulam o professor.” É necessária dedicação de ambas as partes para um trabalho de qualidade, no qual

as relações harmoniosas e comprometidas sustentem o processo inclusivo. Diante de tal importância da relação entre família e escola, faz-se importante ressaltar o comprometimento ao desafio de oferecer apoio de um para o outro, unidos para melhor desenvolvimento das potencialidades da criança.

Quando pais e escolas trabalham juntos, eles podem criar um ambiente de apoio que promove o crescimento acadêmico, emocional e social das crianças com autismo. A parceria entre ambos os lados é essencial para garantir que as crianças recebam o suporte de que precisam para alcançar seu pleno potencial.

2.5 Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) na educação especial

Conforme exposto no Art. 13 da Resolução SEE nº 4.256/2020. “O Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) é documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público da educação especial”. De acordo com Fernandes e Suzigan (2024, p.4):

O Plano de Desenvolvimento Individual-PDI é uma estratégia educacional importante que pode ser aplicada no contexto da Educação Brasileira para promover o crescimento e o aprendizado dos alunos de forma personalizada. É uma abordagem que reconhece que cada aluno é único, com necessidades, habilidades e metas diferentes (Fernandes; Suzigan, 2024, p.4).

É essencial que o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) seja construído por todos envolvidos no processo de escolarização do estudante, assim afirma o Art. 13, §1º da resolução SEE nº 4.256/2020. O PDI deve ser construído por todos os atores envolvidos no processo de escolarização do estudante, sendo o Especialista da Educação Básica o profissional responsável por articular e garantir a sua construção. Na ausência desse profissional na escola, o gestor escolar deve indicar o professor responsável por essa articulação.

O PDI visa identificar as necessidades individuais do aluno e promover seu desenvolvimento por meio de um plano de intervenções pedagógicas, lúdicas, permitindo que ele desenvolva suas habilidades com o auxílio de um currículo flexível que atenda às suas necessidades específicas (Negrão, 2023). Uma das funções do PDI é registrar os resultados das avaliações, feitas com os alunos. Através delas, o professor pode utilizar de metodologias e estratégias para melhorar o aprendizado do aluno com deficiência; contudo, o professor deve ter um olhar flexível e compreender os avanços de seus alunos (Barbosa; Sales, 2021).

O PDI contém um plano de ação individualizado que representa detalhadamente como as metas serão alcançadas, recorrendo a estratégias de ensino. Avançando para o monitoramento

e avaliação, que consiste no progresso dos alunos e nas metas estabelecidas. Pode-se utilizar avaliações regulares, observações em sala de aula, reuniões com pais e professores. O PDI deve ser flexível e estar sempre aberto a adaptações, permitindo o ajuste de metas à medida que o aluno progride ou enfrenta desafios. Em alguns casos, pode ser necessário o apoio de profissionais especializados, como psicólogos e outros profissionais, segundo a deficiência apresentada pelo aluno (Fernandes; Suzigan, 2024). É de extrema relevância a participação dos pais no desenvolvimento do PDI, pois conforme afirmam Fernandes e Suzigan (2024, p.5):

Os pais e responsáveis desempenham um papel crucial na implementação do PDI. Eles devem estar envolvidos no processo, ser informados sobre as metas e o progresso de seus filhos e colaborar com os professores para apoiar o desenvolvimento educacional, bem como relatar, sem ressalvas, as dificuldades enfrentadas pela criança ou adolescente em sua trajetória de vida pessoal e escolar.

Dessa forma, ao envolver a família na elaboração do PDI, a escola fortalece a parceria, promovendo um ambiente de aprendizagem completo e personalizado para o aluno. Além disso, a família acompanha todo o desenvolvimento do aluno. E, a partir da interação escola e família, os benefícios no processo de ensino e aprendizagem serão mais inclusivos e adaptados.

3 METODOLOGIA

O objetivo central desta pesquisa é verificar como os pais lidam com o processo de inclusão de uma criança com autismo no Ensino Fundamental anos iniciais e como os professores auxiliam os pais para que a inclusão ocorra realmente.

A pesquisa foi realizada na Escola Municipal Doutor Heitor Peixoto Toledo, na cidade de Ubá, situada na Zona Rural. A instituição é dividida em três pavilhões: na parte da frente, ficam localizadas a secretaria e a biblioteca; ao lado, as salas de aula e o refeitório; e, do outro lado, as demais salas de aula, divididos nas seguintes séries/períodos matutinos: Ensino fundamental 1º ano, 2º ano, 3º ano, 4º ano, 5º ano e período vespertino: materna II (2 anos), Maternal III (3 anos), 1º período, 2º período. A comunidade escolar é composta por 1 diretor, 2 supervisoras, 19 professores regentes, 2 eventuais, 5 professores de apoio, 3 estagiárias, 1 secretária e 10 funcionários.

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e foi feita por meio de uma entrevista semiestruturada com os pais de uma menina autista de 6 anos, matriculada no 1º do ensino fundamental, com a professora regente, a professora de apoio e o diretor da escola.

Nesta entrevista, foram direcionadas 12 perguntas ao diretor, 10 a professora regente, 18 a professora de apoio e 11 a família da aluna autista, totalizando em 51 perguntas. A

escolha da amostra composta por uma única criança, justifica-se pelo objetivo de aprofundar esse e estudo e compreender o processo de inclusão escolar, a partir das perspectivas dos profissionais e familiares diretamente envolvidos com essa aluna.

A pesquisa qualitativa busca a compreensão da dinâmica entre o mundo real e o sujeito que consiste em um vínculo inseparável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números (Minayo, 2001, p.21).

A entrevista, segundo Gil (2011), pode ser semiestruturada em: informais, focalizadas, por pautas e formalizadas. O tipo de entrevista informal é a menos estruturada e só se distingue da simples conversação porque tem como objetivo básico a coleta de dados.

Quanto aos meios, trata-se de uma pesquisa bibliográfica que é “o estudo sistematizado desenvolvido com base em material publicado em livros, revistas, jornais, redes eletrônicas, isto é, material acessível ao público em geral” (Vergara, 2006, p.48).

A pesquisa classifica-se como descritiva, que segundo Gil e Dencker (2006; 2000):

[...] observa, registra, analisa e correlaciona fatos ou fenômenos (variáveis) sem manipulá-los. [...] Procura descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e conexão com outros, sua natureza e características. [...] desenvolve-se, principalmente, nas ciências humanas e sociais.

E para a coleta de dados, foi aplicado o estudo de caso. Conforme, Ventura (2007, p.2), este tipo de estudo é “uma investigação empírica, que compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados que ocorrerá por meio da análise interpretativa”. Além disso, an realização deste trabalho, foi utilizada a pesquisa básica que tem como objetivo intensificar o conhecimento sem a intenção de utilizar esses fenômenos de forma prática (Gil, 2010, p.42).

Para análise dos dados obtidos na entrevista, foi utilizada a Análise de Conteúdo -, um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (Bardin, 2011, p.37). A entrevista foi transcrita e submetida a leitura flutuante corresponde a uma compreensão atenta do material com vistas a sua compreensão global, numa atitude aberta, receptiva e intuitiva (Bardin, 2011, p.122).

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção tem o objetivo de apresentar as informações mais relevantes, além de destacar as principais teorias abordadas na temática. Diante disso, serão apresentados os resultados

alcançados nas entrevistas realizadas com o diretor, a professora de apoio, a professora regente e os pais de uma criança autista matriculada no 1º ano do Ensino Fundamental anos iniciais, ocorrido por meio de entrevista semiestruturada aplicada à amostra citada acima.

A professora de apoio é formada há nove anos em Pedagogia e há três em Educação Especial, atuando na área da educação há oito anos e há dois anos e meio na educação especial. Possui segunda licenciatura em Educação Especial e pós-graduação em Psicopedagogia e no Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A professora regente atua há três anos como docente regente e possui pós-graduação. Já o diretor é formado em Pedagogia, História e Educação Especial, possui especialização em Neuropsicopedagogia, Supervisão, Inspeção Escolar e Educação Inclusiva, e atua na educação há 10 anos, sendo diretor há três.

Quando perguntado a professora de apoio quais adaptações foram necessárias para obter a atenção da aluna, a pedagoga relatou:

Eu levei, como se diz, trabalhos pra treinar, né... a coordenação motora fina que é pinça com pompom, alinhavos, aquelas revista de apaga e desmancha, jogos de madeira, coisas em folha... Só que a gente tem que conversar direitinho... Para [sic] você ver que, no caso dessa aluna, nada prende a atenção dela; nada que se faça por mais diferente, por exemplo, trabalho com a massinha você [sic]... leva massinha, vamos trabalhar massinha, ela coloca a massinha na boca. Aí vamos trabalhar com o Pompom e a pinça com ela, mas ela coloca o pompom na boca (Pedagoga, Entrevista, 2025).

Por meio do relato da professora, observa-se que a atenção da criança é reduzida, pois ela se prende a pequenos estímulos, necessitando de mediações constantes. O relato evidencia as dificuldades enfrentadas na inclusão da aluna, mesmo com o uso de diferentes recursos pedagógicos. Conforme Wallon (1968, p.112), a atenção infantil depende de estímulos significativos e do vínculo afetivo com o mediador, o que ressalta a importância de estratégias personalizadas e de formação adequada dos profissionais que atuam com a criança.

Foi perguntado também sobre o hiperfoco da criança, uma vez que esse fenômeno pode ser positivo ou negativo para o aprendizado. A docente relata: “o hiperfoco dessa aluna, no caso, são o celular, os jogos eletrônicos, os vídeos de música... Ela gosta muito de correr na quadra, brincar, correr de um lado para o outro e tem bastante interesse e fixação pela gangorra”.

Esse fenômeno do hiperfoco oferece ao professor a oportunidade de utilizar esse interesse como uma alavanca para o aprendizado e o desenvolvimento do aluno. No entanto, observa-se que, no caso descrito, o hiperfoco tem sido ignorado, pois não há integração dos objetos de interesse da aluna nas atividades escolares. A ausência desse aproveitamento limita a participação ativa da estudante e, conseqüentemente, compromete o processo de inclusão, que

depende de práticas que considerem as particularidades de cada aluno. Assim, é necessário que o professor direcione os interesses da aluna para o aprendizado, utilizando recursos pedagógicos variados. É fundamental que o docente explore o hiperfoco como uma estratégia educacional promissora (Nascimento; Santos, 2024, p.3).

Em relação à participação da aluna nas atividades em grupo, foi perguntado à professora regente como é a interação da criança com os demais alunos da turma e se houve mudanças ao longo do tempo. A professora regente respondeu que “no geral, a turma é muito receptiva, eles gostam muito da aluna, ela anda pela sala, os colegas têm cuidado, mas a aluna interage de acordo com o jeito dela”.

Percebe-se que a professora busca promover a inclusão por meio de brincadeiras coletivas e atividades de Educação Física, respeitando a forma de participação da aluna. Como destacam Souza *et al.* (2024, p.306) e Horhne e Richartz (2024, p.8), a inclusão não deve se restringir à presença física, mas requer transformações nas práticas pedagógicas, promovendo o desenvolvimento integral do aluno.

No entanto, ao ser questionada sobre os aspectos do processo de inclusão que ainda precisam ser aprimorados, a professora regente relatou: “Brincadeira coletiva, colocar ela na roda, educação física, ela participa do seu jeito”. Esse depoimento mostra disposição, mas também lacunas na formação docente. Schmidt e Bosa (2007) enfatizam que crianças com TEA necessitam de metodologias estruturadas, com apoio visual, rotinas claras e uso planejado do hiperfoco, elementos ainda ausentes na prática descrita. Assim, embora a professora demonstre esforço, percebe-se que há uma lacuna na formação docente para aplicar tais recursos de forma planejada e contínua.

Observa-se que, embora a professora demonstre empenho e sensibilidade no trato com a aluna, sua prática ainda não corresponde plenamente ao conceito de inclusão defendido por Souza *et al.* (2024, p.306), o qual envolve transformações nas concepções e práticas pedagógicas. Na escola observada, a inclusão manifesta-se mais como integração física e social da aluna à turma, sem que haja uma adaptação efetiva das metodologias e estratégias de ensino às suas necessidades específicas. Essa lacuna reforça a importância da formação docente contínua e do planejamento intencional, para que a inclusão se concretize de forma significativa e promova o desenvolvimento integral do estudante.

A escola deve estar apta a receber todos os alunos, sem levar em consideração suas diferenças. Além disso, precisa capacitar os professores e os profissionais da educação. É necessário que haja a valorização e o respeito à diversidade, combatendo a discriminação,

promovendo a inclusão, compreendendo as individualidades e contribuindo para tornar a escola um local acolhedor (Souza *et al.*, 2024, p.304).

Quando questionada sobre quais aspectos do processo de inclusão ainda precisariam ser aprimorados para melhor atender à aluna, a professora regente respondeu: “Tudo que está ao nosso alcance a gente tenta fazer: utilizar o material, cantar música... Eu não sei te falar o que eu poderia usar para a aluna avançar.” É extremamente importante a estimulação ambiental, bem como a promoção da autonomia da criança para manipular tais oferecimentos, visando à obtenção de resultados (Hornhe; Richartz, 2024, p.12).

Observa-se, contudo, que a fala da professora evidencia uma insegurança metodológica e uma falta de direcionamento pedagógico quanto às estratégias que poderiam favorecer o avanço da aluna. A ausência de planejamento intencional e de recursos adaptados demonstra que, embora exista boa vontade, ainda há lacunas na formação docente e na compreensão sobre como promover a autonomia da criança no processo inclusivo. Dessa forma, a estimulação ambiental citada pelos autores perde parte de seu potencial quando não é acompanhada por práticas estruturadas e mediadas, capazes de atender efetivamente às necessidades do estudante.

Quando perguntado se os pais procuram estar presentes na escola sempre que são chamados e o que eles acham dessa participação na vida escolar de sua filha, os pais responderam que: “Sim. É extremamente importante nossa participação para saber o seu desenvolvimento no convívio escolar... e ajudando no que é possível”. A literatura aponta que a participação da família não deve se restringir ao atendimento quando solicitada pela escola, mas precisa ser sistemática e contínua, fortalecendo o vínculo escola-família. Segundo Glat e Blanco (2007), a parceria é um dos pilares da inclusão, pois permite que a escola compreenda as necessidades individuais e que a família participe ativamente das decisões pedagógicas.

A participação e o acompanhamento da família são essenciais para o desenvolvimento e bem-estar de uma criança com deficiência. Esses fatores podem contribuir para a eficácia das intervenções e para o sucesso escolar. A forma como os pais e responsáveis lidam com a deficiência pode impactar significativamente na adaptação escolar, interação social e autoestima. O seu papel é extremamente fundamental em cada fase da vida das crianças, cada passo seguido por alguém que transmita segurança é essencial para seu desenvolvimento cognitivo e emocional (Fernandes; Araújo, 2024, p.6-7). Segundo o questionamento sobre diagnóstico de autismo, a mãe respondeu que “foi descoberto aos três anos de idade”. Em

seguida foi perguntado se a criança toma algum medicamento e a mãe respondeu que: “sim a criança toma⁴ risperidona”.

Sobre as ações da gestão, o diretor destacou a dificuldade de engajamento da aluna em diversas atividades, o que limita as adaptações, e admitiu que não há formação continuada promovida pelo município para os professores. Isso revela que a formação é realizada de maneira particular, com recursos próprios de cada docente.

O ambiente escolar inclusivo e democrático está vinculado a gestão escolar que valorize a ética, respeito e transparência. Por meio do diálogo a gestão pode implementar práticas que promova a inclusão e a equidade. Uma gestão comprometida com esses valores pode promover uma educação de qualidade preparando os alunos para exercer plenamente a cidadania. (Tavares; Quadros, 2024, p.13665). Quando perguntado ao diretor quais adaptações estruturais e pedagógicas a escola tem promovido para favorecer o desenvolvimento e a inclusão da aluna o diretor respondeu que:

É muito difícil a adaptação pra essa aluna porque ela não tem interesse praticamente em nada, ela é uma criança bastante complexa tem um perfil bastante complexo com relação ao interesse dela, então ela não demonstra interesse em muitas coisas então fica difícil chamar atenção dela em alguma coisa, mas as professoras de apoio e a regente também a monitora tenta de várias formas com uma a colagem giz de cera e mas é uma dificuldade muito grande adaptar qualquer atividade pra ela porque ela tem um interesse muito restrito ou nulo em praticamente em quase todas as atividades (Diretor, Entrevista, 2025).

O gestor pode utilizar estratégias para promover o avanço na inclusão como uma liderança inclusiva, que proporcione um ambiente escolar democrático e participativo. A gestão deve estar comprometida em superar barreiras atitudinais, além de adotar medidas individuais e coletivas para o desenvolvimento de alunos com deficiência, utilizar planejamentos participativos com a comunidade escolar para criar um ambiente propício à inclusão (Tavares; Quadros, 2024, p.13.668).

Embora a escola possua o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) como ferramenta de acompanhamento, os relatos evidenciam que ainda há pouca sistematização nas adaptações curriculares voltadas para o desenvolvimento da aluna. A adaptação curricular é compreendida não como simplificação de conteúdos, mas como flexibilização de metas e metodologias, de forma a garantir que o aluno com TEA tenha acesso ao conhecimento em condições equitativas.

⁴ De acordo com a reportagem publicada pelo *EINSTEIN HOSPITAL ISRAELITA* (26/09/2025), a risperidona pertence à classe dos antipsicóticos atípicos. Ela bloqueia parcialmente a ação da dopamina em algumas áreas do cérebro o que ajuda a reduzir sintomas como agitação, delírios ou alucinações, comuns em pessoas com demência ou esquizofrenia, e também atua na serotonina, ajudando a equilibrar o humor e o comportamento.

A flexibilização de objetivos de aprendizagem, priorizando habilidades funcionais e sociais sem excluir o acesso ao currículo comum (Brasil, 2008; Brasil, 2015); Adequação de atividades de leitura e escrita, utilizando letras ampliadas, apoio de figuras, recursos sonoros e pictogramas para favorecer a compreensão (Mantoan, 2015; Omote, 2018); e Uso de rotinas estruturadas, com antecipação visual das tarefas e pistas organizadoras, favorecendo a previsibilidade e reduzindo a ansiedade (Schmidt; Bosa, 2007; American Psychiatric Association, 2013). Além disso, as avaliações diferenciadas, que considerem não apenas o resultado, mas o processo, permitindo registros por meio de produções orais, observações de comportamento e relatórios descritivos (Glat; Blanco, 2007).

O PDI tem como objetivo orientar as escolas para a elaboração do diagnóstico inicial, analisar os resultados de aspectos cognitivos, metacognitivos, interpessoais e afetivos. Trabalha na elaboração de relatórios conclusivos desta avaliação que subsidiarão o planejamento educacional visando a plena inclusão de todos os estudantes na escola (Minas Gerais, 2018 p.5). Quando perguntado ao diretor se a direção realiza encontros regulares com a família e a equipe pedagógica para avaliar o progresso e ajustar as ações no PDI, o diretor respondeu que:

Os encontros com as famílias eles não seguem um cronograma específico os encontros eles são realizados a medida que a gente vai vendo a necessidade de mudança de hábito na família né a criança está sem dormir por exemplo ela chegou ela chega na escola sonolenta é uma questão de horário de remédio questão dela está agressiva então a gente sempre monitora e chama a família pra conversar dessa forma então não existe uma um encontro sistemático Agendado assim a gente vai encontrando a medida que se faz necessário né (Diretor, Entrevista, 2025).

É necessária a participação da gestão escolar como facilitadora de uma formação continuada para professoras e docentes é extremamente importante para a qualidade da escola, levando em consideração que isso tornará o professor um sujeito reflexivo e investigador, capaz de interpretar e resolver situações complexas no seu cotidiano (Matos; Barbosa, 2020, p.2).

Quando perguntado ao diretor, na sua visão, como a gestão promove a formação continuada dos professores e da equipe de apoio para atender melhor às necessidades da aluna?

Ele respondeu que:

Infelizmente, a gestão, tanto da escola quanto da gestão municipal, não tem nenhum curso, nenhuma formação continuada para os professores regentes e para os professores de apoio ou para os gestores, toda formação e toda promoção são feitas por cada pessoa individualmente com seus recursos, então a educação especial aqui em Ubá MG carece de muita atenção, de muito investimento. A escola só possui professor de apoio para alguns casos, não são todos os casos que têm a professora de apoio, como, por exemplo a Educação Infantil, maternal dois e três não possuem professor de apoio, são os monitores que acompanham os alunos. E do primeiro período em diante, a professora de apoio vai exercendo e respeitando a legislação... que nós usamos

a legislação. Nós usamos essa legislação, e ela traz na sua literatura que uma professora pode ter até três alunos, sendo acompanhado. E se houver apenas uma turma de cada série escolar, pode haver até mais do que três alunos, então isso inviabiliza muito o atendimento a cada criança no caso da aluna que precisa de um atendimento individualizado, então o que nós temos hoje no município é o que ajuda bastante os alunos mas também não são todos alunos que tem o CAPS, que atende às famílias e às crianças com Transtorno de Aprendizagem, Distúrbio de aprendizagem, mas a formação continuada é feita unicamente e exclusivamente por cada professor, de forma particular, com os recursos dele (Diretor, Entrevista, 2025).

Portanto, compreende-se que a formação continuada do professor emerge do próprio ofício docente, considerando que ela contribui diretamente para o sucesso profissional e para o desenvolvimento do aluno (Matos; Barbosa, 2020, p.7). No entanto, a ausência de políticas institucionais que garantam essa formação, somada ao número insuficiente de professores de apoio, compromete o processo de ensino-aprendizagem e a efetivação da inclusão. Quando o professor precisa buscar, de forma individual e com recursos próprios, meios para se capacitar, a prática pedagógica tende a se tornar limitada, dificultando a adoção de estratégias específicas para atender alunos com necessidades diferenciadas. Ademais, a falta de apoio especializado inviabiliza o acompanhamento individualizado, reduzindo as possibilidades de avanço da criança e ampliando as desigualdades no contexto escolar.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou compreender como os pais lidam com o processo de inclusão do filho com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental e de que modo os professores apoiam as famílias para que a inclusão se efetive. A análise dos depoimentos da professora regente, da professora de apoio, do diretor e dos pais, triangulada com a literatura e com os dispositivos legais, permite afirmar que a escola investigada apresenta movimentos importantes de acolhimento e participação, porém ainda carece de sistematização nas dimensões de formação docente e adaptação curricular, o que limita a transformação da matrícula em aprendizagem significativa.

Constatou-se que os pais reconhecem a sua participação como essencial e comparecem à escola quando solicitados, mas essa presença é predominantemente reativa, acionada diante de demandas pontuais. Do lado da escola, os professores demonstram engajamento e afeto, criam oportunidades de convivência e utilizam estratégias variadas; entretanto, a ausência de formação continuada estruturada e de processos coletivos (como reuniões regulares de PDI, registros e monitoramento) reduz a potência desse apoio às famílias.

Os resultados indicam que a família valoriza o acompanhamento da vida escolar e o vínculo com a escola. A literatura corrobora que essa parceria precisa ser constante, orientada e corresponsável, e não apenas ativada por convocação. O achado principal, portanto, é a necessidade de rotinas de comunicação e de orientação (encontros de escuta, devolutivas programadas, pauta de tarefas/rotinas domiciliares) para sustentar a continuidade entre casa e escola.

As professoras relatam tentativas com materiais manipuláveis, brincadeiras coletivas, músicas e mediações para foco atencional. Há reconhecimento do hiperfoco como oportunidade pedagógica. Contudo, as práticas aparecem pouco estruturadas (planejamento por objetivos, critérios de avaliação e ajustes progressivos), o que se conecta diretamente à falta de formação continuada ofertada pela rede. A inclusão avança no plano relacional, mas oscila no plano didático, sobretudo quando a atenção e o engajamento da aluna variam.

O estudo identificou o PDI como instrumento previsto, mas aplicado de forma esporádica, sem cronograma de reuniões nem registro evolutivo sistemático. A discussão evidenciou que adaptação curricular não é simplificação, mas sim flexibilização de metas, métodos, recursos e avaliação, com uso de rotinas estruturadas, pistas visuais/sonoras/táteis, pictogramas e avaliações processuais. Quando essas práticas aparecem de modo episódico, a aprendizagem tende a ser instável; quando planejadas e monitoradas, favorecem a participação, a autonomia e o desenvolvimento global.

Em síntese, este estudo evidenciou que a participação da família, ainda que presente e comprometida, carece de maior sistematização em parceria com a escola. Os professores, por sua vez, demonstram esforço em desenvolver estratégias inclusivas, mas a ausência de formação continuada dificulta o uso de práticas mais consistentes e estruturadas. Já a adaptação curricular, embora prevista em documentos como o PDI, ainda não se materializa plenamente em sala de aula, sendo mais citada como intenção do que como prática consolidada. Esses achados revelam que a efetivação da inclusão escolar exige não apenas o engajamento individual de professores e famílias, mas também políticas institucionais de formação, acompanhamento pedagógico e valorização da diversidade.

Dessa forma, ao retomar os objetivos propostos, verifica-se que o estudo alcançou sua finalidade ao compreender como as famílias participam do processo de inclusão e de que modo os professores contribuem para esse percurso. Conclui-se que a inclusão efetiva requer a articulação entre escola e família, sustentada por formação continuada e por práticas pedagógicas intencionalmente planejadas. Assim, responde-se ao problema de pesquisa ao

evidenciar que a parceria familiar é essencial, mas apenas se concretiza plenamente quando apoiada por uma ação educativa estruturada e comprometida com a valorização da diversidade.

Conclui-se que a escola estudada demonstra capital humano comprometido e práticas de acolhimento importantes, mas necessita transformar tais esforços em processos pedagógicos e institucionais contínuos. Quando parceria com a família, formação docente e adaptação curricular se encontram e são monitoradas pelo PDI, a inclusão deixa de ser um ideal e torna-se experiência concreta de aprendizagem, participação e desenvolvimento – respondendo, de modo coerente, aos objetivos propostos por este trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **DSM-5**:Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Porto Alegre: Artmed, 2013.

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

ANTONUCCI, Adriano Torres; BATISTELLA, Victor Andrade; NAVE, Coralina Rinaldi;

BARBOSA, Tereza Cristina Lima; SALES, Maria Julieta Fai Serpa e. Desenvolvimento Individualizado na inclusão escolar: um Estado da Questão. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 3, p.1-11, 2021. Acesso em: 17 abr. 2025.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, A.; BOSA, M. **Aspectos comportamentais em indivíduos com autismo**. 2002.

BRASIL. Decreto n.º 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 24 mai. 2025.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Lei n.º 13.146). Brasília: Senado Federal, 2015.

BRASIL. **Lei n.º 12.764**, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 13.977**, de 8 de janeiro de 2020. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/113977.htm. Acesso em: 10 mai. 2025.

BRASIL. **Lei n.º 14.992**, de 3 de outubro de 2024. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/114992.htm. Acesso em: 10 maio 2025.

BRASIL. **Lei n.º 9.265**, de 12 de fevereiro de 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9265.htm. Acesso em: 24 maio 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: MEC/SEESP, 1994.

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

BURKE, Meghan M.; RIOS, Karla; GARCIA, Maria; MAGAÑA, Sandy. Examining differences in empowerment, special education knowledge, and family–school partnerships among Latino and White families of children with autism spectrum disorder. **International Journal of Developmental Disabilities**, v. 66, n. 1, p.75-81, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3109/20473869.2019.1602522>. Acesso em: 24 mai. 2025.

CABRAL, Andréa Aparecida; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepções de pais e professores. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 27, p.587-602, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/b9RjCThLW3dLCmCzWvYfz6p/?lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2025.

CUNHA, Ana Eliza. **Autismo e inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

DELLANI, Marcos Paulo; MORAES, Deisy Nara Machado de. Inclusão: caminhos, encontros e descobertas. **REI – Revista da Educação IDEAU**, v. 7, n. 15, jan./jun. 2012. Acesso em: 18 mar. 2025.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Metodologia científica**. São Paulo: Futura, 2000.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Planejamento, elaboração e apresentação de trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 2000. Acesso em: 13 mai. 2025.

DESSEN, Maria Auxiliadora; POLÔNIA, Ana da Costa. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p.21-32, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/paideia/a/dQZLxXCSTNbWg8JNGRcV9pN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 mai. 2025.

FERNANDES, Ana Cláudia Nunes; ARAÚJO, Edvânia Nogueira de. **A importância da família no diagnóstico e intervenção da criança com deficiência no ambiente escolar**. Acesso em: 25 set. 2025.

FERNANDES, Daniella; SUZIGAN, Adriana Milanez. Plano de desenvolvimento individualizado (PDI) e os desafios da inclusão: promovendo uma sociedade mais equitativa no Brasil. **Recima21 – Revista Científica Multidisciplinar**, 01 jan. 2024. Disponível em: <https://recima21.com.br/index.php/recima21/article/view/4621/3306>. Acesso em: 15 abr. 2025.

FERNANDES, Fátima Rodrigues. **Autismo e Realidade**. 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/03/30/berenice-piana-um-marco-nos-direitos-dos-autistas/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa – Tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p.20-29, mai./jun. 1995. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2025.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macêdo Varela. **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2007. ISBN 8575773941. Acesso em: 25 out. 2025.

HAJJAR, Ana Clara *et al.* **Desafios no diagnóstico e tratamento precoce do Transtorno do Espectro Autista**. Trabalho de Curso, Centro Universitário de Anápolis – Unievangélica, 2020.

HOEHNE, Thainara Ribeiro; RICHARTZ, Terezinha. Inclusão da criança autista na escola a partir de Vygotski. **Contribuciones a las Ciencias Sociales**, 12 out. 2024. Acesso em: 10 set. 2025.

LUCIO, Juliane Silva e Souza. **Inclusão escolar**: uma reflexão sobre os alunos especiais no ensino regular. Trabalho de Conclusão de Curso, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, 2021.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Acesso em: 24 mai. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2015.

MATOS, Emanuelle Oliveira da Fonseca; BARBOSA, Carlos Henrique de Sousa. A atuação da gestão escolar na formação continuada dos professores. In: **VII CONEDU – Congresso Nacional de Educação**, 7., 2020, Maceió-AL. Acesso em: 30 set. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE n.º 4.948**, de 25 de jan. de 2024. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2025.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256**, de 10 de jan. de 2020. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Disponível em: <https://www.diaadianaescola.com.br/wp->

content/uploads/2021/09/Res.-no-4256-20_-EDC-ESPECIAL-Public.10-01-20.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Plano de desenvolvimento individual do estudante: orientações para construção**. Belo Horizonte: SEE-MG, 2018. Acesso em: 1 out. 2025.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2001. Acesso em: 15 mai. 2025.

NASCIMENTO, Caroline Vitória Cabral do; SANTOS, Thiago Rodrigo Fernandes da Silva. O hiperfoco como recurso para promover aprendizagem e inclusão de estudantes com **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**: possibilidades no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco. Acesso em: 28 ago. 2025.

NEGRÃO, Patrícia Muratori de Lima e Silva. **Plano de desenvolvimento individual (PDI)**. Viçosa, MG: UFV, CEAD, 2023. Acesso em: 15 abr. 2024.

OLIVEIRA, Flávia Vanessa Caetano. **Transtorno do espectro autista – O papel do médico de família no diagnóstico precoce e suporte familiar**. Artigo de revisão, Faculdade de Medicina, Universidade de Coimbra, Portugal, 2017.

OMOTE, Sadao. **Inclusão, exclusão e deficiência: limites e possibilidades da educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2018.

RIBEIRO, Ana Clara Pinesso. **Fatores etiológicos e riscos associados ao transtorno de espectro autista**: revisão bibliográfica. Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Medicina, Londrina, Paraná, 2021. Acesso em: 13 mar. 2025.

RIBEIRO, J. P. **O ciclo do contato**: temas básicos na abordagem gestáltica. 4. ed. São Paulo: Summus, 2007.

RIBEIRO, Tatiane Cristina. **Epidemiologia do transtorno do espectro do autismo**: uma revisão sistemática. 2022. Tese (Doutorado em Saúde Pública) – Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. Acesso em: 24 mai. 2025.

RUTTER, Michael. Progress in understanding autism: 2007–2010. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 41, n. 3, p.395–404, mar. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/49833734>. Acesso em: 24 maio 2025.

SANTOS, João Paulo Saraiva. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, 2017.

SANTOS, Maria José. O papel do professor na inclusão do aluno com autismo. **Revista do Núcleo do Conhecimento**, v. 1, n. 1, p.25–30, 2008. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SCHMIDT, C.; BOSA, C. A. **Autismo e educação**: estratégias para a prática pedagógica. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SCHMIDT, Carlo. O transtorno do espectro autista e a inclusão escolar: reflexões acerca das práticas pedagógicas e da atuação docente enquanto mediadoras do processo de ensino. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 19, n. 2, p.235–252, 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/GS4c9BPW9PW8ZqzBGjx7Kzj/>. Acesso em: 24 mai. 2025.

SILVA, Ana Layane Brandão da *et al.* **O papel da família do aluno autista no processo de inclusão escolar**. Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central, 2022.

SOUZA, Ana Paula; LOPES, Marcos Vinícius. Intervenção precoce no Transtorno do Espectro Autista: a importância do contexto familiar. **Revista Brasileira de Terapia Ocupacional**, São Paulo, v. 26, n. 2, p.40-50, 2018. Acesso em: 24 mai. 2025.

SOUZA, Helena Maquies Sobrinho de; LUNETTA, Avaetê de Rodrigues Guerra; PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; JOERKE, Gabriel Antônio Ogaya; SOUSA, Lorena Oss de; COSTA, Weliton Luis. O papel do professor na educação inclusiva no ensino fundamental. **Revista Missioneira**, Santo Ângelo, v. 26, n. 2, 2024. Acesso em: 25 set. 2025.

TAVARES, Renata Alessandra Xavier; QUADROS, Sílvia Cristina de Oliveira. O papel do diretor escolar na inclusão do aluno público-alvo da educação especial nas séries iniciais. **Aracê – Direitos Humanos em Revista**. Acesso em: 29 set. 2025.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>. Acesso em: 24 mai. 2025.

VALLE, Tânia Gracy Martins do; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi (Orgs.). **Aprendizagem e comportamento humano**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

VENTURA, Magda Maria. O estudo de caso como modalidade de pesquisa. **Revista da Sociedade de Cardiologia do Estado do Rio de Janeiro**, v. 20, n. 5, p.383-386, set./out. 2007. Acesso em: 24 mai. 2025.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

VIEIRA, Lais da Silva *et al.* Inclusão da Criança Autista no Âmbito Escolar. **Revista de Psicologia**, dez. 2023. Faculdade de Ciências Humanas do Sertão Central (FACHUSC).

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968. Acesso em: 28 ago. 2025.