

DOI: 10.46943/XI.CONEDU.2025.GT10.011

SUORTE ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE CRIANÇAS COM AUTISMO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Camila Elidia Messias dos Santos¹

Lorinisa Knaak da Costa²

RESUMO

A comunicação efetiva e bidirecional entre família e escola constitui uma aliança primordial para o atendimento às necessidades de cada criança. Desta forma, o presente estudo teve como objetivo descrever o suporte escolar recebido por mães para a inclusão de seus filhos com autismo na educação infantil. A metodologia empregada foi qualitativa, de caráter descritivo. Participaram sete mães, com idades entre 30 e 41 anos ($M = 36,57$), de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As crianças tinham entre dois e seis anos de idade e estavam matriculadas em uma escola de educação infantil, localizada em cidade do interior de São Paulo. Para a coleta de dados foram utilizados: a) Questionário de caracterização familiar, b) Questionário de dados sociodemográfico da criança com TEA e, c) Questionário sobre o suporte da escola. A análise de dados compreendeu análise qualitativa textual das perguntas abertas. Os resultados indicaram que as mães participantes classificaram o ensino ofertado de qualidade, principalmente pela escola atender as necessidades de seus filhos, como a adaptação na

1 Pós-doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Aprendizagem, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, camila.messias@unesp.br;

2 Mestra pelo Programa de Pós-graduação Docência para Educação Básica, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, knaak.costa@unesp.br;

forma de comunicação, a alimentação seletiva e a disponibilização do profissional de apoio escolar para as crianças com TEA. Também as mães avaliam o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como positivo, ao identificar melhorias no desenvolvimento de seus filhos. A relação família-escola é apontada como uma oportunidade de suporte entre os membros envolvidos. São apresentadas indicações para o fortalecimento do suporte entre as instituições, família e escola.

Palavras-chave: Educação infantil, Inclusão, Educação especial, Transtorno do Espectro Autista, Relação família-escola.

INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com deficiência continua sendo um campo crítico de investigação, em virtude dos desafios significativos para proporcionar um atendimento educacional equitativo e eficaz para todos os alunos (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024; AZORÍN; AINSCOW, 2020). A eficácia desses ambientes educacionais depende, em grande parte, da qualidade do ensino oferecido, da adequação dos recursos educacionais às necessidades dos estudantes e do grau de envolvimento e satisfação de seus pais (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024).

Abordagens colaborativas envolvendo escolas, pais e a comunidade têm se mostrado essenciais, mesmo em áreas remotas ou com poucos recursos (RAHMELIA *et al.*, 2022), nas quais a comunicação efetiva e bidirecional entre família e escola representa uma aliança fundamental para o atendimento às necessidades de cada criança (BRITO; SILVA, 2019; MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016; PASEKA; SCHWAB, 2020; SANTOS, 2017).

Pesquisas apontam que o papel das escolas deve ser o de orientar e, ao mesmo tempo, incentivar a participação e o comprometimento dos pais nas atividades escolares (PASEKA; SCHWAB, 2020; SILVA; CABRAL; MARTINS, 2016). Por outro lado, compreender as perspectivas parentais sobre o suporte oferecido pela escola à inclusão escolar torna-se igualmente importante, uma vez que suas opiniões podem influenciar ações pedagógicas, resultados educacionais e o bem-estar dos filhos (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024; FREITAS *et al.*, 2015; RAHMELIA *et al.*, 2022; SANTOS, 2017).

Pais de alunos com deficiência tendem a estar mais preparados para reconhecer fragilidades do sistema educacional, evidenciando necessidades e sinalizando os possíveis caminhos a seguir (CARVALHO *et al.*, 2020; MINATEL; MATSUKURA, 2015; WENDI; TOLEDO, 2020). Assim, as avaliações emitidas por essas famílias podem oferecer importantes *insights* sobre a eficácia da escola e as experiências vivenciadas (AGARWAL; HERON; BURKE, 2021).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerado um distúrbio do neurodesenvolvimento que pode causar comprometimento significativos na comunicação e na interação social, em múltiplos contextos, bem como pela presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, em diferentes graus desde a infância (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA], 2023). Outros comportamentos podem incluir atrasados no desenvolvimento e na fala, irritabilidade, distúrbios do sono e dificuldades escolares (LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019; WENDI; TOLEDO, 2020), além de alterações alimentares, como os relacionados a preferências específicas ou aversão a determinadas cores ou texturas (LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019).

No contexto escolar, há diversas orientações para garantir a construção de contextos mais inclusivos para esses estudantes, como a matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE), serviço de apoio que tem como função complementar, a formação do aluno com TEA, disponibilizando recursos e estratégias que favoreçam sua aprendizagem (BRASIL, 2008; 2009). Ademais, considera-se fundamental a presença de profissionais de apoio escolar, a elaboração do Plano de Ensino Individualizado, adaptações didático-curriculares e mudanças na cultura escolar (BRASIL, 2009; 2011).

Embora avanços legais tenham sido obtidos, a literatura destaca que o suporte para a inclusão escolar ainda apresenta fragilidades, devido à falta de manutenção e atualização de materiais, à ausência de formação específica para professores e às dificuldades de articulação pedagógica entre professores do ensino comum e da Educação Especial (MARTINS; ACOSTA; MACHADO, 2016; SANTOS *et al.*, 2021; WENDI; TOLEDO,

2020). Neste cenário, ao estabelecer perspectivas em relação ao sistema escolar, as famílias também precisam sentir-se acolhidas e amparadas diante das suas incertezas sobre o processo de inclusão. Quando isso ocorre, ambas as instâncias podem constituir-se como parceiras na construção de estratégias educacionais para crianças com TEA.

Alguns estudos têm investigado como as famílias avaliam a inclusão escolar oferecida aos seus filhos. Minatel e Matsukura (2015) buscaram identificar, sob a perspectiva de 20 famílias de crianças e adolescentes com autismo, as experiências vivenciadas em escolas regulares e especiais. As percepções familiares revelaram dificuldades e desafios, como a busca por uma instituição que atendesse às expectativas parentais, a garantia da matrícula, da inclusão e do respeito aos direitos do filho em desenvolvimento e com necessidades específicas.

Santos (2017) analisou as percepções dos pais de crianças com TEA acerca das estruturas escolares específicas que os acolhem, dos motivos de sua presença na escola e do grau de satisfação com a comunicação estabelecida. Os resultados mostraram que os pais reconhecem a importância da inclusão escolar para o desenvolvimento dos filhos; comparecem à escola principalmente para acompanhar sua evolução ou tratar de questões vinculadas ao Plano de Ensino Individualizado; e se consideram informados sobre os aspectos relevantes da educação de seus filhos. O autor conclui que as percepções dos pais constituem indicadores essenciais para os educadores, influenciando interações e decisões futuras relativas ao processo educacional.

Wendi e Toledo (2020) investigaram a percepção de pais de crianças com TEA matriculados na rede regular de ensino, além de seis mães da Associação Ubaense de Famílias e Amigos dos Autistas (ALFA). Os resultados indicam que, na percepção dos pais, as escolas não estão preparadas para atender adequadamente estudantes com autismo, devido à falta de formação docente específica, limitações estruturais e ausência de conhecimento tanto das famílias quanto dos próprios alunos sobre o transtorno.

Com o objetivo de conhecer atitudes e benefícios percebidos em relação à inclusão, Simón *et al.* (2023) desenvolveram um estudo com 323 famílias de 16 escolas regulares que conviviam com alunos com TEA em diferentes etapas educacionais. Os resultados evidenciaram atitudes positivas em relação à Educação Inclusiva, sobretudo entre famílias

de crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE)³. Das famílias identificaram o benefício da inclusão, as atitudes estavam relacionadas à colaboração com a escola e à satisfação com os professores.

Os estudos indicam que as famílias reiteram preocupações relacionadas aos contextos escolares, incluindo dificuldades de inclusão e respeito aos direitos dos filhos, carência de recursos humanos e materiais e insuficiência de conhecimento sobre suas necessidades. Contudo, quando recebem apoio e estabelecem colaboração com os professores e escolas, as famílias reconhecem mais claramente os benefícios das ações para superar essas dificuldades. Diante disso, visando responder à pergunta: Quais os tipos de suporte às mães de crianças com autismo na educação infantil recebem das escolas de seus filhos? O presente estudo teve como objetivo descrever o suporte escolar recebido por mães para a inclusão de seus filhos com autismo na educação infantil.

METODOLOGIA

A presente pesquisa integra o projeto intitulado “Plano de Ação para a Educação Inclusiva”, aprovado pela Secretaria Municipal de Educação (SME) de Bauru, cidade do interior do Estado de São Paulo e, posteriormente, pela direção da escola. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento e Livre Esclarecimento (TCLE), conforme Resolução n. 466, de 12 de dezembro de 2012 (CONEP, 2012).

PARTICIPANTES

Participaram do estudo sete mães, com idades entre 30 e 41 anos ($M = 36,57$), de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). As crianças tinham entre dois e seis anos de idade e estavam matriculados em diferentes turmas, do infantil II ao infantil V.

3 Terminologia adotada pelos autores.

O tempo de vinculação das crianças à escola variou de sete meses a três anos.

A maioria das mães havia concluído o ensino médio e estavam casadas e/ou em união estável, ambos representando 57% (n = 4) das participantes. Predominantemente, eram de etnia branco (71,4%, n = 5) e religião católica (57%, n = 4). Quanto à composição familiar, 42,8% (n = 3) residiam em famílias nucleares tradicionais (pai, mães e filhos), (42,8%, n = 3) em arranjos monoparentais maternos e (14,2%, n = 1), em família estendida. Observou-se diversidade nas ocupações declaradas, sendo as mais frequentes: do lar (28,5%, n = 2), e autônoma (28,5%, n = 2). A Tab. 1, a seguir, apresenta a caracterização detalhada das participantes.

Tabela 1. Caracterização das participantes.

Mãe	Idade	Escolaridade	Estado Civil	Etnia	Tipo de família	Profissão
M 1	40	Superior Incompleto	Divorciada	Branco	mãe + filhos	Embaladora
M 2	32	Ensino Médio	Casada	Branco	nuclear+agregados	Líder de atendimento
M 3	33	Superior completo	Divorciada	Branco	mãe + filhos	Analista de dados
M 4	30	Ensino Médio	União estável	Pardo	nuclear	Dona de casa
M 5	42	Superior completo	Casada	Pardo	nuclear	Autônoma (MEI)
M 6	41	Ensino Médio	Solteira	Branco	mãe + filhos	Autônoma
M 7	38	Superior completo	União estável	Branco	nuclear	Dona de casa

Fonte: Elaborado pelas autoras.

LOCAL

A pesquisa foi realizada em uma escola pública de Educação Infantil, localizada em cidade do interior do Estado de São Paulo. A escolha da instituição ocorreu por conveniência, por se tratar do local de trabalho da professora de Educação Especial e coautora deste estudo, que recebeu as

reivindicações das mães dos alunos com TEA para a implementação de ações que fortalecessem a inclusão escolar.

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

- **Questionário de caracterização familiar.** Composto por questões sociodemográficas, tais como nome, idade, escolaridade/profissão, estado civil, tipo de família, etnia, religião, informações para contato e composição familiar.
- **Questionário de dados sociodemográfico da criança com TEA.** Incluiu questões como nome, idade, existência de deficiência, idade que recebeu o diagnóstico, turma frequentada, tempo de permanência na escola, tipos/frequência de serviços e/ou atividades que realiza.
- **Questionário sobre o suporte da escola.** Elaborado para este estudo, foi composto por cinco perguntas abertas. O objetivo era avaliar a opinião sobre diferentes aspectos da inclusão e da Educação Inclusiva. As questões abordaram: avaliação do ensino ofertado; dificuldades escolares da criança; necessidades ainda não atendidas; avaliação do Atendimento Educacional Especializado (AEE); e expectativas quanto à parceria família-escola.

PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE DOS DADOS

O projeto “Plano de Ação para a Educação Inclusiva” foi desenvolvido diante das demandas apresentadas pelas famílias das crianças com TEA, visando ao fortalecimento da inclusão escolar. Todas as onze famílias da escola que tinham crianças com TEA foram convidadas a participar.

Inicialmente, realizou-se um encontro com as famílias para a apresentação da pesquisa, esclarecimento dos objetivos e convite à participação. Nesse encontro, as mães responderam ao questionário de caracterização familiar, o questionário sociodemográfico da criança e ao questionário

sobre a Educação Inclusiva. Para os pais ou responsáveis que não puderam comparecer, os instrumentos foram respondidos posteriormente, presencialmente ou *online*.

Das onze famílias convidadas, sete aceitaram participar do estudo. No ano de 2024, o projeto promoveu dez atividades, desenvolvidas entre março e dezembro, organizadas nos seguintes temas: 1) Valores; 2) Conscientização do mês do autismo (com três encontros em abril); 3) Acolhimento das famílias; 4) Diagnóstico da deficiência; 5) Atendimento Educacional Especializado; 6) Ações de conscientização e empoderamento; 7) Sonhos e conquistas e, 8) Avaliação e sugestões para o lançamento de um livro.

Paralelamente, as mães participaram de encontros mensais para trocas de experiências. Por meio da escuta, dinâmicas em grupo e sensibilização, relataram e registraram suas experiências maternas sobre como é ser mãe de uma criança com TEA, contribuindo para a elaboração de um livro sobre as vivências atípicas⁴.

Os dados analisados nesta pesquisa referem-se ao penúltimo encontro, no qual as participantes responderam ao questionário de devolutiva final sobre o suporte escolar. Os dados dos questionários sociodemográficos foram analisados descritivamente, enquanto as respostas abertas do questionário sobre suporte escolar foram submetidas à análise qualitativa textual.

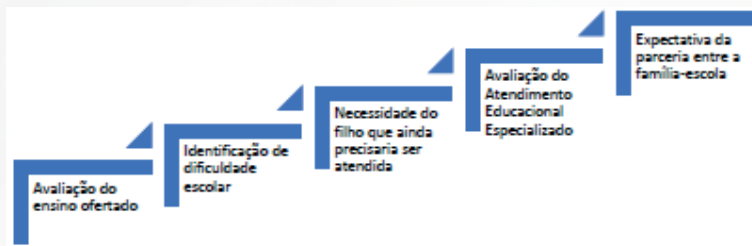
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os dados apresentam a avaliação das mães sobre o suporte escolar ofertado para a inclusão escolar de crianças com autismo, abrangendo desde uma análise geral do contexto escolar até a parceria estabelecida

4 SANTOS, C. E. M.; COSTA, L. K.; PINOTTI, M. S. C. (Org.). **Vivências atípicas**: série documental. 1. ed. Suzano: Vivace Assessoria Pedagógica, 2024. v. 1. 168p. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1YRWBWoQ77VuoUilngYgmUkHA1aJMW_tC/view. Acesso em 24 out. 2025.

entre família e a escola. A seguir, na Fig. 1, são apresentadas as cinco categorias temáticas analisadas.

Figura 1. Categorias temáticas.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

A primeira categoria buscou identificar as perspectivas das mães acerca da qualidade do ensino ofertado, verificando se a escola tem cumprido sua função social ao promover condições adequadas de recursos físicos e materiais para o desenvolvimento e a inclusão dos alunos com TEA (BRASIL, 2008). No presente estudo, os dados indicam que a maioria das mães (71,4%, n = 5) demonstraram satisfação com a participação dos filhos na escola e com o trabalho desenvolvido pela equipe, atribuindo características de excelência, qualidade e eficiência ao ensino oferecido.

Observa-se que, para essas mães, as suas principais preocupações são a garantia de um ambiente acolhedor que considere as particularidades dos filhos e busque atendê-las conforme suas demandas, sem deixar de ofertar um serviço de qualidade. Esses achados corroboram pesquisas anteriores (MINATEL; MATSUKURA, 2015; SANTOS, 2017; SIMÓN *et al.*, 2023).

Entretanto, duas mães (28,5%) não atribuíram uma avaliação direta, limitando-se a comentar sobre a escola. Uma delas afirmou: “Gosto da pedagogia ofertada pela escola de inclusão das crianças especiais em todas as atividades” (Mãe 05). Tal declaração sugere possível desconhecimento acerca do papel da escola e dos direitos da criança, uma vez que utiliza o termo amplo “pedagogia” sem especificar aspectos fundamentais da inclusão, como o AEE, o profissional de apoio escolar ou os recursos

pedagógicos previstos em lei (BRASIL, 2009; 2011). Já outra mãe afirmou: “Infelizmente eu não consegui participar de várias reuniões da escola. Mas me sinto tranquila e segura por saber que ele evolui a cada dia” (Mãe 06).

Mães de crianças autistas são frequentemente sobrecarregadas com múltiplas responsabilidades e compromissos relacionados ao atendimento das demandas dos filhos, especialmente diante de situações como abandono paterno, preconceito e isolamento familiar (CONSTANTINIDIS; SILVA; RIBEIRO, 2018). A sobrecarga associada ao trabalho, às tarefas domésticas, às terapias e ao cuidado cotidiano podem limitar a participação em atividades escolares e gerar sentimento de culpa.

Embora a mãe expresse confiança no trabalho escolar, a literatura destaca a importância do apoio social para auxiliá-las com os desafios, por meio de ações multidisciplinares que promovem a autonomia e o fortalecimento emocional (CONSTANTINIDIS; SILVA; RIBEIRO, 2018; GUERRA *et al.*, 2015).

Na categoria quais são as necessidades dos filhos que as mães percebem como atendidas pela escola, constatou-se que 85,7% (n = 6) relataram aspectos positivos do atendimento às necessidades de seus filhos. Quase metade (42, 8%) afirmou que todas as necessidades dos filhos são atendidas. Duas mães (28,5%) mencionaram que as adaptações comunicativas foram fundamentais para o processo de escolarização. Estratégias de musicalização e atendimentos relacionados à seletividade alimentar também foram citadas (14,2% cada). Uma mãe não respondeu.

As percepções positivas das mães parecem estar relacionadas à ausência de dificuldades na adaptação escolar ou no reconhecimento de que as necessidades específicas foram identificadas e atendidas. Contudo, considerando os déficits da comunicação típicos do TEA, as adaptações nas formas de comunicação, especialmente as estratégias de baixo custo, têm se destacado no contexto escolar (SANTOS, 2017; SANTOS *et al.*, 2024).

Com relação a seletividade alimentar, ao identificar perturbações alimentares em indivíduos com TEA, é necessário delimitar quais dimensões do comportamento alimentar estão alteradas, para direcionar a inter-

venção adequada (LÁZARO; SIQUARA; PONDÉ, 2019). Neste contexto, o trabalho colaborativo entre nutricionista escolar, equipe pedagógica e a família tornam-se primordiais.

Estudos anteriores apresentam resultados divergentes quanto à permanência e à inclusão de crianças com TEA na educação regular (MINATEL; MATSUKURA, 2015; WENDI; TOLEDO, 2020). Minatel e Matsukura (2015) destacaram que das 20 crianças e adolescentes com autismo participantes de seu estudo, quinze estudavam em escolas regulares, mas somente cinco permaneceram. Segundo as autoras, essa mudança se deve, pela discriminação sofrida pelos alunos dentro da própria sala de aula e da equipe técnica escolar, reclamações quanto ao comportamento, despreparo da escola em receber o filho ou falta de recursos para as suas necessidades. Wendi e Toledo (2020), por outro lado, relataram casos em que os profissionais da escola orientaram os pais a buscarem encaminhamento para especialistas (neuropediatras) e a lutar pelos direitos de seus filhos, pela matrícula na creche e a disponibilização de profissionais de apoio.

No que se refere às necessidades ainda não atendidas, três mães (42,8%) afirmaram não haver demandas pendentes. Uma não soube dizer e outra não respondeu (14, 2%). No entanto, duas mães destacaram: “Trabalhar a seletividade alimentar seria importante, hoje o cardápio é padronizado e não pode entrar nada de fora” (Mãe 03) e “Eu estou muito feliz com a evolução do (nome do aluno) durante esses sete meses que ele está na escola. Eu não consegui participar de algumas reuniões infelizmente para poder dizer algo que talvez poderia incluir” (Mãe 06).

Embora a maioria das mães relate satisfação, o número daquelas que não responderam ou que não conseguem acompanhar a rotina escolar indicam a importância de fortalecer a comunicação e a parceria entre a família e a escola. Ademais, os resultados suscitam inquietações quanto à suficiência das orientações emitidas pelas instituições escolares para as mães ou, ainda, se, devido a outras obrigações, elas não têm conseguido participar ativamente das questões relacionadas à escolarização dos filhos.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) ao ser realizado na SRM, deve cumprir a sua função de complementar ou suplementação a formação dos alunos, eliminando obstáculos que possam constituir barreiras à participação na sociedade e ao desenvolvimento de sua aprendizagem (BRASIL, 2009). Entretanto, Alramamneh *et al.* (2024) alertam para inconsistências nos serviços das salas de recursos: embora alguns sejam considerados adequados, há insatisfação significativa entre os pais, especialmente no que se refere à acessibilidade e ao apoio individualizado (ALRAMAMNEH *et al.*, 2024). Tais achados reforçam a importância de que essas avaliações considerem cada contexto em particular.

No presente estudo, tendo por exemplo, o contexto de educação infantil, o AEE foi avaliado de forma positiva, sendo descrito como humanizado, empático e individualizado. Uma das mães destacou que a principal característica do AEE deve atender a particularidade de cada criança, visando a inclusão e o respeito de todos (Mãe 02). No entanto, para a realização desse trabalho, os pais não só podem, como devem ser parceiros desse processo, tanto para informar quanto para buscar informações sobre a evolução de seus filhos e contribuir com a elaboração do Plano de Ensino Individualizado (SANTOS, 2017).

Outra avaliação considerou a importância do suporte do AEE para o desenvolvimento escolar, no qual as conquistas de sua filha estão relacionadas ao trabalho realizado pela equipe (Mãe 03). No caso de uma das mães, foi destacado que a qualidade do serviço se deve exclusivamente ao trabalho e a dedicação da professora e que ela deixará muita falta, como destacado a seguir:

“Falar sobre a (professora) é muito fácil, eu simplesmente me encanto com a atitude dela. A (professora) é extremamente profissional e o melhor ela entende o que faz. Para você saber lidar com crianças atípicas não é só cuidar é entender. E ela é exatamente como precisamos para nossos filhos atípicos. Sabendo que ela está na escola eu fico super tranquila. A professora fará muita falta para o meu filho e para mim” (Mãe 06).

O acolhimento da equipe escolar, especialmente do AEE tem sido destacado como fator de proteção para os pais, ao promover apoio e empatia no suporte a essas famílias. Todavia, não se pode desconsiderar que o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial (BRASIL; 2009).

A última categoria investigou as expectativas quanto à parceria estabelecida entre família e escola. As mães destacaram a importância de projetos inclusivos voltados à comunidade, como a implementação desse projeto em outras escolas, com o objetivo de atender às necessidades de todos os alunos por meio de troca de experiências e aprendizados. Ressaltaram, ainda, o desejo de que as mães se tornem parceiras umas das outras nesse processo. Ademais, enfatizaram a relevância da evolução e da autonomia dos filhos, bem como o desejo de sua alfabetização.

No que se refere às preocupações parentais, observa-se que raramente estão relacionadas às questões de aprendizagem dos filhos. Estudos indicam que esse comportamento pode ocorrer porque os pais subestimam o potencial de aprendizagem das crianças ou porque consideram que a inclusão escolar será o fator responsável pela melhoria desse aspecto (FREITAS, 2017; PIMENTEL, 2013; MINATEL; MATSUKURA, 2015). Contudo, também não é comum que a equipe pedagógica incentive discussões acerca de estratégias para o desenvolvimento de habilidades, competências e superação das dificuldades dos alunos (WENDI; TOLEDO, 2020).

Para uma das mães a maior expectativa desta relação seria a escolarização de sua filha, como apontado por ela: “O maior resultado que espero é o desenvolvimento da (nome da filha), que ela possa aprender a ler e a escrever, que acompanhe a turma no conteúdo e que tenha boas relações com os colegas de classe, isso é o que mais espero” (Mãe 3). Embora os pais do presente estudo apresentem essa preocupação, torna-se fundamental orientar quanto às potencialidades dos filhos, com cautela, dado que as mães expectativas das mães podem não ser atingidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo descrever o suporte escolar recebido por mães para a inclusão de seus filhos com autismo na educação infantil. Apesar de se tratar de uma amostra por conveniência, acredita-se que o objetivo foi alcançado ao evidenciar como ocorre o suporte escolar nesse contexto.

Os dados demonstram que as mães participantes percebem o ensino ofertado como de qualidade, principalmente pela escola atender as necessidades de seus filhos, como a adaptação na forma de comunicação, a alimentação seletiva e a disponibilização do profissional de apoio escolar. O AEE também foi avaliado positivamente devido aos avanços observados no desenvolvimento das crianças.

Além disso, diferentemente de parte da literatura, observou-se que as mães deste estudo demonstram preocupação tanto com a socialização quanto com o desenvolvimento acadêmico dos filhos. Todavia, o tamanho reduzido da amostra e o caráter local do estudo configuram limitações.

Sugere-se que a realização de futuras pesquisas abarque diferentes profissionais da área, tais como a equipe pedagógica, professores da classe comum e do AEE e profissionais de saúde, populações de outros níveis de escolarização e de diferentes regiões do país. Ressalta-se, ainda, a importância da colaboração entre família e escola para o desenvolvimento de estratégias efetivas de inclusão.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos às mães participantes por sua colaboração na realização deste estudo.

REFERÊNCIAS

AGARWAL, R.; HERON, L.; BURKE, S. L. Evaluating a postsecondary education program for students with intellectual disabilities: leveraging the parent pers-

pective. **J. Autism Dev. Disord.** 51, n.1, p. 2229-2240, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32926305/>. Acesso em 18 set. 2025.

ALRAMAMNEH, A. K. Evaluating parental experiences in teaching children with learning disabilities in resource rooms of public schools in Amman. **Frontiers in Education**, v. 9, p. 1-11, 2024. Disponível em: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2024.1426663/full>. Acesso em 03 set. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais - DSM-5-TR**: Texto revisado. 5ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2023.

AZORÍN, C.; AINSCOW, M. Guiding schools on their journey towards inclusion. **Int. J. Incl. Educ.** v. 24, p. 58-76, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13603116.2018.1450900>. Acesso em 02 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 08 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2009. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 22 out. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 02 out. 2025.

BRITO, D. S. L.; SILVA, A. M. Famílias de crianças com deficiência e escola comum: necessidades dos familiares e construção de parceria. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 13, n. 3, p. 1116-1134, 2019. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/2684>. Acesso em 23 set. 2025.

CARVALHO, C. B. *et al.* Ensino remoto e necessidades específicas: o papel da escola e das famílias. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 10, p. 74345-74355, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/brjd/article/view/17636>. Acesso em: 22 out. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA (CONEP). **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/conselho-nacional-de-saude/pt-br/atos-normativos/resolucoes/2012/resolucao-no-466.pdf/view>. Acesso em: 17 set. 2025.

CONSTANTINIDIS, T. C. *et al.* “Todo Mundo Quer Ter um Filho Perfeito”: Vivências de Mães de Crianças com Autismo. **Psico-USF**, v. 23, n. 1, p. 47-58, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/pusf/a/M8DXRCRGP6Rc6k7ZdCPMjQv/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2025.

FREITAS, E. M. *et al.* Percepção dos pais em relação à inclusão de crianças com Necessidades Educativas Especiais no ensino regular. **Revista Educação Especial**, v. 28, n. 52, p. 443-457, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/15273>. Acesso em: 17 set. 2025.

GUERRA, C. S. *et al.* From the dream to reality: experience of mothers of children with disabilities. **Texto & Contexto - Enfermagem**, v. 24, n. 2, p. 459-466, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/tce/a/DMQ4DjQyYFbJ45VCdDKfhD-g/?lang=en>. Acesso em: 20 out. 2025.

LÁZARO, C. P.; SIQUARA, G. M.; PONDÉ, M. P. Escala de Avaliação do Comportamento Alimentar no Transtorno do Espectro Autista: estudo de validação. **Jornal Brasileiro de Psiquiatria**, v. 68, n. 4, p. 191-199, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/jj/bpsiq/a/qwqxWxDcg97YhnDJ36VKzFg/?lang=pt>. Acesso em: 08 out. 2025.

MARTINS, M. F. A.; ACOSTA, P. C.; MACHADO, G. A parceria entre escola e família de crianças com transtorno do espectro do autismo. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, n. 43, p. 59-71, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/14308/10062>. Acesso em: 10 out. 2025.

MINATEL M. M.; MATSUKURA T. S. Familiares de crianças e adolescentes com autismo: percepções do contexto escolar. **Revista Educação Especial**. v. 28, n. 52, p. 429-442, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/14708>. Acesso em: 16 out. 2025.

PASEKA, A.; SCHWAB, S. Parents' attitudes towards inclusive education and their perceptions of inclusive teaching practices and resources. **European Journal of Special Needs Education**, v. 35, n. 2, p. 254-272, 2020. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1665232>. Acesso em: 28 ago. 2025.

PIMENTEL, A. G. L. **Autismo e escola**: perspectiva de pais e professores. 2013. 79 p. Dissertação (Mestrado em Ciências – área de Concentração: Comunicação Humana) – Programa de Ciências da Reabilitação, Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, 2013. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/5/5162/tde-19042013-121114/publico/AnaGabrielaLopesPimentel.pdf>. Acesso em: 25 out. 2025.

RAHMELIA, S. *et al.* Building an environment that motivates education sustainability in Tumbang Habaon Village, Gunung, Mas, Central Kalimantan Province, during pandemic through participatory action research between parents, schools and church. **Engagement**, v. 6, n. 1, p. 204-220, 2022. Disponível em: <https://engagement.fkdp.or.id/index.php/engagement/article/view/1019>. Acesso em: 12 set. 2025.

SANTOS, J. P. S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, p. 283-296, 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253>. Acesso em: 17 out. 2025.

SANTOS, J. O. L. *et al.* O atendimento educacional especializado para os educandos com autismo na rede municipal de Manaus-AM. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, v. 102, n. 260, p. 99-119, 2021. Disponível em: <https://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/4150>. Acesso em 14 out. 2025.

SANTOS, R. E. *et al.* A Comunicação Aumentativa e Alternativa de Alta Tecnologia no contexto educacional de crianças com TEA: uma revisão da literatura. *In*: Simpósio Brasileiro De Informática Na Educação (SBIE), v. 35, 2024, Rio de Janeiro/RJ. **Anais [...]**. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2024. p. 2949-2958. Disponível em: <https://sol.sbc.org.br/index.php/sbie/article/view/31457>. Acesso em 10 out. 2025.

SILVA, A. M.; CABRAL, L. S. A.; MARTINS, M. F. A. Abordagem relacional entre família e escola inclusiva sob as perspectivas de professores. **Interfaces da**

educação, v. 7, n. 19, p. 191-205, 2016. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/1065>. Acesso em 11 ago. 2025.

SIMÓN, C. *et al.* Attitudes Toward Inclusion and Benefits Perceived by Families in Schools with Students with Autism Spectrum Disorders. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 53, n. 7, p. 2689-2702, 2023. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35461465/>. Acesso em 27. set. 2025.

WENDI, W. G. S.; TOLEDO, C. Percepção dos pais de crianças com TEA sobre o processo de inclusão em escolas regulares. **Revista Científica UNIFAGOC**, v. 1, p. 50-63, 2020. Disponível em: <https://revista.unifagoc.edu.br/multidisciplinar/article/view/590>. Acesso em 12 out. 2025.