



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA JURÍDICA E MEDIAÇÃO DE CONFLITOS

**TEA, INCLUSÃO ESCOLAR E FAMÍLIA: AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO
ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO E DE CULTURA DE PAZ**

IARA DE MENEZES PEREIRA

Salvador

2026

IARA DE MENEZES PEREIRA

**TEA, INCLUSÃO ESCOLAR E FAMÍLIA: AS PRÁTICAS RESTAURATIVAS COMO
ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO E DE CULTURA DE PAZ**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Curso de Especialização em Psicologia Jurídica e Mediação de Conflitos da Universidade Católica do Salvador, como requisito para obtenção da nota final do curso.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ariadne de Araújo Cruz.

Salvador

2026

Dedico esse trabalho ao meu filho Benjamin, meu Ben, que me ensinou a lutar por um mundo mais justo para ele e para todos.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	05
2. INCLUSÃO ESCOLAR.....	09
2.1 Transtorno do espectro autista e níveis de suporte.....	12
3. PRÁTICAS RESTAURATIVAS: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ALUNOS COM TEA NA ESCOLA.....	17
3.1 A parceria entre família e escola no processo de inclusão de estudantes com TEA.....	17
3.2 Práticas restaurativas como estratégia de diálogo, participação e fortalecimento dos vínculos entre família e escola.....	19
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS.....	28

1 INTRODUÇÃO

A educação enquanto direito humano fundamental é um dos principais meios de promoção de cidadania, igualdade de oportunidades e justiça social. No cenário brasileiro esse direito é assegurado pela Constituição Federal de 1988, que a coloca como sendo dever do Estado e da família, e a sua promoção conjunta com a sociedade, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN amplia esse compromisso ao definir que todo ensino deve ser pautado nos princípios de igualdades de condições para acesso e permanência na escola, bem como, devem ser garantidos o respeito à liberdade e à valorização da pessoa humana (Brasil, 1996). Desse modo, a educação é compreendida não apenas como dever do Estado e sim um direito que deve ser assegurado a todos os cidadãos de maneira equânime.

Apesar do cenário legislativo que possuímos atualmente, o direito à educação das pessoas com deficiência foi historicamente marcado por processos de exclusão e preconceito. A educação especial no Brasil percorreu diferentes momentos, passando por concepções e práticas que conduziram da segregação à integração e, posteriormente, à perspectiva inclusiva (Drago; Gabriel, 2023). Nesse percurso, prevaleceu durante determinados períodos uma compreensão da deficiência associada ao modelo médico, que a interpretava como desvio, inadequação ou incapacidade individual, frequentemente vinculada à necessidade de reabilitação e assistência. Boff e Machado (2024) destacam que essa concepção também contribuiu para a manutenção de práticas segregacionistas, nas quais aqueles que não correspondiam ao padrão corporal, sensorial ou intelectual considerado desejável eram direcionados para espaços educacionais separados.

A atuação da escola a partir de modelos educacionais universais e homogêneos, privilegiava aqueles que atendiam a padrões dentro do que era considerado “normal”, o que tendia a atribuir àqueles que não se encaixavam nesses padrões a responsabilidade pelas dificuldades vividas nos processos de escolarização. De acordo com Patto (2022), o fracasso escolar não é resultado apenas de particularidades do estudante, mas também das condições institucionais, sociais e pedagógicas que resultam em desigualdades e limitam as possibilidades de aprendizagem. Essa perspectiva retira o foco da deficiência enquanto incapacidade e lança luz para as barreiras existentes no ambiente escolar reforçando que a inclusão depende da transformação das práticas institucionais e das relações estabelecidas no cotidiano da escola.

Nas últimas décadas, importantes avanços normativos contribuíram para a consolidação da educação inclusiva como direito fundamental. A promulgação da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Lei nº 12.764/2012) e da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), representam significativas mudanças no paradigma educacional brasileiro ao reconhecer que a diversidade constitui característica inerente à sociedade e que cabe ao Estado e às instituições de ensino eliminar as barreiras que dificultam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem dos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 1996; Brasil, 2012; Brasil, 2015). Assim, a inclusão deixa de significar apenas a matrícula do estudante na escola regular e passa a exigir a construção de ambientes educativos capazes de reconhecer e valorizar as diferenças como elemento constitutivo do processo de ensino e aprendizagem.

Entre o público atendido pelas políticas de educação inclusiva estão aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA) cuja presença nas escolas brasileiras tem aumentado significativamente a partir da ampliação do acesso ao diagnóstico e avanço nas pesquisas científicas. O autismo é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por déficits persistentes na comunicação e interação social associados a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades que se traduzem em diferentes níveis de suporte conforme as necessidades de cada indivíduo. (*American Psychiatric Association*, 2014). Assim, o espectro autista compreende diferentes formas de manifestação clínica o que requer da escola práticas flexíveis, planejamento individualizado e estratégias que favoreçam o desenvolvimento integral do estudante.

Nesse cenário, compreende-se que embora a lei assegure o direito à educação inclusiva a realidade evidencia que essa efetivação ainda enfrenta inúmeros desafios. A formação continuada de professores, insuficiência de recursos pedagógicos, a persistência do capacitismo e sobretudo, a existência de barreiras atitudinais comprometem a construção de práticas efetivamente inclusivas. Fica evidente que a inclusão não depende apenas de dispositivos legais, mas da construção de relações humanas pautadas na cooperação, no diálogo, na escuta, no respeito às diferenças e na corresponsabilidade entre todos os atores envolvidos no processo educativo.

É justamente nesse aspecto que a família assume papel central. A literatura aponta que o desenvolvimento da criança ocorre em constante interação com os diferentes contextos sociais dos quais participa, sendo a família o primeiro espaço de convivência, aprendizagem e formação de vínculos.

Conforme destaca Rizzardo (2006), a família constitui a base da organização social e exerce influência decisiva na formação da personalidade, dos valores e das relações interpessoais. Petrini (2003) infere que na família é onde aprende-se a conviver com a diferença, a aceitar os próprios limites e dos outros e principalmente a colocar seus anseios pessoais abaixo do bem estar maior. Quando escola e família estabelecem uma parceria fundamentada no diálogo, na confiança e na participação compartilhada, ampliam-se as possibilidades de desenvolvimento cognitivo, emocional e social do estudante, especialmente daqueles que apresentam necessidades educacionais específicas.

Entretanto, essa parceria nem sempre se estabelece de forma efetiva ou pacífica. A comunicação insuficiente entre escola e família, as expectativas divergentes acerca do processo educativo, a sobrecarga vivenciada por muitas famílias de estudantes autistas e a ausência de espaços institucionais voltados ao diálogo frequentemente resultam em conflitos que repercutem diretamente na inclusão escolar (Mantoan, 2003). Nessa perspectiva, torna-se indispensável buscar estratégias capazes de fortalecer os vínculos entre os diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo, favorecendo relações baseadas na escuta, na cooperação e na construção coletiva de soluções.

A construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige relações pautadas no respeito às diferenças, na corresponsabilidade entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e na valorização do diálogo como instrumento de fortalecimento dos vínculos humanos. Nessa perspectiva, as práticas restaurativas apresentam-se como uma proposta capaz de transformar a maneira como os conflitos são compreendidos e enfrentados no ambiente escolar, deslocando o foco da punição para a escuta, a responsabilização compartilhada e a reconstrução das relações. (EVANS; VAANDERING, 2016).

A justiça restaurativa “é um processo para envolver, na medida do possível, todos os que têm interesse em uma determinada ofensa, identificando e tratando coletivamente os danos, as necessidades e as obrigações decorrentes dessa ofensa, a fim de reparar o dano e restaurar as relações da melhor maneira possível” (Zehr, 2012, p. 49). No Brasil, no ordenamento jurídico temos a Lei nº 13.140/2015 que regulamenta a mediação como meio de solução consensual de controvérsias, e a Resolução CNJ nº 225/2016, que institui a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário. Tais instrumentos reforçam a importância de práticas pautadas no diálogo, na participação e na corresponsabilização, elementos que podem contribuir para a construção de relações mais colaborativas e para o fortalecimento da cultura de paz em ambientes diversos inclusive as escolas.

Essa compreensão aproxima-se da proposta apresentada por Boyes-Watson e Pranis (2011), ao defenderem que os círculos de construção de paz constituem espaços seguros de diálogo, nos quais todos os participantes são convidados a compartilhar experiências, sentimentos e responsabilidades, fortalecendo o senso de pertencimento e a confiança entre os membros da comunidade escolar. Para as autoras, a construção de relações saudáveis depende da criação de ambientes nos quais as pessoas sejam ouvidas, respeitadas e reconhecidas em sua dignidade, favorecendo o desenvolvimento de uma cultura baseada na cooperação e na corresponsabilidade.

No contexto da educação inclusiva, essas práticas assumem relevância ainda maior. Ao analisarem as contribuições das práticas restaurativas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista. Os autores Panta e Pavão (2024) destacam que tais metodologias favorecem a acessibilidade atitudinal, fortalecem os vínculos interpessoais e ampliam as possibilidades de participação dos estudantes nas atividades escolares, contribuindo para ambientes mais acolhedores e inclusivos. Da mesma forma, Silva e Ferreira (2023) ressaltam que os círculos de construção de paz promovem o diálogo, a participação democrática e o desenvolvimento das competências socioemocionais, aspectos indispensáveis para a consolidação de uma cultura de paz no contexto educacional.

Sob esse enfoque, compreende-se que a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista não depende apenas de recursos pedagógicos especializados ou da observância das normas legais, mas da construção de uma cultura institucional que reconheça a diversidade como valor educativo e fortaleça a parceria entre escola e família. Assim, as práticas restaurativas deixam de ser compreendidas apenas como técnicas de resolução de conflitos e passam a constituir uma metodologia capaz de promover o diálogo, ampliar a participação das famílias, fortalecer os vínculos comunitários e favorecer a construção de ambientes escolares mais inclusivos, democráticos e humanizados (MANTOAN, 2003; EVANS; VAANDERING, 2016).

Diante desse cenário, surgiu o questionamento: de que maneira as práticas restaurativas podem contribuir para a mediação das relações entre escola, família e estudantes com Transtorno do Espectro Autista, fortalecendo a inclusão escolar e a construção de uma cultura de paz?

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, desenvolvida por meio de revisão bibliográfica e análise documental, fundamentada em produções científicas, legislações e documentos institucionais que tratam da educação inclusiva, do Transtorno do Espectro Autista e das práticas restaurativas no contexto escolar. A investigação busca estabelecer aproximações entre esses referenciais, evidenciando

o potencial das práticas restaurativas como estratégia de fortalecimento da inclusão escolar, da participação familiar e da promoção de relações pautadas no diálogo, no respeito às diferenças e na cultura de paz.

O presente artigo tem como objetivo geral conhecer as contribuições das práticas restaurativas como estratégia de mediação entre escola, família e estudantes com TEA, visando ao fortalecimento da inclusão escolar e da cultura de paz. E como objetivos específicos: (a) compreender os principais aspectos da educação inclusiva voltados às crianças com Transtorno do Espectro Autista; (b) discutir os fundamentos das práticas restaurativas no contexto escolar e sua relação com a mediação de conflitos; e (c) analisar como essas práticas podem favorecer ambientes escolares mais acolhedores, colaborativos e inclusivos, fortalecendo a participação da família no processo educativo.

O presente artigo está estruturado em cinco seções: Introdução; Inclusão escolar; a primeira aborda os fundamentos da educação inclusiva e do Transtorno do Espectro Autista, discutindo os desafios enfrentados pelas escolas, bem como os avanços das políticas públicas e da legislação voltadas à inclusão. A segunda seção apresenta os fundamentos teóricos das práticas restaurativas, destacando seus princípios, sua relação com a mediação de conflitos. Na terceira seção, são discutidas as possibilidades de aplicação das práticas restaurativas na inclusão escolar de estudantes com TEA, enfatizando a construção de ambientes acolhedores, o fortalecimento da empatia, das relações interpessoais e da parceria entre escola e família como elementos fundamentais para uma educação verdadeiramente inclusiva, e por fim, as considerações finais.

2 INCLUSÃO ESCOLAR

A educação especial na perspectiva da educação inclusiva reafirma o direito de todas as pessoas à educação, promovendo condições para que cada estudante tenha garantidos o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, independentemente de suas características e especificidades (Pertuzzatti; Riboli, 2025). Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimentos e passa a desempenhar um papel fundamental na valorização da diversidade humana, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de conviver com as diferenças em uma sociedade mais justa, inclusiva e plural (PERTUZZATTI; RIBOLI, 2025).

O processo histórico da inclusão escolar no Brasil se revela como um movimento contínuo que busca superar barreiras e segregação históricos, reafirmando a educação como direito humano que exige compromisso constante do Estado, da sociedade e das redes de ensino (Brasil, 2026). Para Mantoan (2003, p.20) a inclusão passa a significar o direito à diferença e auxilia na desconstrução de um sistema marcadamente excludente, elitista que dita a normalidade e a diferença.

No espaço da escola essas vivências se encontram num lugar que pode causar tensionamentos diversos desde a matrícula do filho (a) – ato comum para pais de pessoas neurotípicas – quanto as demandas diárias desses alunos como adaptação de currículo, materiais, professor de apoio, auxiliar, mediador, leitor, cadeira adaptada, desregulação emocional, crises sensoriais dentre outros.

Nesse contexto, marcos legais foram conquistados para atender às pessoas com deficiência (PCD). Dentre elas, a principal é a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de inclusão é um marco no que se refere ao conjunto normativo de garantias legais para pessoas com deficiência no Brasil. Em seu quarto capítulo dispõe sobre o direito à educação em todos os níveis de aprendizado ao longo de toda a vida e onde se prevê todo o suporte de adaptações curriculares, metodológicas, de recursos humanos e materiais, de estrutura física dentre outras para a garantia efetiva educacional desse público.

Desde a promulgação deste marco normativo a educação inclusiva avançou consideravelmente, demonstrando que o arcabouço legal é vasto. Num salto cronológico na perspectiva brasileira, desde a Constituição federal e da Lei 8.069 de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o decreto nº 3.298 do Ministério da Educação em 1999 estabeleceu a política de integração da pessoa portadora de deficiência na educação especial. Nesse período, até mesmo a terminologia ‘portador’ ainda era presente, dando ênfase a deficiência e não à pessoa que era *integrada* (está presente) e não *incluída* (participante), de fato.

Na década seguinte, o Conselho Nacional de Educação através da Resolução CNE/CEB nº 2 determinou que as escolas não poderiam rejeitar matrícula e que deveriam se organizar para atender a todos os estudantes. Em 2008 é criada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) que destinava verbas específicas para a educação inclusiva evitando o ensino segregado e participação do estudante PCD em classes regulares.

O Decreto nº 7.611 de 2011 é outro grande marco pois estabelece o Atendimento Educacional Especializado (AEE) que visava o suporte ao estudante com deficiência complementando a sua formação

com recursos pedagógicos diversos. Em 2025 ele foi revogado com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI/RNEEI), decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. A PNEEI amplia o AEE para todos os níveis, etapas e modalidades de ensino e inclui as pessoas com altas habilidades/superdotação e TEA visto que a lei que reconhece pessoas autista como pessoas com deficiência só foi instituída no final de 2012.

A PNEEI (2025) fundamenta-se em princípios éticos, políticos e pedagógicos que reconhecem a diversidade humana como constitutiva da experiência escolar e da vida social. Entre seus fundamentos, destacam-se a defesa da equidade, da acessibilidade, da eliminação de barreiras, da participação social, da justiça curricular e da valorização das diferenças. (BRASIL, 2026, p.16).

A RNEEI amplia significativamente ações voltadas para a educação inclusiva ao criar centros de formações para professores, observatório da educação inclusiva, núcleo de apoio técnico e acessibilização de materiais, núcleos de governança em todo país e inova ao implementar iniciativas e autodefensoria em combate ao capacitismo – com a participação ativa de representantes de pessoas com deficiência incluindo autismo (Brasil, 2026). Esse enfoque coloca as pessoas com deficiência no protagonismo da construção de espaços educacionais mais diversos e participativos.

Assim sendo, incluir significa adaptar para que todos, a partir de suas necessidades aprendam, se desenvolvam, convivam e interajam sem barreiras. Com relação ao estudante com TEA, a inclusão requer o reconhecimento de suas singularidades, respeitando seu ritmo de aprendizagem, suas formas de comunicação e suas necessidades de apoio. O material mais valioso na construção de escolas verdadeiramente inclusivas ainda é o humano e as relações nela construídas, portanto, dispor do atendimento rigoroso da lei não garante êxito nesse processo. Ainda precisaremos de acolhimento efetivo, diálogo quando os conflitos surgirem e mecanismos eficazes para transpô-los.

A Tecnologia Assistiva constitui um importante recurso para a efetivação da educação inclusiva, contribuindo para a superação de barreiras que interferem no acesso, na participação, na comunicação e na aprendizagem. Sua utilização deve estar articulada às necessidades específicas dos estudantes e às condições de acessibilidade do contexto escolar, favorecendo a autonomia, a participação e o desenvolvimento educacional (BRASIL, 2026). Esses recursos não se restringem a equipamentos tecnológicos sofisticados, podendo envolver materiais pedagógicos adaptados, recursos de comunicação, ferramentas digitais, mobiliário acessível e diferentes estratégias de acesso ao currículo.

No caso dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Tecnologia Assistiva pode contribuir especialmente para a comunicação, a organização da rotina, a interação social e o acesso aos conteúdos curriculares. Recursos visuais, sistemas de Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA), materiais adaptados e ferramentas digitais podem ampliar as possibilidades de expressão e participação, respeitando as diferentes formas de comunicação e aprendizagem. Dessa forma, a escolha dos recursos deve considerar as necessidades, potencialidades e características individuais de cada estudante (BRASIL, 2026).

Essa perspectiva também se articula ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), que deve atuar de maneira complementar ao ensino comum, identificando necessidades, organizando recursos de acessibilidade e desenvolvendo estratégias que contribuam para a eliminação das barreiras educacionais. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça a importância da oferta de recursos de acessibilidade e de adaptações razoáveis, considerando as necessidades específicas dos estudantes (BRASIL, 2025). Assim, a Tecnologia Assistiva deve estar integrada ao planejamento pedagógico e às práticas desenvolvidas pela escola, e não ser compreendida como uma solução isolada.

2.1 Transtorno do espectro autista e níveis de suporte

O conceito de pessoa com deficiência estabelecido pela Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência como sendo aquela que tem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (ONU, 2006). A partir dessa perspectiva e da mobilização social pelos direitos das pessoas com TEA, a Lei nº 12.762 de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, passou a considerar as pessoas com autismo como pessoas com deficiência para todos os efeitos legais ampliando seu acesso a direitos, serviços e políticas públicas.

A compreensão dos níveis de suporte é importante para delinear as estratégias para aprendizagem da pessoa autista na escola, porém, a classificação não deve ser utilizada como forma de predeterminação antecipada das possibilidades do sujeito. O diagnóstico não é capaz de traduzir por si só as diferentes formas pelas quais a pessoa com autismo aprende, se comunica, se vincula e participa socialmente. Na escola o diagnóstico serve como bússola e não preditor de destinos.

Segundo a *American Psychiatric Association* (2014), o Transtorno do Espectro Autista - TEA caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação e interação social com diferentes níveis de

prejuízos com padrões comportamentais restritos e repetitivos (DSM V, 2014). A intensidade e a manifestação dos sintomas autísticos variam, porém, o mesmo manual diagnóstico aponta que os prejuízos elencados variam e o que muda é a necessidade de suporte que a pessoa necessitará para desenvolver suas atividades diárias.

Segundo o DSM-5 (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014, p. 52), o espectro é dividido em três principais níveis: Nível 1 de suporte que requer pouco suporte, não apresenta déficits consideráveis na linguagem oral, mas necessita de apoio para iniciar conversas. Já o nível 2 de suporte apresenta déficits graves e aparentes na linguagem oral, de interação social requerendo suporte substancial. O nível de suporte 3 por sua vez apresenta déficits graves nas habilidades verbais e não verbais, interações sociais com prejuízos graves de funcionamento exigindo apoio muito substancial.

Pensar no aluno autista na escola requer transpor concepções pautadas nas características individuais. Diniz (2007) ao discutir o conceito de deficiência tomando por base o modelo social, mostra essa mudança de perspectiva ao expor que a deficiência não deve ser reduzida a um impedimento corporal. A autora destaca que os estudos sobre deficiência passaram a questionar as restrições vivenciadas pelas pessoas em decorrência das limitações de seus corpos, reforçando que as estruturas sociais também tem influência na produção das exclusões. Assim, “deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente”. (DINIZ, 2007, p. 9).

Tal concepção permite que façamos uma ponte com a realidade escolar. Se a deficiência é entendida como a produção das relações entre o sujeito e as barreiras existentes no ambiente, a presença do aluno autista não deve ser analisada a partir daquilo que se constitui como suas dificuldades. É preciso observar como estão organizados na escola o método de ensino, as relações, os recursos e meios utilizados para que esse aluno participe efetivamente. Como apontam Barbosa, Diniz e Santos (2009), a deficiência passa a ser compreendida a partir da relação entre um corpo com impedimentos e a sociedade, considerando que “tão decisivo quanto os impedimentos corporais é o ambiente que impõe restrições e barreiras à plena participação”. (BARBOSA; DINIZ; SANTOS, 2009, p. 46).

Essa mudança de olhar também está presente nas discussões de Mantoan (2003) sobre inclusão escolar. Para a autora, o problema não está em preparar o aluno para se adaptar a uma escola que permanece inalterada, mas em transformar a própria escola para que ela seja capaz de acolher as diferenças. Mantoan (2003) afirma que “é preciso mudar a escola e, mais precisamente, o ensino nela

ministrado” (p. 33). Essa afirmação é importante para pensar a escolarização do aluno autista porque desloca a responsabilidade pela inclusão de uma perspectiva individual para uma perspectiva institucional e pedagógica.

É justamente nessa direção que Almeida et al. (2026) discutem a inclusão de estudantes autistas. Os autores destacam que não basta assegurar a presença física do estudante na escola, sendo necessário garantir condições concretas de acesso ao conhecimento. De acordo com os mesmos, “uma escola inclusiva não reduz o currículo, ela amplia os caminhos para acessá-lo”. (Almeida et al. 2026, p. 29). Essa afirmação permite compreender que o desafio da escola não está em diminuir aquilo que se espera que o aluno aprenda, mas em criar diferentes possibilidades para que ele possa chegar ao conhecimento.

Para o estudante autista, essa postura pode representar uma diferença significativa. Quando o professor observa como o aluno responde às atividades, quais recursos facilitam sua compreensão e quais situações dificultam sua participação, passa a construir uma prática mais sensível às singularidades existentes na turma. Nesse sentido, conhecer o aluno é parte do próprio trabalho pedagógico. Não se trata apenas de saber que ele possui um diagnóstico de TEA, mas de compreender como esse estudante aprende, comunica-se, interage e participa.

O Caderno 4 da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva reforça essa necessidade ao orientar que o professor observe as concepções que possui sobre o estudante, suas expectativas em relação à aprendizagem, as formas como organiza as atividades, a interação do aluno com os colegas e suas principais habilidades e potencialidades (Brasil, 2026). O documento também orienta que sejam identificadas as barreiras que interferem no acesso, na participação, na aprendizagem e na permanência escolar.

A convivência com os demais estudantes também precisa ser considerada nesse processo. A inclusão não acontece somente na relação entre professor e aluno autista, mas nas relações construídas por toda a comunidade escolar. Mantoan (2003) afirma que escolas de qualidade são espaços em que os estudantes aprendem a valorizar as diferenças pela convivência com seus pares e pelo clima das relações estabelecidas na comunidade escolar. Para a autora, são escolas que não excluem nenhum aluno das aulas, das atividades ou do convívio escolar.

Essa diferença é fundamental. Durante muito tempo, a ideia de adaptação para estudantes com deficiência esteve associada à redução dos conteúdos e das expectativas de aprendizagem. Entretanto, uma prática inclusiva não deve partir da ideia de que o estudante autista é incapaz de aprender

determinado conteúdo simplesmente porque precisa de outra forma de acessá-lo. O que precisa ser modificado, muitas vezes, é o caminho utilizado para ensinar e não necessariamente o objetivo educacional a ser alcançado.

Nesse sentido, Almeida et al. (2026) apresentam o conceito de acessibilização curricular como uma possibilidade de romper barreiras presentes no próprio modo como o conhecimento é apresentado. Os autores destacam que o currículo pode ser “excessivamente verbal, rápido, inflexível e/ou pouco conectado às formas diversas de aprender”. (Almeida et al., 2026, p. 29). A reflexão é especialmente pertinente para o aluno autista, pois permite compreender que uma dificuldade de participação nem sempre significa ausência de capacidade para aprender, podendo estar relacionada à maneira como o conteúdo é mediado.

O mesmo princípio pode ser aplicado às formas de avaliação. Se a aprendizagem é avaliada exclusivamente por meio de uma prova escrita ou de uma apresentação oral, determinados estudantes podem encontrar dificuldades para demonstrar aquilo que efetivamente aprenderam. Mantoan (2003) chama atenção para a necessidade de superar uma concepção de avaliação centrada apenas na classificação. Segundo a autora, ao ensinar a turma toda, é necessário considerar o desenvolvimento das competências dos estudantes diante de diferentes situações, reconhecendo que “o tempo de construção de uma competência varia de aluno para aluno”. (MANTOAN, 2003, p. 39).

A atuação do professor ocupa lugar central e nessa perspectiva, Mantoan (2003) defende que o professor que trabalha na perspectiva inclusiva precisa abandonar uma prática baseada exclusivamente na transmissão do conhecimento e assumir uma postura mais interativa. Para a autora, “o professor que ensina a turma toda não tem o falar, o copiar e o ditar como recursos didático-pedagógicos básicos” (Mantoan, 2003, p. 41). A ideia não significa eliminar a explicação do professor, mas ampliar as possibilidades de interação e construção do conhecimento em sala de aula.

A inclusão exige que o suporte venha acompanhado de expectativas de aprendizagem, e não que o suporte seja utilizado para justificar a redução dessas expectativas. Nesse aspecto, as contribuições de Patto (2022), também permitem problematizar a tendência de explicar as dificuldades escolares como características individuais do aluno. Ao analisar a produção do fracasso escolar, a autora evidencia como determinados discursos escolares podem transformar dificuldades produzidas nas relações e nas condições de escolarização em características atribuídas ao próprio estudante. A autora chama atenção,

inclusive, para o peso das expectativas dos professores, mostrando como elas podem influenciar o percurso escolar dos alunos.

O Atendimento Educacional Especializado pode contribuir nesse processo ao identificar barreiras e construir, em articulação com a sala comum, recursos e estratégias que favoreçam o acesso ao currículo. O estudo de caso e os planos de atendimento devem contemplar a identificação das necessidades educacionais, o mapeamento das barreiras e a definição de recursos e estratégias de acessibilidade, sempre articulados ao planejamento da sala comum. (Brasil, 2026). Assim, o AEE não deve ser entendido como substituto da escolarização regular, mas como apoio à participação do estudante no currículo comum.

Diante da situação, percebe-se que a inclusão do aluno com TEA em sala de aula não depende exclusivamente da disponibilidade de recursos especializados, mas também da transformação das práticas pedagógicas e da própria organização escolar. Mantoan (2003) sintetiza essa perspectiva ao defender que a inclusão exige mudanças na escola e no ensino. Para a autora, “não se pode encaixar um projeto novo, como é o caso da inclusão, em uma velha matriz de concepção escolar”. (p. 33). No caso do estudante autista, isso significa reconhecer que sua presença não deve apenas acrescentar uma nova demanda ao modelo tradicional de ensino. Ela pode e deve provocar uma reflexão sobre o próprio modo como a escola organiza o conhecimento, estabelece relações e define o que significa aprender.

Portanto, discutir os níveis de suporte do TEA é apenas o ponto de partida para compreender a escolarização do estudante autista. O nível de suporte pode indicar determinadas necessidades, mas não determina sozinho a maneira como o estudante irá aprender, relacionar-se ou participar da escola. É na relação entre sujeito e contexto que muitas das possibilidades e barreiras se tornam visíveis. Por isso, a escola precisa olhar para o aluno para além do diagnóstico, reconhecendo suas singularidades, mas também examinando criticamente as condições que oferece para sua participação. (DINIZ, 2007; MANTOAN, 2003; ALMEIDA et al, 2026).

3 PRÁTICAS RESTAURATIVAS: PARTICIPAÇÃO DA FAMÍLIA DE ALUNOS COM TEA NO CONTEXTO DA ESCOLA

A família constitui um dos primeiros espaços de convivência e socialização do indivíduo e exerce papel fundamental em seu desenvolvimento. Para Rizzardo (2006), a família pode ser compreendida

tanto em sentido restrito, constituída pelos pais e filhos unidos por vínculos jurídicos, afetivos e de interesses comuns, quanto em sentido amplo, abrangendo os demais parentes vinculados por relações de consanguinidade, afinidade ou adoção.

Essa compreensão permite reconhecer a família não apenas como uma instituição jurídica, mas como um espaço de construção de vínculos, responsabilidades e relações que acompanham o sujeito ao longo de seu desenvolvimento. “É no espaço familiar que se aprende a conviver com as diferenças, desenvolver a tolerância, a generosidade e a pensar primeiramente no bem-estar comum para além do próprio”. (PETRINI, 2003).

Mantoan (2003) reconhece a importância da presença do núcleo familiar, ao afirmar que os pais podem ser importantes aliados na reconstrução da escola, constituindo uma força estimuladora e reivindicadora de uma educação de qualidade para todos os estudantes, com ou sem deficiência. Para a autora, essa participação pode contribuir para que a escola questione práticas que apenas reproduzem modelos já existentes e avance na construção de respostas mais adequadas às necessidades de seus alunos.

3.1 A parceria entre família e escola no processo de inclusão de estudantes com TEA

As transformações nas relações familiares ampliaram a compreensão sobre a família contemporânea, marcada por diferentes configurações e pela centralidade dos vínculos afetivos (Rizzardo, 2006). Quando entre seus membros há uma criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem surgir demandas específicas relacionadas ao desenvolvimento, à comunicação, à autonomia e à escolarização, que não devem ser compreendidas como responsabilidade exclusiva da família, mas compartilhadas com a rede de proteção e, especialmente, com a escola. Nesse sentido, as informações construídas no cotidiano familiar sobre as formas de comunicação, interesses, preferências e necessidades da criança podem contribuir para que a escola desenvolva estratégias mais adequadas às suas singularidades (Almeida et al., 2026). Essa aproximação, contudo, não implica transferir à família a responsabilidade pelo processo educativo, mas fortalecer uma relação de diálogo e corresponsabilidade, reconhecendo os pais como importantes aliados na construção de uma escola efetivamente inclusiva. (MANTOAN, 2003).

A participação familiar, portanto, não deve ser compreendida somente como o comparecimento às reuniões escolares ou o acompanhamento das atividades realizadas em casa. Ela envolve a possibilidade de diálogo, de manifestação de expectativas, de compartilhamento de informações e de

participação nas decisões que dizem respeito à escolarização da criança. No caso de estudantes com TEA que apresentam maiores necessidades de suporte, essa participação pode assumir importância ainda maior, sobretudo quando existem barreiras na comunicação que dificultam que o próprio estudante expresse diretamente suas necessidades e experiências. (ALMEIDA et al., 2026; AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

Pode-se considerar, por exemplo, a situação de uma criança com TEA que apresenta necessidade de suporte substancial ou muito substancial e que ainda não estabeleceu a linguagem oral como principal forma de comunicação. Nesse contexto, a família pode contribuir significativamente para que a escola compreenda formas alternativas utilizadas pela criança para expressar necessidades, desconfortos, interesses ou escolhas. Isso não significa que os familiares devam falar permanentemente em nome do estudante, mas que seus conhecimentos podem ajudar a escola a desenvolver formas de comunicação que favoreçam progressivamente sua autonomia e participação. (ALMEIDA et al., 2026).

É justamente nesse ponto que a relação entre família e escola pode tornar-se tanto uma importante possibilidade de inclusão quanto um espaço de conflitos. Quando as expectativas dos familiares não encontram correspondência nas práticas escolares, podem surgir sentimentos de frustração, insegurança e desconfiança. De outro lado, professores e gestores também podem vivenciar dificuldades diante das demandas apresentadas pelas famílias, especialmente quando não dispõem de formação, recursos ou condições institucionais suficientes para respondê-las. O conflito, nesse contexto, não necessariamente representa ausência de parceria; muitas vezes, revela que existem necessidades, expectativas e percepções diferentes que ainda não foram suficientemente escutadas.

A escola constitui um espaço no qual diferentes sujeitos convivem diariamente e, por essa razão, o conflito faz parte das relações que nela se estabelecem. Yarn (1999) compreende o conflito como um processo ou estado em que duas ou mais pessoas divergem em razão de metas, interesses ou objetivos percebidos como incompatíveis. Dessa forma, o conflito não precisa ser compreendido, desde o início, como sinônimo de violência ou fracasso nas relações. O problema está na maneira como ele é conduzido e nas possibilidades existentes para que os envolvidos possam compreender suas necessidades e buscar caminhos para transformá-lo.

Lederach (2012) amplia essa compreensão ao tratar o conflito como parte constitutiva das relações humanas e como possibilidade de transformação. Para o autor, os conflitos podem revelar tensões presentes nas relações e, ao mesmo tempo, abrir possibilidades para mudanças na forma como

as pessoas compreendem a si mesmas, aos outros e ao contexto em que estão inseridas. Nessa perspectiva, o conflito não precisa ser eliminado para que exista uma convivência saudável; ele pode ser compreendido e transformado a partir das relações que o constituem.

Essa compreensão é particularmente importante para pensar a relação entre famílias de estudantes com TEA e escolas. Em algumas situações, o conflito pode surgir justamente porque ambos os lados desejam garantir melhores condições para a criança, mas possuem compreensões diferentes sobre como isso deve acontecer. A família pode entender que determinada adaptação é indispensável, enquanto a escola pode considerar que não dispõe de condições para realizá-la naquele momento. Os profissionais podem interpretar determinado comportamento de uma maneira, enquanto os familiares, a partir da convivência cotidiana, apresentam outra leitura. Se essas diferenças não encontram espaço de diálogo, podem transformar-se em acusações, afastamento e judicialização. (YARN, 1999; LEDERACH, 2012).

Nesse cenário, existe o risco de a família passar a ser percebida pela escola como “difícil”, “exigente” ou “conflituosa”, enquanto os familiares podem passar a compreender a instituição como negligente ou resistente às necessidades de seu filho. Quando isso ocorre, o conflito deixa de ser uma possibilidade de construção conjunta e passa a produzir distanciamento entre os sujeitos que deveriam atuar de maneira articulada em favor do estudante. É justamente nesse ponto que as práticas restaurativas podem oferecer uma contribuição significativa. (EVANS; VAANDERING, 2018).

3.2 Práticas restaurativas como estratégia de diálogo, participação e fortalecimento dos vínculos entre família e escola

As práticas restaurativas não devem ser compreendidas apenas como mecanismos utilizados depois que um conflito já aconteceu. Sua proposta pode alcançar a própria construção das relações cotidianas, criando espaços para que os sujeitos sejam ouvidos, reconhecidos e envolvidos na construção coletiva de soluções. Evans e Vaandering (2018) compreendem a Justiça Restaurativa na Educação como uma abordagem voltada à construção de comunidades de aprendizagem nas quais as pessoas possam se envolver umas com as outras e com o ambiente de forma a respeitar a dignidade e o valor de cada indivíduo.

Nessa perspectiva, a Educação Restaurativa não se restringe à resolução de conflitos. Evans e Vaandering (2018) estruturam essa abordagem a partir de três dimensões articuladas: a construção de ambientes de aprendizagem seguros e equitativos, o fortalecimento de relacionamentos saudáveis e a

reparação de danos e transformação dos conflitos. Essas dimensões são particularmente relevantes para a educação inclusiva, uma vez que a participação do estudante depende não apenas de recursos pedagógicos, mas também da existência de relações nas quais ele e sua família sejam reconhecidos como parte da comunidade escolar.

Nesse sentido, a inclusão e a Justiça Restaurativa aproximam-se por partirem de uma compreensão que valoriza a dignidade, a participação e o pertencimento. Não basta que o aluno com TEA esteja matriculado e fisicamente presente na sala de aula. É necessário que ele seja reconhecido como integrante da comunidade escolar e que sua família também encontre espaço legítimo para participar da construção desse processo. As práticas restaurativas podem contribuir justamente para criar e fortalecer esses espaços de pertencimento.

Segundo Panta e Pavão (2024), ao investigarem a relação entre práticas restaurativas e inclusão escolar, encontraram resultados que fortalecem essa compreensão. As autoras observaram mudanças na maneira como os estudantes percebiam as diferenças, aumento da confiança dos estudantes público-alvo da educação especial na sala regular, melhora da autoestima e, principalmente, melhora nas interações entre os estudantes. A pesquisa também apontou que as práticas restaurativas articuladas ao Atendimento Educacional Especializado contribuíram para a promoção da acessibilidade atitudinal e para o rompimento de estereótipos relacionados à deficiência.

Esse resultado é relevante porque evidencia que as práticas restaurativas podem atuar sobre uma dimensão da inclusão que nem sempre recebe a mesma atenção que as adaptações físicas, curriculares ou pedagógicas: a dimensão relacional. Uma escola pode disponibilizar recursos de acessibilidade e, ainda assim, manter relações marcadas pelo preconceito, pelo isolamento ou pela baixa expectativa em relação ao estudante com deficiência. A acessibilidade atitudinal, nesse sentido, constitui uma condição importante para que os recursos disponíveis sejam efetivamente utilizados em favor da participação.

A experiência analisada por Panta e Pavão (2024) também demonstra a importância de envolver diferentes sujeitos da comunidade escolar. As autoras descrevem a realização de Círculos Restaurativos com professores, estudantes e familiares, incluindo encontros com os familiares dos estudantes público-alvo da Educação Especial no início e no final do semestre. A experiência evidencia que os círculos podem constituir espaços permanentes de diálogo e não apenas respostas emergenciais diante de conflitos já instalados.

Essa experiência permite pensar nos Círculos Restaurativos como uma possibilidade concreta de aproximação entre família e escola. Em vez de convocar os familiares exclusivamente quando existe um problema relacionado ao comportamento, à aprendizagem ou à adaptação do estudante, a escola pode construir espaços preventivos de escuta e diálogo. Nesses espaços, os familiares podem falar sobre suas expectativas e experiências, enquanto os profissionais podem compartilhar suas percepções e dificuldades, possibilitando que diferentes olhares sobre o estudante sejam colocados em diálogo. (PANTA; PAVÃO, 2024; BOYES-WATSON; PRANIS, 2010).

Os círculos também podem favorecer uma mudança importante na maneira como os conflitos são compreendidos. Em uma perspectiva punitiva, diante de uma situação problemática, a preocupação tende a concentrar-se na identificação do responsável e na definição da consequência. Já uma abordagem restaurativa procura compreender o que aconteceu, quem foi afetado, quais necessidades estão presentes e o que pode ser feito para reparar ou transformar a situação. Essa mudança desloca o foco da culpabilização para a responsabilização e para a reconstrução das relações. (EVANS; VAANDERING, 2018).

Para Boyes-Watson e Pranis (2010), os círculos são espaços de construção de relacionamentos saudáveis e de fortalecimento da comunidade. A própria organização circular favorece uma disposição diferente entre os participantes, na medida em que procura reduzir hierarquias e criar condições para que todos tenham possibilidade de falar e ouvir. Em uma escola inclusiva, esse princípio pode ser especialmente significativo para as famílias de estudantes com TEA, que muitas vezes chegam à instituição carregando experiências anteriores de incompreensão ou de dificuldades para fazer suas demandas serem ouvidas.

Nesse sentido, o círculo não deve ser pensado como uma reunião escolar tradicional com outro formato. Sua potência está justamente na possibilidade de produzir uma experiência de diálogo diferente daquela vivenciada nas relações institucionais cotidianas. O objetivo não é simplesmente transmitir informações da escola para a família ou da família para a escola, mas permitir que os sujeitos envolvidos possam reconhecer-se mutuamente, compreender suas perspectivas e construir responsabilidades compartilhadas. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2010).

O Guia de Práticas Circulares parte justamente da compreensão de que os círculos podem ser utilizados para construir relacionamentos saudáveis, desenvolver a inteligência emocional e fortalecer comunidades. Quando essa metodologia é incorporada ao cotidiano escolar, sua finalidade deixa de ser

apenas solucionar situações específicas e passa a contribuir para a formação de uma cultura baseada no diálogo, no respeito e na cooperação. (BOYES-WATSON; PRANIS, 2010).

Essa perspectiva também encontra correspondência no trabalho desenvolvido por Panta e Pavão (2024). As autoras mostram que, para a implementação das práticas restaurativas na escola, não é suficiente realizar alguns círculos de maneira isolada. É necessário compartilhar os princípios da abordagem com a comunidade escolar e construir espaços permanentes de diálogo. A experiência descrita pelas autoras envolveu professores, estudantes e famílias, demonstrando que a prática restaurativa pode estar articulada ao próprio trabalho de inclusão realizado pela escola.

A participação da família, portanto, pode ser compreendida como parte de uma rede de relações que sustenta o processo inclusivo. No caso dos estudantes com TEA, essa rede precisa considerar não apenas as necessidades individuais da criança, mas também as relações estabelecidas entre família, professores, profissionais do AEE, gestão escolar e demais estudantes. Quando esses sujeitos atuam de forma isolada, aumentam as possibilidades de desencontro de informações e de expectativas. Quando encontram espaços para dialogar, ampliam-se as possibilidades de construção de respostas compartilhadas.

Essa articulação é particularmente importante porque o estudante autista não está dividido entre dois mundos - família e escola. Ele é o mesmo sujeito que transita entre esses espaços e vivencia os efeitos das relações construídas em ambos. Por isso, quanto maior for a distância entre aquilo que a família compreende como necessidade da criança e aquilo que a escola consegue ou pretende oferecer, maior poderá ser a tensão vivenciada por todos os envolvidos. A aproximação entre esses espaços, por sua vez, pode favorecer maior continuidade e coerência no acompanhamento do estudante.

A mediação pode contribuir nesse processo quando já existe uma divergência que necessita ser trabalhada. Conforme o Manual de Mediação Judicial, a mediação procura favorecer o diálogo entre os envolvidos, permitindo que as próprias partes participem da construção das soluções, em vez de receberem uma resposta imposta por um terceiro. O mediador atua como facilitador da comunicação e não como alguém responsável por decidir quem está certo ou errado. (CNJ, p. 20-23, 2016).

No contexto escolar, essa característica é especialmente importante porque muitos dos conflitos entre família e escola envolvem relações que precisam continuar depois da situação conflituosa. Não se trata de uma relação pontual em que, resolvida a disputa, os envolvidos deixam de se encontrar. A família continuará levando seu filho à escola; professores e profissionais continuarão acompanhando o estudante;

e a criança continuará sendo o centro dessa relação. Por isso, mais importante do que simplesmente alcançar uma solução imediata é preservar a possibilidade de continuidade do vínculo.

Segundo Vio, Feijó e Camargo (2024), a partir da revisão de estudos sobre mediação de conflitos na educação, as propostas analisadas associam a mediação a estratégias de diálogo e participação e apontam possibilidades de desenvolvimento de uma convivência mais solidária e cooperativa. Ao mesmo tempo, os autores alertam para os desafios relacionados à permanência de práticas disciplinares e excludentes nas escolas.

Tal observação é importante para que as práticas restaurativas não sejam tratadas como uma solução isolada para todos os conflitos escolares. Sua efetividade depende da cultura institucional em que são inseridas. Se a escola mantém uma lógica predominantemente punitiva, hierárquica e pouco aberta à participação, a realização ocasional de um círculo dificilmente será suficiente para produzir uma transformação significativa. A prática restaurativa precisa estar acompanhada de uma mudança progressiva na maneira como a comunidade escolar compreende o conflito, a responsabilidade e a participação. (EVANS; VAANDERING, 2018; PANTA; PAVÃO, 2024).

É nessa perspectiva que a Justiça Restaurativa pode contribuir para uma escola que reconheça a família como parceira, e não como adversária. A família do estudante com TEA não deve ser chamada à escola apenas quando existe uma dificuldade a ser comunicada ou um comportamento considerado inadequado. Sua participação precisa ocorrer também nos momentos de planejamento, acompanhamento, diálogo e construção de estratégias. Quando a família é escutada antes que os conflitos se agravem, cria-se a possibilidade de prevenir situações que poderiam posteriormente transformar-se em rupturas ou disputas. (MANTOAN, 2003; PANTA; PAVÃO, 2024).

Da mesma forma, é necessário reconhecer que a escola também possui necessidades e limites que precisam ser escutados. Uma relação restaurativa não significa atribuir razão automaticamente à família nem desconsiderar as dificuldades enfrentadas pelos profissionais. Significa criar condições para que diferentes necessidades possam ser apresentadas e compreendidas. A corresponsabilidade não pressupõe que todos tenham as mesmas atribuições, mas que todos possam reconhecer sua participação na construção de um ambiente escolar inclusivo.

Nesse sentido, a prática restaurativa pode contribuir para transformar a pergunta “quem está errado?” em perguntas mais produtivas: o que aconteceu? Quem foi afetado? Quais necessidades não foram atendidas? O que cada um pode fazer para contribuir com a transformação dessa situação? Essa

mudança de perspectiva aproxima-se da compreensão de Lederach (2012), para quem o conflito pode constituir uma oportunidade de transformação das relações e das estruturas que o produzem.

A transformação, portanto, não ocorre somente quando uma situação de conflito é encerrada. Ela pode acontecer quando os sujeitos passam a compreender melhor uns aos outros e modificam a maneira como se relacionam. No caso da família de estudantes com TEA, isso significa construir uma relação em que os familiares não sejam percebidos apenas como aqueles que reivindicam direitos, nem os profissionais como aqueles que resistem às demandas. Ambos podem ser reconhecidos como sujeitos que possuem conhecimentos, responsabilidades, limites e necessidades diferentes, mas que compartilham o compromisso com o desenvolvimento e a inclusão do estudante. (LEDERACH, 2012; EVANS; VAANDERING, 2018).

Diante disso, as práticas restaurativas podem ser compreendidas como uma possibilidade de fortalecer a participação da família no processo de inclusão escolar. Os círculos de construção de paz, as práticas de diálogo e as estratégias de mediação podem criar espaços nos quais familiares, estudantes e profissionais possam expressar suas experiências e construir relações mais cooperativas. Essa participação não substitui os direitos garantidos pela legislação nem deve ser utilizada para responsabilizar a família pela efetivação da inclusão. Ao contrário, trata-se de fortalecer a dimensão coletiva da responsabilidade pela construção de uma escola inclusiva.

A experiência apresentada por Panta e Pavão (2024) reforça essa possibilidade ao demonstrar que as práticas restaurativas, quando articuladas ao trabalho do AEE, podem favorecer a acessibilidade atitudinal e contribuir para o rompimento de estereótipos. A realização de círculos com professores, estudantes e familiares evidencia que a inclusão não precisa permanecer restrita à sala de recursos ou às ações específicas do atendimento especializado. Ela pode atravessar as relações e os espaços coletivos da escola.

Assim, a participação dessas famílias precisa ser compreendida como elemento constitutivo da inclusão e não como uma participação complementar ou eventual. Quando existe abertura para a escuta, a família pode contribuir com conhecimentos importantes sobre o estudante; quando existe diálogo, a escola pode apresentar suas possibilidades e limites; e quando existem espaços restaurativos, as diferenças entre essas perspectivas podem ser trabalhadas sem que necessariamente se transformem em rupturas.

A construção dessa relação exige tempo, confiança e disposição para reconhecer que a inclusão é um processo coletivo. A escola precisa estar aberta a ouvir a família, assim como a família precisa encontrar condições para compreender os desafios enfrentados pela instituição. Nesse movimento, as práticas restaurativas oferecem mais do que instrumentos para resolver conflitos: oferecem uma forma de pensar as relações escolares baseada na dignidade, no diálogo, na participação e na corresponsabilidade.

Desse modo, os Círculos Restaurativos podem constituir importantes espaços de encontro entre escola, família e estudante com TEA, sobretudo quando utilizados de maneira preventiva e integrada ao cotidiano escolar. Mais do que reunir pessoas diante de um problema, trata-se de criar oportunidades para que os vínculos sejam fortalecidos antes que as situações de conflito se agravem. A experiência relatada por Panta e Pavão (2024), ao envolver famílias e professores em círculos voltados ao conhecimento das práticas restaurativas e à promoção da cultura de paz, demonstra justamente essa possibilidade.

Portanto, pensar a participação da família de alunos com TEA a partir da perspectiva restaurativa significa reconhecer que a inclusão escolar também é construída nas relações. O estudante não pode ser incluído de maneira efetiva se sua família permanece afastada dos processos de diálogo e decisão que atravessam sua trajetória escolar. Da mesma forma, não se pode construir uma relação saudável com a família se a escola não estiver disposta a reconhecer suas experiências e necessidades. (MANTOAN, 2003; PANTA; PAVÃO, 2024).

A aproximação entre família e escola, nesse sentido, não elimina os conflitos, mas pode modificar a maneira como eles são vivenciados e conduzidos. Ao invés de compreendê-los como sinais de fracasso da relação, pode-se reconhecê-los como oportunidades para identificar necessidades, rever práticas e construir novas formas de convivência. É justamente nessa possibilidade de transformação que as práticas restaurativas encontram sua maior contribuição para a inclusão de estudantes com TEA: não apenas reparar relações quando elas são rompidas, mas criar uma cultura escolar na qual o diálogo, a escuta e o pertencimento façam parte da própria experiência educativa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão desenvolvida ao longo deste estudo permitiu compreender que a inclusão escolar do estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não se limita à garantia de matrícula, à presença física na sala de aula ou à disponibilização de recursos pedagógicos especializados. Embora esses

elementos sejam indispensáveis, a efetivação da inclusão depende de mudanças mais amplas na cultura e nas relações estabelecidas no ambiente escolar. Incluir significa criar condições para que o estudante participe, aprenda, estabeleça vínculos, desenvolva sua autonomia e seja reconhecido em suas singularidades, sem que suas características sejam utilizadas como justificativa para limitar suas possibilidades de aprendizagem e convivência.

Nesse sentido, a compreensão do autismo a partir dos diferentes níveis de suporte não deve produzir uma visão determinista sobre o estudante. Como discutido ao longo do texto, o diagnóstico não é capaz de traduzir, isoladamente, as diferentes formas pelas quais uma pessoa autista aprende, comunica-se, relaciona-se e participa socialmente. A perspectiva do modelo social da deficiência contribui para deslocar o olhar das limitações individuais para as barreiras que podem ser produzidas pelo próprio contexto. Dessa forma, pensar em inclusão significa também questionar as práticas, as concepções e as formas de organização da escola que podem dificultar o acesso ao currículo, à participação e à convivência.

A partir dessa compreensão, a relação entre família e escola assume papel fundamental. A família constitui um importante espaço de conhecimento sobre a trajetória, as características, as necessidades, os interesses e as formas de comunicação do estudante autista. A escola, por sua vez, possui conhecimentos pedagógicos e experiências relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem. Quando esses saberes são reconhecidos e colocados em diálogo, ampliam-se as possibilidades de compreender o estudante para além do diagnóstico e de construir estratégias que respondam às suas necessidades reais. Como discutido a partir de Mantoan (2003), a participação da família pode constituir uma importante força para a transformação da escola e para a construção de uma educação que não exclua aqueles que apresentam diferentes formas de aprender.

Entretanto, a aproximação entre família e escola não acontece automaticamente. Diferenças de expectativas, dificuldades de comunicação, experiências anteriores de exclusão, inseguranças e ausência de espaços institucionais de diálogo podem produzir distanciamentos e conflitos. Em algumas situações, a família pode sentir que a escola não compreende as necessidades do estudante ou não oferece o suporte necessário; enquanto a escola pode interpretar determinadas reivindicações familiares como cobranças ou dificuldades de adaptação às práticas institucionais. Quando essas tensões não encontram espaços adequados para serem escutadas, podem comprometer a construção de uma parceria efetiva e, conseqüentemente, repercutir na própria experiência de inclusão do estudante.

O recente lançamento do Guia Introdutório às Práticas Restaurativas na Educação, publicado pelo Ministério da Educação, que reconhece os processos restaurativos como estratégias pedagógicas capazes de fortalecer a convivência escolar, prevenir situações de violência e favorecer a construção de relações baseadas no respeito e na cooperação é um exemplo de caminho para a implementação da justiça restaurativa nas escolas (Brasil, 2025)

É nesse ponto que as práticas restaurativas podem contribuir de maneira significativa. Mais do que um conjunto de técnicas destinadas à resolução de conflitos, a justiça restaurativa, especialmente na perspectiva apresentada por Evans e Vaandering (2016), propõe uma mudança na maneira de compreender as relações, os conflitos e a responsabilidade no ambiente educacional. Sua contribuição para a escola está relacionada à construção de espaços de diálogo, escuta, participação e responsabilização, nos quais os sujeitos envolvidos possam expressar suas necessidades, reconhecer os impactos de suas ações e participar da construção coletiva de caminhos para a convivência.

Em suma, pensar a inclusão escolar do estudante autista pela perspectiva da justiça restaurativa significa reconhecer que uma escola verdadeiramente inclusiva não é aquela que apenas permite que o estudante esteja presente, mas aquela que se transforma para que ele possa pertencer. A efetivação desse pertencimento passa pela qualidade das relações estabelecidas, pela disposição para ouvir diferentes perspectivas e pela capacidade de construir respostas coletivas diante dos desafios cotidianos. Nesse sentido, fortalecer a relação entre família e escola por meio de práticas dialógicas e restaurativas pode constituir um importante caminho para que a inclusão deixe de ser apenas um princípio normativo e se concretize como experiência cotidiana de participação, aprendizagem, respeito e pertencimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Guilherme de; MAGNANI, Luiz Henrique; LIMA, Pedro Lucas Costa e Lopes de; BONOTTO, Renata Costa de Sá. *Práticas inclusivas e estudantes autistas*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026, p.52. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 6). ISBN 978-85-7485-664-3.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. E-book.

BOFF, Ana Paula; MACHADO, Andreia de Bem. Educação especial na perspectiva inclusiva: uma revisão pautada no direito de todos à educação. *Educar em Revista*, Curitiba, v. 40, p. e85133, 2024. DOI: 10.1590/1984-0411.85133.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. *No coração da esperança: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis*. Tradução de Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011, p. 280.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. *Práticas pedagógicas inclusivas em salas de aula*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. p. 62. (Cadernos Pedagógicos: Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, v. 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Política de educação especial inclusiva: concepções, fundamentos e princípios. Elaboração: Anahí Guedes de Mello et al. Organização: Francisca Geny Lustosa, Francisca Sueli Farias Nunes, Maria Simone da Silva. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2026. (Caderno Pedagógico 1).

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Manual de Mediação Judicial. 6. ed. Brasília, DF: CNJ, 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. Resolução nº 225, de 31 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Brasília, DF: Conselho Nacional de Justiça, 2016. Disponível em: <https://atos.cnj.jus.br/atos/detalhar/atos-normativos?documento=2289>. Acesso em: 24 ago. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto nº 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei nº 9.469, de 10 de julho de 1997. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 jun. 2015. Disponível em: Planalto – Lei nº 13.140/2015. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: Planalto – Lei nº 12.764/2012. Acesso em: 27 jul. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Práticas restaurativas na educação: guia introdutório à promoção da cultura de paz nas escolas por meio de processos circulares. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: Acesso em: 27 jul. 2026

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2024]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2026.

CONVENÇÃO SOBRE OS DIREITOS DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA. Vitória: Ministério Público do Trabalho; Projeto PCD Legal, 2014. 124 p. Disponível em: <https://www.pcdlegal.com.br>. Acesso em: 8 ago. 2026.

DINIZ, Débora. O que é deficiência? Coleção Primeiros passos. Editora Brasiliense, 2007.

DRAGO, Rogério; GABRIEL, Emilio. A pessoa com deficiência e a educação especial no Brasil nos últimos 200 anos: sujeitos, conceitos e interpretações. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 36, n. 1, e43/1-24, 2023. DOI: 10.5902/1984686X73415.

EVANS, Katherine; VAANDERING, Dorothy. Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas. São Paulo: Palas Atenas, 2018.

LEDERACH, J. P. Transformação de conflitos. São Paulo: Palas Athena, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

PANTA, Luciane da Rosa Minussi; PAVÃO, Sílvia Maria de Oliveira. Práticas restaurativas na inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista: possibilidades para a acessibilidade atitudinal. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 37, e 25, 2024.

PATTO, Maria Helena Souza (org.). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. 5. ed. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022. 682 p.

RIBOLI, Cesar; PERTUZZATTI, Mariluz Terezinha. Educação especial inclusiva e políticas públicas: avanços, desafios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 31, e 0156, 2025. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702025v31e0156>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/DXkgzYYhgWbDRvzxVZHvdhc/>. Acesso em: 8 ago. 2026.

PETRINI, João Carlos. Pós modernidade e família: um itinerário de compreensão. São Paulo: EDUSC, 2003.

RIZZARDO. Arnaldo. Direito de Família: Lei n. 10.406, de 10.01.2002, 4 ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006.

VIO, Natália Leal; FEIJÓ, Marianne Ramos; CAMARGO, Mário Lázaro. A escola e a mediação de conflitos: conceitos, origens, propostas e desafios. *Revista Observatorio de la Economía Latinoamericana*, Curitiba, v. 22, n. 1, p. 4177-4193, 2024. DOI: 10.55905/oelv22n1-220.

ZEHR, Howard. Justiça restaurativa. Tradução de Tônia Van Acker. 1. ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.