Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/IF Goiano Campus Morrinhos

O48d Oliveira, Pâmela Dias de.
Desafios e avanços na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autista: uma análise bibliográfica. / Pâmela Dias de Oliveira. – Morrinhos, GO: IF Goiano, 2024.
22 f.

Orientadora: Dra. Laís Alice Oliveira Santos.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Instituto Federal Goiano Campus Morrinhos, Licenciatura em Pedagogia, 2024.

1. Transtorno do Espectro do Autista (TEA). 2. Educação inclusiva. 3. Políticas Públicas. I. Santos, Laís Alice Oliveira. II. Instituto Federal Goiano. III. Título.

CDU 376.7(81)

Fonte: Elaborado pela Bibliotecária-documentalista Morgana Guimarães, CRB1/2837

SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA GOIANO

Formulário 102/2024 - CCEG-MO/CEG-MO/DE-MO/CMPMHOS/IFGOIANO

ATA DE DEFESA DO TRABALHO DE CURSO

No dia 02 de outubro de 2024 , às 17:15 horas, nas dependências do Instituto Federal Goiano, Campus Morrinhos, ocorreu a banca de defesa do trabalho de curso (TC) intitulado: "Desafios e avanços na inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro do Autista: uma análise bibliográfica" do(a) aluno(a) Pâmela Dias de Oliveira, sob a orientação do(a) professor(a) Laís Alice Oliveira Santos do Curso Superior de Pedagogia. A banca de avaliação foi composta pelas professoras Dra. Thema Maria de Moura Bergamo e Dra. Patrícia Regina Piovezan. A palavra foi concedida à estudante para a apresentação oral do TC, houve arguição da candidata pelos membros da banca examinadora. Após tal etapa, a banca examinadora decidiu pela APROVAÇÃO da estudante. Ao final da sessão pública de defesa foi lavrada a presente ata que segue assinada pelos membros da Banca Examinadora.

Profa. Dra. Laís Alice Oliveira Santos

Orientadora

Profa. Dra. Thelma Maria de Moura Bergamo

Membro

Profa. Dra. Patrícia Regina Piovezan

Membro Externo

Documento assinado eletronicamente por:

- Patricia Regina Piovezan, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/10/2024 18:13:16.
- Thelma Maria de Moura Bergamo, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/10/2024 15:19:21.
- Lais Alice Oliveira Santos, PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO, em 03/10/2024 14:42:37.

Este documento foi emitido pelo SUAP em 03/10/2024. Para comprovar sua autenticidade, faça a leitura do QRCode ao lado ou acesse https://suap.ifgoiano.edu.br/autenticar-documento/ e forneça os dados abaixo:

Código Verificador: 640172
Código de Autenticação: 7568f34c40

INSTITUTO FEDERAL GOIANO
Campus Morrinhos
Rodovia BR-153, Km 633, Zona Rural, SN, Zona Rural, MORRINHOS / GO, CEP 75650-000
(64) 3413-7900

DESAFIOS E AVANÇOS NA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISTA: UMA ANÁLISE BIBLIOGRÁFICA

Pâmela Dias De Oliveira[1]
Laís Alice Oliveira Santos [2]

RESUMO:

Este estudo investiga os desafios e avanços da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. A partir de uma análise documental e bibliográfica, exploram-se como as políticas públicas têm evoluído para garantir o direito à educação inclusiva e como se reverbera como desafios e possibilidades no espaço educacional. O artigo examina a formação de professores, as políticas de suporte educacional e o impacto da inclusão no desenvolvimento social e acadêmico de estudantes com TEA. Conclui-se que, embora haja progresso, a implementação efetiva de práticas inclusivas ainda enfrenta barreiras estruturais e pedagógicas significativas, sendo a formação contínua de educadores um dos caminhos apontados nos estudos para aprimorar a inclusão de alunos com TEA.

Palavras-chave: Inclusão Escolar, Transtorno do Espectro do Autista (TEA), Políticas Públicas, Brasil.

ABSTRACT:

This study investigates the challenges and advancements in the school inclusion of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazil. Through a documentary and bibliographic analysis, it explores how public policies have evolved to ensure the right to inclusive education and how these developments reflect both challenges and opportunities in the educational environment. The article examines teacher training, educational support policies, and the impact of inclusion on the social and academic development of students with ASD. It concludes that, although progress has been made, the effective implementation of inclusive practices still faces significant structural and pedagogical barriers, with continuous educator training being identified as a key pathway to improving the inclusion of students with ASD.

Keywords: School Inclusion, Autism Spectrum Disorder (ASD), Public Policies, Brazil.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um tema crucial na educação contemporânea, e sua relevância tem crescido

[1] Graduanda em Pedagogia pelo Instituto Federal Goiano/Morrinhos -GO, pameladiias07@gmail.com;
[2] Doutora em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia - UFU e Professora EBTT do Curso de Pedagogia do IF Goiano - Morrinhos, lais.santos@ifgoiano.edu.br;

exponencialmente à medida que as políticas públicas e as práticas pedagógicas evoluem para atender a essa demanda. De acordo com o Censo Escolar 2023, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o percentual de matrículas de alunos com TEA nas classes comuns do ensino regular subiu para 95% com base nas pesquisas anteriores, o que reflete um aumento expressivo na inclusão de estudantes com necessidades educacionais específicas. Esse crescimento destaca a urgência de discutir como a escola está preparada para receber, apoiar e promover o desenvolvimento desses alunos.

A inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares vai além do simples acesso à educação. Ela representa um esforço para garantir que esses estudantes possam aprender em ambientes que respeitem suas singularidades e ofereçam o suporte necessário para que alcancem seu pleno potencial. Contudo, o processo de inclusão ainda enfrenta barreiras significativas, como a falta de formação adequada dos profissionais da educação e a escassez de recursos adaptados para atender às necessidades específicas desses alunos.

O objetivo deste estudo é analisar os desafios e avanços da inclusão de crianças com TEA nas escolas, a partir uma pesquisa bibliográfica de modo que tenhamos um panorama atual sobre o TEA e a educação. A pesquisa explora~~r~~ como a educação inclusiva pode ser aprimorada, considerando o papel fundamental da escola e dos educadores na construção de um ambiente que respeite verdadeiramente cada aluno em suas especificidades.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece o direito de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, de frequentarem o ensino regular com o devido suporte especializado. Além disso, a Declaração de Salamanca (1994), um marco internacional, defende o princípio de que todas as crianças, independentemente de suas condições, devem aprender juntas em ambientes inclusivos.

Apesar desses avanços, estudiosos da área indicam que ainda há muito a ser feito. A inclusão escolar de crianças com TEA deve ser acompanhada de uma reestruturação das práticas pedagógicas e do currículo, além de um esforço contínuo de capacitação de professores. Somente com um sistema educacional bem preparado e um ambiente acolhedor é que será possível garantir que a inclusão seja mais do que um ideal, que se torne uma realidade efetiva para todos os alunos.

2. METODOLOGIA

A pesquisa realizada neste trabalho utilizou métodos bibliográficos, documentais, descritivos e exploratórios para compreender a política pública de educação sobre o autismo, bem como a formação e os desafios que os professores enfrentam no ambiente escolar. A pesquisa, baseada em diversos documentos legais, artigos acadêmicos e estudos de caso, busca fornecer uma análise da inclusão de alunos autistas nas escolas sob diversas perspectivas. Conforme Gil (2008, p. 27), "As pesquisas exploratórias têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores".

Para realizar este estudo, foram selecionados documentos legais que regulamentam a educação inclusiva no Brasil, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e a Política Nacional de Educação EspecialAlém disso, foram utilizados artigos científicos extraídos de bases de dados como Scielo e Google Acadêmico para fornecer um panorama atual sobre o autismo e intervenções no ambiente escolar. Para a seleção desses artigos, foram utilizadas as palavras-chave autismo**,** TEA**,** TEA no Brasil **e** políticas públicas, resultando em aproximadamente 30 artigos. Desses, foram selecionados os que mais contribuiriam para o desenvolvimento do artigo, levando em consideração a relevância e a qualidade das informações. Para a análise dos desafios e oportunidades na inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), foram utilizados dois artigos como base. O primeiro artigo, de Cabral et al. (2021), incluiu entrevistas com professores que trabalham diretamente com alunos com TEA, destacando as experiências e percepções desses educadores sobre as dificuldades e os avanços na prática pedagógica. A pesquisa de Cabral et al. também forneceu insights sobre a falta de preparo e capacitação dos professores, além da escassez de recursos materiais e humanos adequados para o atendimento inclusivo.

Além disso, o estudo de Lima et al. (2023) foi utilizado para contextualizar as dificuldades de aceitação social enfrentadas por crianças com TEA, enfatizando a importância da inclusão na promoção de um ambiente escolar respeitoso e acolhedor. A combinação dessas abordagens permitiu uma compreensão abrangente dos aspectos que envolvem a inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar, considerando tanto a perspectiva das políticas educacionais quanto a vivência dos profissionais da educação.

Este trabalho fornece uma análise da política de inclusão na educação pública, particularmente no que diz respeito à sua aplicação prática nas escolas. O estudo concluiu que, apesar dos progressos previstos na legislação e nos programas de apoio, continuam a existir desafios na implementação dessas políticas. Algumas das questões identificadas incluíram a falta de recursos e a formação específica de professores, o que prejudicou a eficácia das iniciativas de inclusão.

Um aspecto importante destacado pelo estudo é a necessidade de um esforço coletivo e colaborativo nas práticas inclusivas nas escolas. Uma análise do estudo de caso mostra que, em muitas instituições, a inclusão de alunos com autismo depende mais da iniciativa individual de professores e administradores do que de um forte apoio institucional. Esta realidade realça a importância de uma maior integração entre as políticas públicas e a prática cotidiana nas escolas.

Portanto, a literatura e as pesquisas descritivas e exploratórias realizadas a partir de fontes acadêmicas e jurídicas fornecem *insights* sobre políticas de inclusão, formação de professores e desafios enfrentados por alunos com autismo em contextos educacionais abrangentes. A análise dos dados demonstra a necessidade de políticas públicas mais robustas e de uma melhor formação de professores para tornar a inclusão escolar uma realidade prática.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O propósito desta sessão é retratar as perspectivas teóricas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no âmbito de como os aspectos históricos e legais do processo de inclusão escolar, se configurou no Brasil. Debater sobre educação inclusiva com foco no TEA é necessário e urgente uma vez que é um direito do indivíduo autista e de sua família, e uma responsabilidade que deve ser assumida pela escola e pelo Estado.

Sob esse ponto de vista, o embasamento legal é discutido para mostrar os exercícios legais que regulam o seu uso, tais como: decretos, legislações, declarações e orientações, que se fundamentam na política pública de educação inclusiva, com foco na rede regular de ensino, uma vez que essas fundamentações legais fornecem suporte legal para a integração/inclusão na rede pública de ensino.

3.1 O Transtorno do Espectro Autista (TEA)

A palavra "autismo" tem origem no termo grego "autos", que significa "próprio". Literalmente, "autismo" implica em viver centrado em si mesmo (Téran; Goméz, 2014). Classificado como um transtorno global do desenvolvimento (TGD), pelo CID-11 (2019), o autismo afeta habilidades como sociabilidade, atuação do sujeito e comunicação, fazendo parte de um grupo de síndromes. Já o DSM-5 (2014), denomina o autismo como transtorno invasivo do desenvolvimento, devido às diversas dificuldades enfrentadas no processo de desenvolvimento humano. O termo mais contemporâneo que vem sendo utilizado de acordo com o DSM-5 (2014) é o TEA, que engloba a síndrome de Asperger, que deixa de ser considerada como uma tipificação distinta ou exclusiva, como antes o era (Oliveira; Galvão, 2021).

Cunha (2020) sustenta que a condição se apresenta nos primeiros anos de vida, sem uma causa definida, mas com uma forte influência de fatores genéticos hereditários. É um transtorno tão complexo que pode abranger diferentes diagnósticos médicos que incluem uma variedade de distúrbios comportamentais. Seus sintomas apresentam incertezas que frequentemente dificultam um diagnóstico precoce. Requer pesquisas e questionamentos, permanecendo ainda ignorado por diversas pessoas. Não há padrão fixo para sua manifestação, e os sintomas variam amplamente.

O autismo é uma condição que afeta as áreas fundamentais do desenvolvimento humano, como a interação social e a linguagem. Além disso, os autistas costumam ter comportamentos repetitivos e padronizados (American Psychiatric Association [APA], 2014). Estas últimas se expressam de outra forma: na brincadeira, que pode não ser criativa e espontânea; na linguagem, que pode ser ecoica; e no desenvolvimento motor, caracterizado por movimentos repetitivos involuntários (Bosa, 2002). Entretanto, as dificuldades podem ser demonstradas de forma diferente conforme o nível de desenvolvimento e a idade da criança, além de outros fatores (APA, 2014). À medida que o comprometimento cognitivo aumenta, maior a propensão de se afastar e não se comunicar (Klin, 2006). A concepção de que a criança com autismo não expressa afetividade é, sem dúvida, distante, e não comunicativa, também não se apoiou de forma consistente (Bosa, 2002). Existem diversas evidências de que as crianças autistas conseguem desenvolverem relacionamentos de apego com os seus cuidadores e de responderem à interação social (Sanini *et al*., 2008). Os problemas que parecem substanciais são, na verdade, a capacidade de atenção conjunta, especialmente, a iniciativa de buscar e manter a comunicação mútua e espontânea (Sanini; Sifuentes; Bosa, 2013).

Uma descoberta relevante, aplicado tanto nas amostras clínicas quanto nas epidemiológicas, é que os meninos têm uma maior prevalência de autismo do que as meninas, com uma proporção média relatada de aproximadamente entre 3,5 e 4,0 meninos para cada menina.

> Contudo, essa proporção é variável segundo o nível de funcionamento intelectual. Algumas pesquisas indicaram proporções de até seis homens para cada mulher, em pessoas autistas sem deficiência mental, enquanto as proporções entre aqueles com deficiência mental moderada a grave era de 1,5 para 1. Entretanto, ainda não está evidente o motivo pelo qual as mulheres têm uma representação menor na faixa de desenvolvimento típico. Particularmente uma das hipóteses é que os homens sejam mais suscetíveis a doenças cerebrais do que o sexo feminino. Ou, inversamente, de que uma lesão cerebral mais grave seja necessária para causar autismo em uma menina. Essa hipótese diz que, se um indivíduo com autismo for uma mulher, ela terá mais chances de ter um dano cognitivo grave. Vários outros raciocínios foram apresentados, como a suposição de que o autismo seja um distúrbio genético ligado ao cromossomo X (que torna os homens mais vulneráveis), mas os dados são muito limitados para permitir qualquer conclusão (Klin, 2006, p. 5).

Para Nunes (2003), o autismo é reconhecido como uma condição não degenerativa. Ainda assim, é difícil designar um prognóstico exato, devido ao ambiente, amadurecimento e do desenvolvimento individual. O autista, apesar de receber estímulos e intervenções educacionais e terapêuticas, apresentará, por toda a vida, características bem marcantes.

O autismo, conforme explica Schwartzman (2011), é atualmente reconhecido como um transtorno do desenvolvimento, que tem causas neurobiológicas e definidas segundo critérios predominantemente clínicos. As áreas de interação social, comunicação e comportamento são as mais afetadas.

3.2 História da Educação Inclusiva

Com a evolução histórica, marcada por relevantes movimentos sociais em busca de atendimento digno às pessoas com deficiências, surgem conquistas em forma de acordos internacionais que passaram a orientar a legislação mundial, inclusive a brasileira. Em resposta às demandas de igualdade da sociedade, a Constituição Federal de 1988, vem garantir alguns direitos as pessoas com deficiência, como a capacitação, a reintegração e a promoção da integração à vida comunitária, bem como atendimento educacional especializado de preferência em rede regular de ensino (Martins, 2007).

A educação especial iniciou no século XVI nos Estados Unidos, por médicos e pedagogos que, desafiando as ideias predominantes naquela época, acreditaram nas capacidades de pessoas que eram consideradas incapazes de aprender. Numa perspectiva pedagógica, numa sociedade onde a educação formal era privilégio de poucos, esses pioneiros desenvolviam o seu trabalho na condição de tutores e eram eles os próprios professores dos seus alunos (Mendes, 2006).

Nessa direção, a história da educação inclusiva é pautada pelo surgimento de diferentes ideias sobre deficiência e identificação de crianças com necessidades educativas específicas (NEE). A expressão "inclusão escolar" surge nos Estados Unidos, nos anos 1990, a partir da proposta de integração escolar que se concentra numa reformulação da escola. O objetivo era atender aos estudantes com deficiência, assim como a junção do ensino tradicional e especial (De Barros Rodrigues; Moreira, Lerner, 2012).

No entanto, apesar de alguns avanços tímidos, a educação especial se desenvolveu de forma tão lenta que, nos anos anteriores às Primeira e Segunda Guerra Mundial, a fundação de asilos e manicômios foi uma importante resposta da sociedade para o tratamento dos chamados desviantes. Somente com a implementação da obrigação escolar e a incapacidade das escolas de atender às necessidades educacionais dos alunos considerados difíceis, ocorrem o surgimento de aulas especiais nas escolas regulares (Mendes, 2006).

Durante as décadas de 1960 e 1970, a associação entre a educação especial e o ensino regular se fortaleceu influenciada por três fatores principais: os movimentos de direitos humanos que alertaram a população para os malefícios causados pela discriminação contra as minorias; a crise global do petróleo que impossibilitou a continuidade de programas paralelos; e o avanço da ciência na validação das habilidades de aprendizagem de pessoas com deficiência (Mendes, 2006).

Ponce e Abrão (2019) apontam que a Declaração de Salamanca é de grande relevância em relação aos documentos internacionais que contribuíram para a inclusão escolar. A declaração, apresentada em 1994, durante uma conferência internacional sobre os "Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial", espalhou a filosofia da inclusão escolar para todo o mundo, permitindo a ascensão de teorias e práticas inclusivas em vários países, incluindo o Brasil.

A Declaração de Salamanca apresenta sobre o princípio básico da educação inclusiva, os seus deveres e as diretrizes para ações em níveis regionais e internacionais nos capítulos III 7:

> O principio fundamental que rege as escolas integradoras É o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. As escolas integradoras devem reconhecer as diferentes necessidades de seus alunos e a elas atender; adaptar-se aos diferentes estilos e ritmos de aprendizagem das crianças e assegurar um ensino de qualidade a todos, através de um adequado programa de estudos, de boa organização escolar, criteriosa utilização dos recursos e entrosamento com suas comunidades. (Declaração de Salamanca, 1994, p. 21).

Entretanto, no Brasil, o primeiro marco importante para a educação de pessoas com deficiência, foi a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 4024/61, que enfatizou o direito dos mesmos à educação, preferencialmente em um ambiente educacional na rede regular de ensino. Apesar de incentivar a inclusão, a LDB não reformou o sistema educacional para receber adequadamente os alunos com deficiência.

O Artigo 4º, inciso III da Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), determina que, sempre que possível, os alunos com deficiência devem ser incluídos na escola regular e de forma gratuita (Brasil, 1996). Portanto, nesse contexto, a rede pública deve garantir o direito ao acesso à educação para todas as crianças com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

O Artigo 60 da LDBEN (1996), no seu único parágrafo, corrobora com a importância da complementaridade entre o atendimento educacional especializado e o ensino regular, o qual contribui para melhor atender às necessidades dos alunos com deficiência.

> Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independente do apoio às instituições previstas neste artigo (Brasil, 1996, p. 13).

Examinando a Lei de Diretrizes e Bases conforme abordada por Mantoan (2006, p. 61-62), a autora pontua que:

> Diante desse quadro, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/96) enfatiza que o ensino especial é uma modalidade que deve estar presente em todos os níveis do ensino, desde a escola básica até o ensino superior. Isso é evidenciado por meio de portarias e outros instrumentos, os quais garantem aos alunos universitários com necessidades especiais acesso a intérpretes, tecnologia assistiva e outros recursos em salas de aula regulares. É crucial não apenas garantir o acesso, mas também promover a permanência e o progresso desses alunos nos estudos, e não se eximir dessa responsabilidade por parte do Estado, independentemente da razão. É imperativo exigir e buscar o cumprimento das leis para atender às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Em última análise, o avanço da inclusão escolar em nosso país estará condicionado a um esforço conjunto, que demandará uma revisão nas atitudes de pesquisadores, políticos, servidores, familiares e indivíduos com necessidades educacionais especiais. Todos devem trabalhar em prol de um objetivo comum: assegurar uma educação de qualidade superior para todos (Mendes, 2006).

3.3 Conceituação

O conceito de inclusão surgiu de um movimento histórico com suas raízes nas batalhas das pessoas com deficiência para terem acesso à educação. A sua história está, portanto, nas bases da educação especial. Essa história é geralmente descrita como um processo de evolução que passa por um período de segregação, passa por esforços integrativos e termina no movimento inclusivista. Cada um desses períodos pode ser descrito tomando como base três elementos: a posição do cidadão e da sociedade, o ponto de vista escolhido pelo campo científico e as ações que surgiram a partir disso. Apesar de não ser uma opinião unânime, é importante fazer uma breve descrição de cada uma dessas etapas (Bialer, 2015).

A escola, ao longo dos anos, foi conhecida pela maneira como vê a educação: como um privilégio de um grupo reduzido, uma exclusão reforçada nas práticas e políticas educacionais que replicam a ordem social. A democratização da educação torna evidente o paradoxo entre inclusão e exclusão quando os sistemas de ensino oferecem acesso universal, mas ainda excluem aqueles considerados fora dos padrões da escola. Assim, de maneiras diferentes, a exclusão tem sido caracterizada por processos de exclusão e inclusão, que, que sugerem a seleção, naturalizando o insucesso escolar (Brasil, 2008).

Em contrapartida, existe uma grande dificuldade em conceituar o termo inclusão e qual o seu lugar na sociedade. Muito mais do que apenas inserir um aluno com

deficiência em uma sala comum, este deveria ter acesso às mesmas oportunidades, assim como qualquer outro estudante, com seus direitos e deveres assegurados. Contudo, o que se nota é outra realidade (Dota; Álvaro, 2009).

Sob estas “condições” inclusão de estudantes com deficiência não deve ser vista como uma obrigação, mas sim como uma ação que se baseia em um paradigma educacional que defende a diversidade e os direitos humanos. Trata-se de um complexo processo social que surge de ações implementadas por diferentes agentes envolvidos (de forma direta ou indireta) com o processo de ensino-aprendizagem (Benitez; Domeniconi, 2015). O conceito do termo ‘inclusão’ refere-se aos direitos humanos e direitos democráticos vinculados as influências regionais, mundiais, ideológicas, econômicas, sociais e culturais, por exemplo, (Nozu; Bruno; Cabral, 2018).

A Política Nacional de Educação Especial (2008), que considera a educação inclusiva, estipula que os alunos com TEA, além daqueles com deficiências e altas habilidades/superdotação, devem estar matriculados na rede regular de ensino, e receber Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno escolar. Conquanto, apesar de uma abundância de estudos apontarem os benefícios de incluir essas pessoas, o tema ainda é polêmico, sobretudo em relação às escolas terem condições de atender as necessidades de crianças com Transtorno do Espectro Autista - TEA (De Paula Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013).

Nesse viés, a partir da publicação da Política Nacional de Educação Especial sob a ótica da Educação Inclusiva, os dispositivos legais que se seguiram e os demais documentos orientadores do Ministério da Educação (MEC) passaram a tratar mais especificamente da inclusão educacional dos alunos com autismo. Ademais, a política atual de *Educação Especial* reafirma o direito de todos os alunos, sem distinção de suas necessidades educacionais particulares, a frequentarem o ensino regular e, simultaneamente, receberem Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esse documento ainda define claramente quais alunos serão abrangidos pela modalidade de ensino da Educação Especial no Brasil. Entre os alunos considerados alvos estão os indivíduos com Transtornos Globais do Desenvolvimento, uma categoria que inclui o autismo (Guareschi; Alves; Naujorks, 2016).

A concretização da inclusão escolar, no entanto, é complexa e abarca grandes desafios, tendo em vista o árduo trabalho em articular as práticas educacionais às necessidades e especificidades dessas crianças.

4. AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO BRASIL

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um objetivo que, apesar de avanços, ainda enfrenta enormes desafios. Um dos maiores entraves está relacionado à formação insuficiente dos profissionais da educação. Muitos professores e muitos funcionários não possuem o conhecimento adequado sobre as particularidades do TEA, o que dificulta a criação de estratégias pedagógicas que realmente atendam às necessidades desses alunos. E de acordo com a pesquisa de Cabral et al, (2021), o qual ele investiga o aspecto da formação dos profissionais da área e traz relato dos mesmos:

> O despreparo e a insegurança em relação ao trabalho com a criança com TEA, além da pouca oferta de atualização profissional, ficaram evidentes: "Tenho muito para aprender. Estou terminando a Graduação e já estou procurando uma Pós na área de inclusão" (Pr2); "Isso é coisa nova. É ainda discutida nas reuniões que a gente tem de professores de alfabetização" (Pr3); "Na psicopedagogia trabalhamos com clínica escolar. A gente estudou o que era TEA. Só que TEA é uma coisa abrangente. Então, é difícil dizer se vai ser assim ou assado, se a criança vai se comportar assim e assim" (Pr4). Tal deficiência de conhecimento já era percebida na formação acadêmica dos professores, conforme as verbalizações: "Nunca falaram sobre TEA na Graduação." (Cabral et al, 2021, p.502).

Outro obstáculo a ser destacado é a carência de recursos materiais e tecnológicos nas escolas. De acordo com Cabral et al. (2021), uma das dificuldades mencionadas pelos educadores é a falta de materiais didáticos adequados para o planejamento e desenvolvimento das aulas.

No entanto, muitas escolas, especialmente na rede pública, enfrentam dificuldades orçamentárias que limitam o acesso a essas ferramentas, impedindo que o processo de ensino seja realmente inclusivo. Sem esses recursos, fica difícil atender à diversidade de demandas de cada aluno.

A realidade de muitas instituições de ensino é a carência desses profissionais e materiais voltados para os alunos com deficiência, o que resulta numa sobrecarga para os professores, que necessitam lidar com situações que desbloqueiam conhecimentos específicos que vão além da sua formação inicial.

A ausência de uma sensibilização adequada entre os demais alunos e suas famílias também pode ser uma barreira significativa. A falta de conhecimento sobre o autismo por parte da comunidade escolar pode gerar atitudes de exclusão ou discriminação, dificultando a inclusão da criança com TEA. Além disso, o ambiente

escolar pode se tornar pouco acolhedor, afetando o desenvolvimento emocional e a autoestima dessas crianças.

As políticas públicas desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de alunos autistas nas escolas. Nos últimos anos, legislações como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e o Estatuto da Pessoa com Deficiência buscaram garantir os direitos das crianças com TEA à educação em ambiente regular, promovendo medidas para a adaptação do ensino e a formação de professores.

> Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2019, p.19)

No entanto, a implementação dessas políticas ainda enfrenta desafios, principalmente pela falta de infraestrutura e recursos adequados nas escolas públicas. O impacto das políticas públicas está diretamente relacionado à sua execução nas escolas. Apesar das diretrizes nacionais, muitas instituições não conseguem colocar em prática as medidas inclusivas, seja por falta de capacitação dos profissionais ou pela ausência de suporte técnico e financeiro.

Quando bem aprovadas, as políticas públicas podem transformar o ambiente escolar, promovendo não só a inclusão de alunos com TEA, mas também uma cultura de respeito à diversidade.

> Uma educação voltada para a prática democrática seria, assim, a resultante da soma das ações desses poderes e órgãos, dentro das respectivas áreas de competência e atuação, no sentido da qualificação, não apenas dos próprios agentes públicos, mas também dos diversos segmentos da sociedade.” (Marques Júnior, 2009, p.80)

Isso se reflete na criação de espaços mais preparados para atender às diferentes necessidades, com profissionais capacitados e com uma estrutura que favorece a aprendizagem de todos os alunos. No entanto, para que isso ocorra, é necessário um compromisso de investimento contínuo e monitoramento por parte dos governos, a fim

de garantir que os direitos previstos na lei sejam realmente cumpridos na prática diária das escolas.

5. O PAPEL DOS EDUCADORES

A capacitação contínua de professores é essencial para garantir a qualidade do ensino e a inclusão de todos os alunos, especialmente os que apresentam necessidades específicas, como os alunos com Transtorno do Espectro do Autista (TEA). Segundo Monteiro *et al*. (2020, p. 625), "a escola é caracterizada como um 'ambiente natural', que proporciona diversos estímulos", o que exige dos professores uma maior compreensão das condições sensoriais e cognitivas de seus alunos. Essa capacitação contínua ajuda os professores a desenvolverem estratégias pedagógicas mais inclusivas e eficazes, tornando o ambiente escolar mais acolhedor e funcional.

No entanto, muitos professores ainda enfrentam dificuldades em aplicar essas estratégias devido à falta de formação adequada. Monteiro *et al*. (2020, p. 626) indicam que "[...]o terapeuta ocupacional observa seus papéis ocupacionais, considera o contexto e o ambiente", mas nem sempre há um acompanhamento profissional contínuo disponível nas escolas, sobrecarregando os docentes. Assim, a formação contínua torna-se uma necessidade urgente, tanto para atualizar os conhecimentos dos professores quanto para fornecer ferramentas práticas que possam ser implementadas no cotidiano escolar.

Além disso, a formação dos professores é fundamental para lidar com a crescente diversidade de alunos. O estudo de Balestro *et al*. (2019, p. 3) destaca a importância de "orientações sobre comunicação para cuidadores de crianças com TEA", o que sugere que a formação de professores deve também incluir aspectos relacionados à comunicação e às interações sociais com alunos autistas. Sem essas habilidades, os professores podem encontrar dificuldades em reconhecer e atender às necessidades específicas desses alunos, limitando sua eficácia na promoção de um ambiente de aprendizagem inclusivo.

As dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano escolar incluem a falta de recursos e de apoio especializado, além da necessidade de conciliar o currículo com as demandas específicas de cada aluno. Segundo Monteiro *et al*. (2020, p. 629), "as especificidades do estudante com TEA [...] podem prover déficits de participação e desempenho no contexto escolar", o que reforça a necessidade de capacitação contínua

para garantir que os professores estejam preparados para lidar com essas situações de maneira eficaz e inclusiva.

Os professores, em geral, percebem a inclusão de alunos autistas como um desafio que requer adaptação pedagógica e apoio contínuo. De acordo com Monteiro *et al.* (2020, p. 627), os professores notaram que "as dificuldades no processamento sensorial são evidenciadas", o que pode comprometer a participação ativa dos alunos em sala de aula. Essa percepção sugere que, sem estratégias adequadas, os professores podem encontrar obstáculos para garantir que os alunos autistas se envolvam plenamente nas atividades escolares.

Essas dificuldades muitas vezes estão relacionadas ao perfil sensorial dos alunos com TEA, que pode interferir diretamente em seu desempenho escolar. Monteiro *et al*. (2020, p. 624) apontam que "os resultados em relação ao perfil sensorial interferem diretamente no desempenho dos estudantes com TEA perante as demandas das atividades no contexto escolar", o que reforça a importância de práticas docentes que considerem essas especificidades. Assim, os professores precisam ajustar suas práticas pedagógicas para atender às necessidades sensoriais e cognitivas desses alunos, o que nem sempre é fácil sem o devido suporte.

Além disso, os professores tendem a perceber a necessidade de colaboração com outros profissionais, como terapeutas ocupacionais, para melhorar a inclusão dos alunos autistas. Segundo Monteiro *et al.* (2020, p. 626), "o terapeuta ocupacional [...] intervém de forma a adequar a relação entre as demandas do ambiente e a capacidade funcional do indivíduo", o que evidencia que o trabalho colaborativo entre docentes e profissionais da saúde é essencial para uma inclusão efetiva. Essa colaboração permite que os professores compreendam melhor as necessidades dos alunos e adaptem suas práticas de ensino de acordo com essas demandas.

Por fim, é importante destacar que os professores muitas vezes percebem a inclusão de alunos autistas como uma oportunidade de crescimento profissional e pessoal. Embora enfrentem desafios significativos, a possibilidade de contribuir para o desenvolvimento de alunos com TEA é vista como uma experiência enriquecedora. Conforme apontam Balestro *et al.* (2019, p. 8), os professores relataram "progresso na percepção dos cuidadores quanto ao desenvolvimento da linguagem", o que demonstra que, com as ferramentas adequadas, é possível criar um ambiente de aprendizagem inclusivo e eficaz para todos os alunos.

6. DESAFIOS E OPORTUNIDADES NA INCLUSÃO

A inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas regulares é um processo desafiador tanto para as famílias quanto para os educadores. Muitas vezes, as escolas enfrentam dificuldades em adaptar o currículo e os métodos pedagógicos às necessidades específicas desses alunos. Neste contexto, Cabral et al. (2021) conduziram uma pesquisa que incluiu entrevistas com professores que trabalham com alunos com TEA, explorando suas experiências e desafios no ambiente escolar. Uma das principais dificuldades relatadas pelos educadores é a falta de preparo e capacitação para lidar com as particularidades do TEA, como indicam Gomes e Mendes (2010), que ressaltam a "dificuldade, especialmente de entendimento do diagnóstico, pois há diversos termos usados pelos especialistas para especificar o transtorno" (Cabral et al., 2021, p. 496).

Outro desafio é a escassez de recursos materiais e humanos adequados para o atendimento inclusivo. As professoras relatam que a inclusão demanda tempo e dedicação adicionais, e muitas vezes, faltam estratégias e materiais adequados para trabalhar com os alunos. Uma das professoras afirma: "Eu acho que ainda faltam recursos materiais. Eu acho que boa vontade se tem, mas ainda falta muita coisa!" (Cabral et al., 2021, p. 502). Essa carência de recursos prejudica o processo de inclusão e a criação de um ambiente de aprendizagem adequado para todos os alunos.

As famílias também enfrentam desafios no processo de inclusão, especialmente em relação à comunicação com a escola. Embora algumas mães relatem uma boa relação com os educadores, há casos em que o diálogo é limitado e pouco eficaz. Uma mãe mencionou: "A escola sempre se posiciona muito bem, me dá retorno imediato de tudo que preciso, mas não tenho confiança total, como eu tinha na outra escola" (Cabral et al., 2021, p. 500). Isso demonstra que, além de dificuldades estruturais, há também desafios no estabelecimento de parcerias efetivas entre família e escola.

A falta de equipes de apoio especializado nas escolas também é uma dificuldade frequentemente relatada pelas famílias. Muitas mães indicam que não há profissionais capacitados disponíveis para orientar sobre as especificidades do TEA: "Na escola não, mas no município tem o NAPPI[3]. Tem uma psicóloga que uma vez por semana a gente

[3] Núcleo de Abordagem Psicopedagógica Integrativa.

conversa" (Cabral et al., 2021, p. 500). Essa ausência de suporte especializado dentro das escolas limita a eficácia do processo inclusivo e sobrecarrega as famílias.

Apesar dos desafios, o processo de inclusão de crianças com TEA pode trazer inúmeras vantagens, tanto para os alunos autistas quanto para a comunidade escolar em geral. Um dos principais benefícios é o avanço no desenvolvimento social das crianças, à medida que têm mais oportunidades de interação com colegas de turma. Como ressaltado por Cabral et al. (2021, p. 495), "a inclusão propicia o estabelecimento de interações com colegas", o que contribui para o desenvolvimento de habilidades sociais essenciais.

A inclusão também pode melhorar a percepção das potencialidades da criança por parte das famílias e educadores. Quando a criança participa ativamente das atividades escolares, a confiança nas suas habilidades aumenta. Em alguns casos, isso resulta em uma valorização maior do seu desenvolvimento. Uma professora relatou: "Eu recebi a F3 e não sabia nada, mas aos poucos a gente vai descobrindo o que dá certo e o que não dá certo" (Cabral et al., 2021, p. 500), evidenciando que a convivência diária pode resultar em ajustes pedagógicos eficazes para o aluno.

Além do desenvolvimento social, o processo de inclusão também favorece a aprendizagem acadêmica. Quando as escolas adaptam suas metodologias para atender as necessidades dos alunos com TEA, todos os estudantes podem se beneficiar de práticas pedagógicas mais diversificadas e inclusivas. Estudos indicam que, com intervenções adequadas e a participação ativa da escola e da família, "a maioria das crianças com TEA se beneficia, podendo apresentar um ou mais comportamentos disfuncionais apenas por breves períodos de tempo" (Cabral et al., 2021, p. 495).

A inclusão promove ainda uma maior conscientização e sensibilização dos colegas de turma e da comunidade escolar em relação às diferenças individuais, fomentando um ambiente de respeito e aceitação. Como indicado no estudo de Lima et al. (2023), "dificuldades na aceitação e inclusão social são mais observadas em crianças com TEA com maiores déficits de comunicação" (Lima et al., 2023, p. 2), mas, ao integrar essas crianças no ambiente escolar, é possível criar oportunidades para a redução desses estigmas.

7. PROPOSTAS PARA MELHORAR A INCLUSÃO

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autista (TEA) nas escolas tem sido um desafio para a educação, mas também uma oportunidade de transformação. Para promover uma inclusão mais efetiva, é necessário considerar tanto as práticas pedagógicas adotadas quanto a formação de equipes multidisciplinares que possam apoiar o desenvolvimento integral desses alunos. A relação entre família, escola e os profissionais envolvidos deve ser pautada pela comunicação constante e pela busca de estratégias individualizadas que atendam às necessidades específicas de cada aluno com TEA.

Uma das primeiras propostas para melhorar a inclusão de alunos com TEA nas escolas envolve a personalização do ensino. De acordo com Cabral et al. (2021), "as aulas são diferenciadas [...] o conteúdo é flexível "para atender às habilidades dos alunos, reconhecendo a necessidade de adequação pedagógica que respeite o ritmo e as particularidades de cada criança" (Cabral, 2021, p. 499). Esse tipo de abordagem permite que os alunos com TEA se sintam mais integrados e capazes de participar ativamente das atividades escolares, ao mesmo tempo em que desenvolvem suas competências de maneira adequada ao seu perfil.

Outro ponto importante é a necessidade de fortalecer a parceria entre escola e família. Estudos indicam que "a escola está sempre disponível para ouvir os pais", promovendo um diálogo aberto e constante entre os responsáveis e a equipe pedagógica (Cabral, 2021, p. 500). Essa comunicação é fundamental para que os pais se sintam envolvidos no processo educacional e possam contribuir com informações relevantes sobre o desenvolvimento do filho em casa, facilitando a construção de estratégias pedagógicas que se estendam para além do ambiente escolar.

Além das práticas pedagógicas personalizadas, a formação de equipes multidisciplinares nas escolas é uma proposta essencial para garantir inclusão de alunos com TEA. Como enfatizado por Lima et al. (2023), "as dificuldades na aceitação e inclusão social são mais observadas em crianças com TEA com maiores déficits de comunicação" (Lima, 2023, p. 2). A presença de profissionais de diferentes áreas, como psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais, pode ajudar a minimizar essas dificuldades, oferecendo suporte especializado que contribui para o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais dos alunos.

A formação contínua dos professores também é uma necessidade urgente. Muitos educadores relatam dificuldades para lidar com alunos com TEA, o que evidencia a importância de capacitações específicas. Como afirmado por uma das

professoras entrevistadas, "preparada não me sinto. Não totalmente. É a primeira criança de inclusão que tenho" (Cabral, 2021, p. 502). Cursos de formação e workshops focados em estratégias de ensino inclusivas e nas particularidades do TEA podem ajudar os professores a se sentirem mais seguros e eficazes ao lidar com esses alunos.

Ademais, a escola precisa dispor de recursos pedagógicos adequados para garantir a inclusão de alunos com TEA. A falta de materiais didáticos adaptados e de espaços especializados, como as salas de recursos, ainda é um obstáculo em muitas instituições de ensino. Lima et al. (2023) destacam que as crianças com TEA em atendimento especializado apresentam "níveis intermediários em comunicação social" (Lima, 2023, p. 2), o que reforça a necessidade de ambientes que favoreçam o desenvolvimento dessas habilidades e ofereçam o suporte necessário para a aprendizagem dos alunos com TEA.

Por fim, a inclusão escolar de alunos com TEA deve ser vista como um processo contínuo de adaptação e aprendizado, tanto para os profissionais da educação quanto para as famílias. A criação de um ambiente colaborativo, no qual pais, professores e especialistas atuam juntos, é fundamental para promover o desenvolvimento integral dos alunos com TEA e garantir que eles se sintam acolhidos e valorizados no ambiente escolar. Como concluído por Cabral et al. (2021), "a relação entre eles necessita ser fortalecida" para que a inclusão seja verdadeiramente efetiva (CABRAL, 2021, p. 505).

8. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constata-se que a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil tem apresentado avanços significativos, porém ainda enfrenta desafios estruturais e pedagógicos importantes. Os dados analisados, como os divulgados pelo Censo Escolar 2023**,** indicam que o percentual de matrículas de alunos com TEA em classes comuns continua a aumentar, demonstrando o compromisso do sistema educacional com a inclusão (Inep, 2023). Contudo, esse avanço quantitativo não elimina a necessidade de uma atenção contínua às condições qualitativas dessa inclusão por ainda ser um campo de estudo em construção, uma vez que os desafios enfrentados por professores e gestores são consideráveis, especialmente no que diz respeito à adaptação das práticas pedagógicas e ao preparo das equipes escolares para lidar com as especificidades do TEA.

A legislação brasileira, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, estabelece um marco fundamental para a educação inclusiva, mas a efetividade dessas leis depende da implementação adequada nas escolas, algo que, de acordo com o levantamento teórico realizado, ainda não se concretiza de maneira uniforme em todo o país. A falta de uma formação contínua e específica para os professores, aliada à escassez de materiais pedagógicos adaptados, limita a possibilidade de oferecer uma educação verdadeiramente inclusiva. O estudo mostra que é necessário um esforço conjunto entre políticas públicas, formação docente e investimentos em infraestrutura para que as leis se traduzam em práticas cotidianas.

Outra constatação importante refere-se à necessidade de uma abordagem multidisciplinar para atender adequadamente os alunos com TEA. A inclusão escolar deve envolver não apenas os professores, mas também uma rede de profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos, que contribuam para o desenvolvimento integral desses alunos. Conforme discutido no estudo, o suporte de uma equipe multidisciplinar é fundamental para garantir que as necessidades específicas de cada aluno sejam atendidas, evitando que a inclusão se restrinja a uma mera inserção física no ambiente escolar, mas, sim, que promova a aprendizagem e o desenvolvimento social e cognitivo de maneira efetiva.

Além disso, o estudo ressalta que o envolvimento ativo das famílias no processo de inclusão é um fator decisivo para o sucesso educacional das crianças com TEA. A comunicação constante entre escola e família permite uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos e possibilita a criação de estratégias mais coerentes à demanda do aluno. A pesquisa sugere que, sem essa colaboração, a inclusão pode ser comprometida, uma vez que o acompanhamento individualizado e o suporte familiar são essenciais para o desenvolvimento das crianças com TEA no ambiente escolar.

Por outro lado, o estudo também destaca a importância de continuar avançando nas pesquisas sobre educação inclusiva, particularmente em relação às estratégias pedagógicas que melhor atendem às necessidades dos alunos com TEA. As evidências teóricas indicam que a simples presença de crianças com TEA nas salas de aula regulares não é suficiente para garantir sua inclusão efetiva. É necessário aprofundar os estudos sobre práticas pedagógicas inclusivas que considerem as especificidades sensoriais, cognitivas e emocionais desses alunos, além de explorar o papel das tecnologias assistivas como facilitadoras desse processo.

Dessa forma, conclui-se que, embora os avanços na inclusão escolar de crianças com TEA sejam inegáveis, o caminho para uma inclusão plena e efetiva ainda exige esforços contínuos. A formação de professores, o apoio interdisciplinar e o envolvimento das famílias são pilares essenciais para o sucesso dessa empreitada. Por fim, o estudo deixa em aberto a necessidade de novas investigações que possam contribuir para a consolidação de práticas pedagógicas e políticas públicas cada vez mais inclusivas, assegurando o direito à educação de qualidade para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

9. REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association (APA**). Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BALESTRO, Juliana Izidro; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda**. Percepção de cuidadores de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo quanto ao perfil comunicativo de seus filhos após um programa de orientação fonoaudiológica**. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2019. p. e20170222.

BIALER, Marina. A **inclusão escolar nas autobiografias de autistas. Psicologia Escolar e Educacional,** v. 19, p. 485-492, 2015.

BOSA, Cleonice. **Autismo: Atuais interpretações para antigas observações**. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto; BOSA, Cleonice (Eds.). Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção (pp. 21-39). Porto Alegre: Artmed, 2002.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. **Autismo: breve revisão de diferentes abordagens. Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 13, n. 1, p. 167-177, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasilia, DF, 2008

BRASIL, Ministério da Educação. **Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais**. Brasilia, DF, 2015.

BRASIL**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF, 1996.

BRASIL, Senado Federal. Estatuto da Pessoa com Deficiência. – 3. ed. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2019.

CABRAL, Cristiane Soares; FALCKE, Denise; MARIN, Angela Helena. **Relação família-escola-criança com transtorno do espectro autista: percepção de pais e professoras.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 27, p. e0156, 2021.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família.** 7 ed. Rio de Janeiro: Editora Wak, 2020. 135 p.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Espanha, 10 jun. 1994.

DE BARROS RODRIGUES, Isabel; MOREIRA, Luiz Eduardo de V.; LERNER, Rogério. **Análise institucional do discurso de professores de alunos diagnosticados como autistas em inclusão escolar. Psicologia: teoria e prática**, v. 14, n. 1, p. 70-83, 2012.

DE PAULA NUNES, Debora Regina; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico; SCHMIDT, Carlo. **Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura.** Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

DOTA, Fernanda Piovesan; ÁLVARO, Denise Maria Alves. **Ensino inclusivo: aspectos relevantes**. Revista Psicopedagogia, v. 26, n. 79, p. 124-128, 2009.

GIL, Antonio Carlos**. Métodos e técnicas de pesquisa social**. - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GUARESCHI, Taís; ALVES, Marcia Doralina; NAUJORKS, Maria Inês. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil.** Journal of Research in Special Educational Needs, v. 16, p. 246-250, 2016.

International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems (ICD). OMS. Version: 2019 April. Disponível em: https://www.who.int/classifications/classification-of-diseases.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar 2023: Educação Especial. Brasília: INEP, 2023.

KLIN, Ami. **Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral**. Revista Brasileira de Psiquiatria, v. 28, p. s3-s11, 2006.

LIMA, Leilane Júlia Chaves de et al. **Fatores relacionados à funcionalidade da comunicação social em crianças com transtorno do espectro do autismo: estudo preliminar**. Audiology-Communication Research, v. 28, p. e2754, 2023.

LOPES-HERRERA, Simone Aparecida et al. **Comparação do perfil socioeducacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista verbais e não verbais**. In: CoDAS. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2023. p. e20210317.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Igualdade e diferenças na escola como andar no fio da navalha.** Educação, v. 29, n. 1, p. 55-64, 2006.

MARQUES JÚNIOR, Alaôr Messias. **Educação legislativa: as Escolas do Legislativo e a função educativa do parlamento.** E-Legis-Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação da Câmara dos Deputados, v. 3, n. 3, p. 73-86, 2009.

MARTINS, Mara Rubia Rodrigues. **Inclusão de alunos autistas no ensino regular: concepções e práticas pedagógicas de professores regentes**. 2007. 163 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2007.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil.** Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2006.

MONTEIRO, Rubiana Cunha et al. **Percepção de professores em relação ao processamento sensorial de estudantes com Transtorno do Espectro Autista**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, p. 623-638, 2020.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio**. Inclusão no ensino superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados.** Psicologia Escolar e Educacional, v. 22, n. spe, p. 105-113, 2018.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula**. Efeitos dos procedimentos naturalísticos no processo de aquisição de linguagem através de sistema pictográfico de comunicação em criança autista. In: _____. Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educacionais especiais**. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. 300 p.

OLIVEIRA, Suelen da Silva; GALVÃO, Luciana Georgetti Albuquerque**. O papel da escola frente a inclusão de alunos autistas.** Revista Científica Eletrônica de Ciências Aplicadas da Fait, n. 1, maio, 2021.

PONCE, Joice Otávio; ABRÃO, Jorge Luís Ferreira. **Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo.** Estilos da Clínica, [S. l.], v. 24, n. 2, p. 342-357, 2019.

SANINI, Cláudia; SIFUENTES, Maúcha; BOSA, Cleonice Alves. **Competência social e autismo: o papel do contexto da brincadeira com pares. Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 99-105, 2013.

SANINI, Cláudia et al. **Comportamentos indicativos de apego em crianças com autismo.** Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 21, n. 1, p. 60-65, 2008.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro do autismo: Conceitos e generalidades.** In: SCHWARTZMAN, José Salomão; ARAÚJO, Ceres Alves de. Transtornos do Espectro do Autismo. São Paulo: Memnon, p. 37-42, 2011.

TERÁN, Nora Espinosa; GÓMEZ, Ana Maria Salgado. **Transtornos de aprendizagem e autismo.** Editora Grupo Cultural, 2014. 575 p.