

A escola e as orientações aos professores para a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista

The school and guidelines for teachers for the inclusion of students with autism spectrum disorder

Jeferson Mundim de Souza¹

¹ Doutor em Língua e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); jefersonmundim@gmail.com

RESUMO

O artigo é resultado de uma pesquisa de especialização que abordou a escola e as orientações de professores para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista - TEA. O problema de pesquisa é um questionamento sobre as condições desde as quais um professor não especializado em TEA desenvolve suas atividades de ensino-aprendizagem em salas inclusivas comuns da escola com estudantes autistas, considerando que tenha recebido orientações, capacitações e formações para intermediar essa inclusão. O objetivo principal foi compreender como essas orientações concretamente capacitam os professores para assumir e garantir o ensino-aprendizado de seus alunos com TEA, comprometendo-se com disponibilidade, interesse e espírito colaborativo. Os objetivos específicos tiveram como propósito investigar possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão desses alunos e discutir a formação do professor para atender as necessidades educacionais. A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, acompanhado da abordagem qualitativa etnográfica na educação, que investigou as práticas de um grupo social com foco na rotina diária de professores e alunos, favorecendo o levantamento e análise crítica de documentos e procedimentos pedagógicos sobre a temática e relatos de experiências do próprio professor/autor e de outros professores dentro do ambiente escolar regular com alunos com TEA em uma escola privada da Região Metropolitana de Salvador (BA), no ensino médio. Os resultados desta pesquisa concluíram que a escola disponibiliza orientações e capacitações para os professores, mas não consegue mensurar sua eficácia junto aos professores, apesar dos esforços e intervenções contínuas e motivadoras, dependentes de outros fatores.

Palavras-chave: Inclusão. Transtorno do Espectro Autista - TEA. Professores.

ABSTRACT

This article is the result of a specialization research that addressed the school and the guidelines of teachers for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder - ASD. The research problem is a question about the conditions under which a teacher who is not specialized in ASD develops his/her teaching-learning activities in regular inclusive classrooms of the school with autistic students, considering that he/she has received guidelines, training and education to mediate this inclusion. The main objective was to understand how these guidelines concretely enable teachers to assume and guarantee the teaching-learning of their students with ASD, committing themselves to availability, interest and a collaborative spirit. The specific objectives were intended to investigate possible difficulties faced by teachers in the inclusion of these students and to discuss teacher training to meet educational needs. The methodology used was a bibliographic study, accompanied by a qualitative ethnographic approach in education, which investigated the practices of a social group focusing on the daily routine of teachers and students, favoring the survey and critical analysis of documents and pedagogical procedures on the subject and reports of experiences of the teacher/author himself and other teachers within the regular school environment with students with ASD in a private school in the Metropolitan Region of Salvador (BA), in high school. The results of this research concluded that the school provides guidance and training for teachers, but is unable to measure its effectiveness with teachers, despite the efforts and continuous and motivating interventions, dependent on other factors.

Keywords: Inclusion. Autism Spectrum Disorder. Teachers.

Modalidade:
Artigo

Submissão:
27 dez. 2024

Aceite:
19 maio 2025

Publicação:
09 jun. 2025



1. Introdução

A inclusão e seu percurso histórico na escola renasce após ter passado por um longo período envolvendo as categorias de exclusão, segregação, integração e inclusão total. A Conferência Mundial de Educação Especial, ocorrida em 1994, quando a Declaração de Salamanca foi proclamada, trouxe esperanças no decorrer dos anos 2000. Com ela ascendeu uma política de educação inclusiva que preconizava o processo educacional pelo qual todos os alunos, inclusive os com deficiência, deveriam ser educados nos mesmos espaços. Os estudantes deveriam receber o apoio adequado na escola de ensino regular e ter garantida uma educação de qualidade, através de instituições de ensino adaptadas às necessidades especiais dos educandos.

A escola que sobre a qual nos debruçamos neste estudo acompanhou a evolução dessas políticas de inclusão, sobretudo pelo número sempre crescente de alunos público-alvo da educação inclusiva que buscavam a escola para começar ou seguir sua formação educacional e social.

Diante disso, foram realizadas adaptações no plano político pedagógico da escola, em suas estruturas curriculares, arquitetônicas, mobiliárias e em ambientes que passaram a ter acessibilidade. No entanto, desafios ainda persistem no que se refere ao trabalho de ensino-aprendizagem desses alunos em processo de inclusão, que se dá em salas de aula regulares com professores não especializados em atendimento educacional

especializado.

Foi nesta perspectiva que, envolvido com algumas leituras de Papim (2020) - que sinaliza para a necessidade de tornar a educação inclusiva verdadeiramente eficaz e participativa, sobretudo na escola onde o aluno está submetido a estratégias e metodologias pensadas para eles - bem como de Moreira (2005) - que desmistifica ideias contrárias à inclusão em sua compreensão sobre alunos com TEA - que me vi na necessidade pessoal de buscar orientações e formações para compreender e melhor desenvolver meu trabalho docente com as especificidades de alunos autistas.

O texto “A escola e as orientações de professores para a inclusão de alunos com TEA” nasce de minhas inquietações, enquanto professor, em algumas escolas regulares da educação básica de ensino, na Região Metropolitana de Salvador (BA). Escolho uma dessas instituições de ensino considerando sua infraestrutura e proposta curricular pedagógica de inclusão.

São observações e práticas educacionais de um professor não preparado para um atendimento especializado educacional, deparando-se em seu cotidiano educacional com situações atípicas de inclusão. Fato esse que foi e é tema de diversas pesquisas na área da educação e, principalmente, quando se refere ao atendimento educacional especializado. Fenômeno estudado por Papim (2020) em seu livro “Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial”.

Frente a isso, neste estudo busco destacar este espaço singular, cuja



atuação docente demanda orientações, aprendizados e compreensões sobre nossos alunos com TEA, bem como os questionamentos de como a escola oferece essa formação para seus docentes.

Por isso, identifiquei o problema de pesquisa deste estudo como sendo aquele que questiona como poderá o professor, não especializado em TEA, desenvolver suas atividades de ensino-aprendizagem em salas comuns e regulares da escola com alunos neurodivergentes, considerando que tenha recebido orientações, capacitações e formações para intermediar essa inclusão. Nosso objetivo principal foi compreender como essas orientações, de fato, capacitam os professores para assumir e garantir o ensino-aprendizado de seus alunos com TEA, comprometendo-se com disponibilidade, interesse e espírito colaborativo.

Seguimos nossos objetivos específicos, que tiveram como propósito investigar possíveis dificuldades enfrentadas pelos professores na inclusão de alunos com TEA e discutir a formação do professor para atender as necessidades educacionais destes alunos.

A metodologia utilizada foi o estudo bibliográfico, acompanhada da abordagem qualitativa etnográfica na educação, que investigou as práticas de um grupo social com foco na rotina diária de professores e alunos. Isso favoreceu o levantamento e análise crítica de documentos e procedimentos pedagógicos sobre a temática e relatos de experiências do próprio professor/autor e de outros

professores dentro do ambiente escolar regular com alunos com TEA, perpassando pela sensibilização pessoal, variedade de situações pessoais e sociais dos educandos, limites e avanços da estrutura escolar, bem como das equipes de apoio à docência.

As etapas escolhidas foram: a definição do que queríamos investigar, selecionando o campo de acesso e desenvolvimento do estudo; criação de um roteiro de observações, perguntas e relatos de experiências, por meio de pequenas entrevistas; consultas aos documentos escolares sobre orientações aos professores e equipe de apoio à docência; elaboração de notas de campo, relatos e interpretação de dados; o que resultou na escrita deste artigo.

Abordagens etnográfico-qualitativas foram aplicadas ao contexto do TEA, que buscaram compreender as práticas e experiências da escola e da comunidade em relação aos alunos com TEA, promovendo a inclusão e o respeito às diferenças. Essas abordagens permitiram uma análise aprofundada das relações entre o aluno com TEA, o professor, os colegas e a família, identificando desafios e oportunidades para uma educação mais inclusiva e personalizada.

As aplicações dessas abordagens se deram por meio dos estudos e práticas de como aprendem e se relacionam os alunos com TEA no contexto educacional, orientados pelos professores não especializados e uma equipe multidisciplinar. Nisso foram analisadas as relações de poder e desigualdades sob tal contexto, auxiliando os professores por meio de



documentos elaborados pela própria escola, através de profissionais da área de inclusão.

As contribuições das abordagens proporcionaram maior objetivação desses saberes para a reflexão do professor e para uma aproximação conceitual da prática pedagógica cotidiana ao saber docente.

Sendo assim, ao apresentarmos a inclusão de alunos com TEA na escola de ensino regular, devemos pensar também nas orientações que os professores devem ter, visto que, muitas vezes estes não foram preparados para recebê-los no contexto da sala de aula.

A escola estudada possui um Núcleo de Atendimento Psicopedagógico – NAPP, atuando como espaço de apoio e orientações ao professor na recepção e trato dos alunos inclusivos, auxiliando na elaboração e correções de atividades de ensino-aprendizagem e em estratégias metodológicas que mais se aproximem dos alunos com TEA. No entanto, não são produzidos indicadores concretos para se avaliar o processo de inclusão, de modo que se pudesse afirmar sobre o grau de retorno desse aprendizado por parte do professor - que é orientado em perceber as dificuldades, as limitações e as potencialidades dos seus alunos para o alcance dos objetivos de aprendizagem -, pois a escola não pontua estes aspectos referentes aos professores, mas atua no sentido de apresentar alguns modelos orientadores de atividades e de avaliações práticas elaboradas em parceria professor/escola.

Neste processo colaborativo, o professor, em parceria com a escola e

em sua compreensão da inclusão, promove ações que iniciam o aluno em seus primeiros passos em sala de aula, reconhecendo seus aprendizados de maneira gradual e adequando-os aos espaços e práticas pedagógicas propostas para a inclusão. O professor lança mão de seus conhecimentos para aplicar estratégias pedagógicas, instrumentos, linguagens e atividades relacionadas à sua deficiência que ajudarão no processo de inclusão e aprendizagem.

Lembremos que a escola também tem um papel fundamental na inclusão do aluno, sendo necessária uma reestruturação do Projeto Político Pedagógico que deve contemplar a diversidade da comunidade escolar.

[...] a inclusão é um motivo para que a escola se modernize e os professores aperfeiçoem suas práticas e, assim sendo, a inclusão escolar de pessoas deficientes torna-se uma consequência natural de todo um esforço de atualização e de reestruturação das condições atuais do ensino básico (Mantoan, 1997, p.120).

Atualmente, um dos maiores desafios é proporcionar uma educação para todos, sem preconceitos ou distinções, assegurando um trabalho educativo organizado e adaptado para atender às necessidades educacionais de alunos autistas. Neste sentido, o TEA, segundo a Lei de no. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, é considerado como deficiência para todos os efeitos legais. Suas principais características incluem déficits persistentes na interação social e na comunicação, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses e atividades, que se manifestam de maneira variável entre os indivíduos.



A integração social e a inclusão escolar de uma pessoa com transtorno do espectro autista não é um processo fácil, pois envolve a tarefa de colocar em um meio social não preparado, uma pessoa de comportamentos estranhos e desconhecidos para a maioria das pessoas. Talvez uma das formas de encarar isso mais claramente, seja por um processo que envolva a educação, tanto da criança com transtorno do espectro autista, como das demais pessoas envolvidas, quebrando de vez com as barreiras atitudinais por meio da disseminação do conhecimento (Braga Junior, 2015, p. 18).

A inclusão como prática social é aplicável em diversos espaços, inclusive na escola comum ou regular, que acolhe todos os tipos de alunos, independente das diferenças. Para tanto são criadas estratégias e situações que favorecem e respeitam os diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos, visto que neste tipo de escola inclusiva, o processo educativo deve ser entendido como um processo social, onde todas as crianças com TEA ou qualquer outra deficiência “tem o direito à escolarização o mais próximo possível do normal” (Rodrigues, 2017, p.3).

Pensando nas possibilidades de melhor conduzir o diálogo sobre a temática, esse estudo foi estruturado em quatro frentes. A primeira delas situa o leitor em seu universo de compreensão sobre os caminhos seguidos na investigação, apresentando o que gerou o problema da pesquisa, seus objetivos gerais e específicos; além da metodologia adotada junto à pesquisa, com breve destaque para o desenvolvimento e os resultados obtidos.

Na segunda foi apresentada a trajetória da inclusão no Brasil e

estudos do TEA. A seção aborda, desde uma perspectiva mundial, os esforços e discussões sobre uma Política Nacional de Inclusão, Decretos e Legislações que vêm auxiliando para o conhecimento e a efetivação da inclusão com alunos com TEA, considerando também a construção conceitual sobre o autismo, seus entraves e avanços ao longo do tempo.

A terceira frente tratou da escola e as orientações fornecidas aos professores regulares para melhor compreender como incluir alunos com TEA, ilustrando atividades e avaliações, os quais se transpõem em relatos de experiências do próprio professor/autor dentro do ambiente escolar regular.

Na quarta, discutimos o papel do professor, sua importância enquanto formador que recebe orientações e formação direcionada para lidar com alunos com TEA. Discute-se a adaptação desses conhecimentos às condições da escola, da sala de aula e da sociedade, por meio de uma formação continuada que atenda a uma educação inclusiva pensada para o aluno autista. Também se discorre sobre como esses professores são sensibilizados com o direcionamento dessas orientações e estratégias pedagógicas de ensino-aprendizado que pretendem atender às necessidades educacionais.

2. A trajetória histórica da inclusão no Brasil e estudos do TEA

A educação inclusiva, após ter sua repercussão no mundo, se fez presente no Brasil enquanto preocupação nas famílias, espaços



escolares e sociedade civil, passando por fases históricas que indicaram sua exclusão, segregação, integração e inclusão total. Inicialmente se fundamentou a partir da Conferência Mundial de Educação Especial, em 1994, quando foi proclamada a Declaração de Salamanca, e, apenas no decorrer dos anos 2000, foi implantada como uma política denominada de Educação Inclusiva.

O principal pensamento da educação inclusiva é o processo educacional por meio do qual todos os alunos, inclusive os com deficiência, devem ser educados juntos. Eles fazem jus ao apoio necessário na idade adequada e em escolas de ensino regular que têm como garantia o direito de todos a uma educação de qualidade. Assim, as instituições de ensino devem se adequar às necessidades dos educandos modificando suas estruturas arquitetônicas, fazendo adaptações curriculares, bem como capacitando os professores e viabilizando a equipe pedagógica de apoio para recebê-los.

Sendo assim, a história de inclusão no Brasil vem oportunizando novos caminhos e diálogos possíveis, fornecendo material intelectual humano e práticas pedagógicas que avançam em lutas diárias. Essas diversas iniciativas se combinam na construção de políticas públicas que promovam educação de qualidade para todos os alunos, como está previsto no objetivo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva:

(...) garantir o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas

habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais. (MEC/SEESP, 2007, p.8).

Portanto, revisitando a legislação brasileira destinada ao TEA, que é foco deste trabalho, podemos destacar a Constituição Federal Brasileira de 1988, que garante às pessoas com TEA os mesmos direitos de todos os cidadãos do país, incluindo a proteção às crianças e adolescentes previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por meio da Lei 8.069/90 e incluindo os idosos, que são protegidos pelo Estatuto do Idoso, por meio da Lei 10.741/2003.

O Parágrafo único da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, no artigo 3 indica que, “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista, incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. No entanto, cabe salientar que, se a escola deve promover autonomia e participação, é preciso avaliar cuidadosamente a necessidade deste acompanhamento, para que o estudante não seja excluído por excesso de suporte.

É importante citar o Estatuto da Pessoa com Deficiência, Lei 13.146/15, como um marco legal que determina que aos autistas sejam assegurados todos os direitos legais previstos para as pessoas com deficiência.

Assegurar tais direitos e tornar possível o aumento de professores e técnicos da educação, melhorando suas condições de trabalho, é uma medida que precisa ser revista para a



melhoria da qualidade da educação inclusiva e do enfrentamento de suas condições de trabalho. Merecem especial atenção as situações precarizadas, sobretudo na rede pública de ensino, que frequentemente realiza contratos temporários, instáveis e com baixos salários, o que divide opiniões sobre o lidar com a inclusão de alunos autistas e com outras fragilidades do sistema de ensino atual.

Papim (2020) apresenta a necessidade da promoção de uma educação inclusiva que seja, de fato, promotora para alunos com diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista:

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) configura, para profissionais da área da Educação Especial, a necessidade de promover uma educação efetivamente inclusiva. Devido à presença de crianças com diagnóstico de TEA, na educação escolar pública, muito se vem especulando sobre métodos e metodologias pedagógicas específicas para essa realidade. (Papim, 2020, p.9).

A proposta do autor é tornar a educação inclusiva verdadeiramente eficaz e participativa, sobretudo na escola pública onde o aluno com TEA está submetido a estratégias e metodologias pensadas para ele.

E, assim, a compreensão do TEA e sua relação com a educação vem se adequando à realidade. Isso envolve a mobilização de estratégias pedagógicas para embasar a aprendizagem, além da necessidade de trabalhar as subjetividades dos alunos, sem distanciar-se de seus papéis sociais e representações pessoais, que marcam e constituem a

personalidade, independente e autônoma de cada um deles. Além disso, implica em não impedir que os mesmos exerçam seu papel social, independente, mas com relações que se revisitam e convivem em colaboração.

O processo de apoio e formação ao professor regular, presente em uma escola inclusiva, requer cada vez mais orientações e capacitações para os professores que convivem com alunos com TEA, necessitando formações e aprendizados para saber ensinar-aprender com o conjunto dos educandos que compõem a educação inclusiva. A escola disponibiliza essas orientações e capacitações, esperando que o professor esteja disposto a este aspecto do aprendizado e colabore com a inclusão e compreensão do aluno com TEA.

Além da capacitação, é válido enfatizar a importância do aumento do número de profissionais especializados nas escolas, tanto de professores como de terapeutas, assistentes educacionais e psicopedagogos, para fornecer um suporte mais inclusivo e contínuo aos alunos autistas. O que tem acontecido por meio de políticas públicas e orientações legais às escolas privadas e públicas.

O Brasil tem investido na formação de profissionais para a educação inclusiva, mas ainda enfrenta desafios para promover a inclusão, dentre eles: a falta de formação adequada, resistência à mudança, falta de recursos, dificuldade em manter profissionais qualificados, precariedade na contratação e dificuldades em promover formação para profissionais de apoio à inclusão.



Para isso, faz-se necessário a constituição de uma equipe multidisciplinar na escola, desempenhando um papel fundamental na adaptação do ambiente de aprendizado para atender às necessidades dos alunos no espectro autista. Cada profissional traz consigo conhecimentos e habilidades específicas que contribuem para a criação de um ambiente inclusivo e acolhedor.

Os profissionais que podem compor a equipe multidisciplinar são: fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, psicólogos, assistentes sociais e fisioterapeutas, que em suas funções corroboram para detectar precocemente dificuldades, atrasos, transtornos e patologias, desenvolvendo planos de suporte comportamental, adaptando o ambiente de aprendizagem, promovendo uma abordagem inclusiva e acolhedora, acompanhando e avaliando o desenvolvimento dos alunos, além de propor e executar mecanismos de orientação familiar e encaminhar os alunos a atendimentos específicos.

Essa equipe pode facilitar a troca de conhecimentos e experiências entre os profissionais, de modo agregador nas práticas educacionais e terapêuticas. Experiências observadas e relatadas em nossa investigação trouxeram reflexões sobre tais aspectos, além da sobrecarga de trabalho docente, enquanto precarização do sistema educacional como um todo e não por demandas específicas das crianças autistas, o que envolve outras inclusões a serem pensadas e acompanhadas com o mesmo olhar sobre o TEA.

Portanto, a equipe multidisciplinar irá colaborar com os educadores, participando de ações junto aos grupos de estudantes e famílias, potencializando os saberes que emergem das experiências individuais e coletivas.

3. A escola e as orientações aos professores regulares para a inclusão do aluno com TEA

A escola enquanto espaço de ensino-aprendizado tem procurado fornecer aos professores em formação, as orientações e capacitações para a recepção e inclusão de alunos com TEA. São variadas formas de orientação, desde informações fornecidas pelo Núcleo de Aprendizagem Psicopedagógico - NAPP até os cursos de capacitações pela Rede Salesiana Brasil - RSB (cursos online específicos de 60H cada - Educação Inclusiva e Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista e Altas Habilidades/Superdotação).

Esses cursos têm como objetivo principal orientar e capacitar professores do ensino regular no acolhimento inclusivo do aluno com TEA na escola, bem como o de propiciar a sua formação integral no processo de ensino-aprendizagem, de maneira eficiente e inclusiva, garantindo maior autonomia e conhecimento escolar e social.

Espera-se que os professores, ao longo das orientações e capacitações, sejam capazes de conhecer e diferenciar as diretrizes estabelecidas para o atendimento educacional na escola regular para o aluno com TEA, ampliando seu conhecimento



relacionado à legislação nacional vigente e à trajetória histórica, analisando e diferenciando os principais conceitos e características referentes ao TEA.

São expectativas de elevação das possibilidades de inclusão do TEA com profissionais empenhados na recepção de conteúdos e estratégias metodológicas que aperfeiçoam e trazem benefícios à escola, ao aluno autista e, sobretudo, ao professor comum em sua capacitação e formação humana e profissional. No entanto, esse profissional precisa munir-se de disponibilidade e organização pessoal, pois essas orientações acontecem a cada 15 dias, durante 2 horas, envolvendo ainda a leitura de alguns materiais bibliográficos ao longo da semana, bem como responder a 8 avaliações como demonstração de sua aprendizagem.

Uma missão quase impossível para nossa realidade, enquanto professor, que está vinculado a outras instituições de ensino, a outros segmentos e disciplinas específicas. A intenção segue sendo a melhor possível, mas há inúmeras dificuldades a serem enfrentadas.

Eu, enquanto professor desta instituição de ensino, tenho procurado aproveitar todas essas oportunidades de orientação e formação por um desejo próprio e por querer ver meus alunos autistas incluídos e participativos em sala de aula. Venho aprendendo muito com essas formações e orientações, as quais têm me rendido muitos frutos, ao perceber em meu aluno com TEA algumas características como altas habilidades e superdotação, que modificaram

meus conceitos anteriormente cristalizados.

Diferente da realidade de muitas escolas, espalhadas pelo Brasil, a escola em questão apresenta preocupações quanto ao recebimento e inclusão de alunos com dificuldades em se relacionar, seguir regras e se adaptar a novos ambientes.

A interpretação de tais comportamentos é provavelmente confundida pelos professores sem formação específica em educação inclusiva como falta de educação ou limite, certamente por falta de conhecimento por parte de alguns profissionais que não estão preparados para reconhecer e identificar as características inerentes à pessoa autista.

A escola recebe uma criança com dificuldades em se relacionar, seguir regras sociais e se adaptar ao novo ambiente. Esse comportamento é logo confundido com falta de educação e limite. E por falta de conhecimento, alguns profissionais da Educação não sabem reconhecer e identificar as características de um autista, principalmente os de alto funcionamento, com grau baixo de comprometimento. Os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área. (Santos, 2008, p. 9).

A fala de Santos (2008) corrobora para que possamos compreender e ratificar a necessidade da formação do professor na inclusão de alunos com TEA, pois os desafios são crescentes e as orientações constantes para que escola, professores e alunos estejam em sintonia em seu ensino-aprendizagem e nas dificuldades inerentes a essas relações



interpessoais.

A escola oferece as orientações e capacitações para que o professor possa aprender, dentre muitas outras compreensões do aluno com TEA, as suas características de aprendizagem, indagando-nos como esse aluno aprende e o que os motiva. Por exemplo, em se tratando de um aluno que apresenta repetições e manias com peixes, o professor pode utilizar esse animal por meio de algumas abordagens metodológicas para despertar o interesse e a atenção a fim de que o aluno aprenda alguns conteúdos.

Neste sentido, recordo-me de dois alunos autistas os quais foram meus educandos e que, após decisões diagnósticas por uma equipe multidisciplinar e pelo NAPP, negavam-se a serem avaliados por meio de avaliações adaptadas, pois eles se sentiam capazes para realizar as avaliações normalmente aplicadas aos demais alunos não autistas.

A escola, em diálogo com eles e com a família, buscou um meio termo para que os mesmos pudessem compreender e estarem satisfeitos com seus resultados posteriores às decisões de que em algumas disciplinas isso seria acordado, enquanto que em outras as avaliações adaptadas deveriam seguir como regra.

Após esta aplicação, e sendo acordado entre os alunos, os resultados alcançados foram positivos, uma vez que os alunos com TEA possuem suas singularidades. Logo eles entenderam que há situações específicas diante das suas realidades que necessitam ser de acordo com as suas especificidades.

Tais orientações levam o professor a conhecer o perfil e o ritmo do desenvolvimento do aluno, verificando seu progresso, que pode estar ligado a influências externas e internas, avaliados pela disponibilidade de bons materiais, infraestrutura, profissionais capacitados, além de avaliar se a escola é barulhenta e se tem muitos alunos na mesma turma, visto que esses fatores interferem no progresso do estudante.

A avaliação de resoluções específicas de problemas de aprendizagem e de determinados comportamentos é necessária para que o professor realize atividades adaptadas, visando adequações das aprendizagens trabalhadas. Preocupações estas que são reafirmadas a todo o momento nas parcerias entre escola, família e professores.

A instituição de ensino segue proporcionando formas de avaliação com características dos sintomas do TEA, onde é possível identificar comportamentos repetitivos, interesses restritos, dificuldades de comunicação e de interação, analisando qual a intensidade desses sintomas: leve, moderado ou grave. Sintomas que podem ser negativos, mas também positivos, pois alguns autistas possuem hiperfoco em determinadas atividades, como na leitura ou organização, podendo ser usado de maneira positiva.

O que foi, e ainda é, considerado como uma mania, implicância, mau humor ou chatice minha é, afinal, a maneira como meu cérebro funciona, não é uma questão de escolha ou de eu fazer esforço. Quando é possível, optar por ter



outras atitudes é me condenar à exaustão, desencana e eterno fingimento de ser quem não sou. (Rosa, 2020, p.103)

Esse relato de experiência reforça a visão equivocada e desproporcional que algumas pessoas têm sobre o aluno autista, que em suas características, manifesta algumas reações diante de desafios cotidianos que interpelam sua relação com o outro ou com novos aprendizados. Sair do seu próprio foco ou de como suas atitudes se manifestam é sempre passível de julgamentos e incompreensões por parte daqueles que desconhecem o mundo do autismo.

Diante de manifestações semelhantes por nossos alunos autistas, a escola pesquisada nos orienta ao processo de questionamento pessoal, de como, afinal, usar isso para levá-los em uma direção que beneficie seus próximos anos, preparando-os para o futuro pessoal e profissional.

Outro aspecto interessante, enquanto orientação aos professores, é a respeito da socialização e compartilhamento observados por estes profissionais, que, ao lidarem cotidianamente com seus alunos conseguem perceber por suas atitudes se eles conseguem socializar ou criar vínculos com os colegas em momentos de experiências em classe.

Orienta-se que o professor esteja atento em relação ao aluno com TEA, dado que muitos não pensam com a mesma linguagem dos alunos neurotípicos, pois alguns autistas pensam, por exemplo, a partir de fotos, desenhos e outros códigos visuais. No caso de crianças em formação,

algumas noções básicas como “para cima” ou “para baixo” ainda estão sendo ensinadas. O interesse é maior em coisas mostradas do que as faladas.

Algumas características associadas ao transtorno devem ser observadas e orientadas pela instituição, no sentido do como agir, pois, dependendo do contexto e das características individuais do autismo, alguns alunos com TEA não conseguirão permanecer em sala de aula ou criar algum vínculo com os colegas e professores como parte da socialização, necessitando de novas estratégias pedagógicas de intervenção para adequar esse aluno ao ambiente escolar.

Tendo em vista a orientação anterior, um dos educandos autistas sob minha responsabilidade conseguiu, entre seus colegas de classe, a compreensão e socialização por meio de um indicativo importante para sua permanência em sala de aula. Suas particularidades no espectro autista indicavam, como condição adaptativa, que as 2 primeiras fileiras de cadeiras à frente da sala não poderiam estar organizadas daquela maneira, pois, por meio de alguns intervalos de 10 minutos, esse aluno levantava-se e transitava de um lado para o outro, retornando ao seu lugar, depois de repetir este gesto por 4 ou 5 vezes. Essa rotina não atrapalhava a condução da aula, compreendida pelo professor e pelos outros alunos.

Nesse mesmo sentido, as mesmas habilidades que alunos autistas demonstram gostar podem servir para adaptar a linguagem das outras disciplinas que eles não gostam tanto ou nas quais sentem



dificuldades.

Como professor, é importante trazer exemplos daquele universo específico para explicar as teorias das demais disciplinas. Por exemplo, o aluno ama trens, mas não gosta de matemática. Então, solicite que ele calcule as distâncias de trens entre uma cidade e outra.

Entre outras orientações dadas pela escola, está a de evitar instruções verbais muito longas, porque muitos autistas têm grande dificuldade em memorizar sequências. Por isso, recomenda-se que se estruture um modelo de respostas e tomadas de decisão que o aluno consiga lembrar.

Foi a partir dessas orientações e experiência em sala de aula que, ao concluir minha aula de língua estrangeira, em uma sala de 3ª série do ensino médio, meu aluno autista, que demonstra muito carinho por mim e minhas aulas, disse-me ao final da aula: “professor gramatigueiro”! Fiquei surpreso por sua observação, pois sei o quão complicado é reduzir e minimizar instruções verbais, mas a preparação para os processos seletivos nunca me deixaram pensar sobre esse aspecto apontado. Compreendi perfeitamente o que meu aluno quis dizer, modificando minha estratégia de ensino-aprendizagem a partir de então.

É recomendável que o professor esteja atento quanto ao barulho na sala de aula ou mesmo em todo ambiente escolar, pois o aluno autista possui um transtorno de processamento sensorial, que é uma condição na qual o sistema nervoso tem dificuldade de processar informações do ambiente e dos sentidos, gerando tal incômodo. Além

disso, sua sensibilidade à luz é outro tipo de transtorno inerente a uma disfunção sensorial que trará desconforto, visto que o processamento dos sentidos como o tato, o paladar, a audição, a visão e o olfato chega de maneira diferente do usual ao cérebro do autista.

Vivi essa experiência em sala de aula, quando, projetando em minha aula um vídeo musical em língua estrangeira, o som estava muito elevado, fazendo com que imediatamente um dos meus alunos autistas elevasse as mãos aos ouvidos e demonstrasse irritabilidade com o alto ruído projetado. Imediatamente ajustei e tudo voltou a sua ordem.

Algumas orientações são dadas aos professores, por meio de documento interno, solicitando que os mesmos estejam atentos e colaborem com seus alunos com TEA, auxiliando-os quanto a sua aproximação afetiva, oportunizando sentarem-se nas cadeiras mais próximas ao quadro para evitar distrações; fazer uso de imagens que sirvam de apoio à interpretação de textos e contextos de sala de aula, promovendo possíveis inter-relações sociais.

A escola disponibiliza e pede que os cuidados na sala de aula sejam sempre respeitados e adequados para a inclusão do aluno com TEA e outras necessidades, argumentando ser extremamente necessário que os professores leiam as orientações e os informativos minuciosamente e, caso tenham alguma dúvida, procurem o serviço de orientação e/ou psicologia escolar, referindo-se aos alunos inseridos no Programa de Inclusão Escolar – PIE.



Os alunos autistas em minhas aulas vivenciaram experiências de serem inseridos em um contexto cênico da Paixão de Cristo. Um deles demonstrou grande habilidade exercendo o papel do “Bom Ladrão” (aquele que, segundo a tradição cristã é conhecido como Dimas, o “Bom Ladrão”, que se arrepende antes de morrer), enquanto o outro pôde executar alguns fundos musicais ao som do seu piano. Momentos de grande interação social e vivências multissensoriais que garantiram a eles e aos colegas da escola, admiração, respeito e socialização.

Ainda assim, as orientações e capacitações pelas quais os professores passam enfrentam desafios para serem correspondidas em suas práticas, que, em esforços e sensibilidades, abraçam as propostas de inclusão a alunos com TEA em sala de aula. Mesmo se dispondo a receber e compreender as orientações para adequação de suas estratégias de ensino-aprendizagem, nem sempre elas serão eficazes, por ter esse profissional de enfrentar jornadas de trabalhos e demandas inerentes a outras instituições de ensino e problemas específicos a cada uma delas reservados.

Sendo assim, a partir dessas orientações e capacitações oferecidas aos professores pela instituição, o aluno com TEA poderá se desenvolver e vencer obstáculos, necessitando, claro, do apoio de uma equipe multidisciplinar que trabalhe em prol do aluno autista, pois além dessa equipe, o papel da escola e da família, em colaboração com esses profissionais, é de imenso valor para o desenvolvimento e alcance do

trabalho realizado.

4. O papel do professor enquanto formador que recebe orientações para o ensino de alunos com TEA

O papel do professor do TEA e sua formação para o atendimento a partir das orientações dadas pela escola, seus interesses e capacitações em uma escola inclusiva, dependerão de sua consciência e necessidade diante de sua sala de aula. Sua abertura e compreensão diante da inclusão a ser realizada em sala de aula exige disponibilidade para processar informações e criar melhores estratégias de ensino-aprendizagem a partir das orientações que a instituição de ensino se propõe a oferecer e sobre as disposições da Política Nacional de Inclusão.

Nos argumentos apresentados por Cunha, destaca-se:

É fundamental pensar na escola como locus de formação docente, pois é um espaço que possibilita a construção de mudanças nas práticas pedagógicas, no currículo, no ensino e na aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e ainda abre caminhos para que o educador adicione a investigação aos seus saberes-fazer (Cunha, 2013, p.19).

No entanto, nem sempre é o que acontece em todas as escolas que dispõem de meios para proporcionar mudanças na vida do aluno. Desta forma, os autores propõem formações continuadas na rede de ensino pública e particular, como em cursos de



aperfeiçoamento, especializações ou cursos de curta duração para que seus professores estejam aptos ao trabalho de inclusão e interação escolar.

Muitos professores não estão preparados para assumir essa responsabilidade ou temem assumir tal compromisso. Existem aqueles que vão em busca deste aperfeiçoamento para melhorar o ensino e outros se “acomodam” por motivos pessoais.

Neste sentido, a Educação Especial vem se mostrando crescente e possível para sua inclusão, diante dos esforços das políticas públicas nacionais, bem como os sentidos e ações interdisciplinares que a escola, os professores regulares e os especializados desempenham como possibilidades para ações pedagógicas, e, principalmente, os docentes que trabalham com atendimento educacional especializado. Papim (2020) diz que:

O professor dessa modalidade dispõe de referências pedagógicas, políticas e científicas. Analisar a atuação dos professores de Educação Especial significa observar o modo pelo qual ele prepara procedimentos, com o objetivo de determinar os meios que despertem o interesse das crianças com TEA em participarem da dinâmica educacional (Papim, 2020, p. 59).

Tais esforços são parte da sensibilidade e preocupação dos professores, que, preocupados com alunos com TEA, buscam compreender, por meio de estudos, capacitações e orientações especializadas a cada dia, sobre como e em qual medida devem construir um universo de inclusão e compreensão do ensino-aprendizado desses alunos. Isso envolve fazer uso

de dinâmicas e estratégias pedagógicas que aproximam cada vez mais as características pessoais dos educandos aos aprendizados construídos em sala de aula.

Do ponto de vista da escola, é fundamental que ela compreenda e possa oportunizar políticas inclusivas, oferecendo orientações e capacitações para os professores.

É indispensável a escola acompanhar as políticas inclusivas, porém, o professor, na qualidade de elemento social gerador das condições de efetivação desse modelo, atua com a finalidade de pôr ao alcance das crianças com TEA os recursos pedagógicos necessários para transformar as dificuldades de socialização, o comprometimento na linguagem e os comportamentos repetitivos (Silva, 2012, p. 60).

A promoção dessas ações desenvolve, junto ao seu corpo docente, orientações coordenadas. Por meio de recursos e metodologias pedagógicas capazes de auxiliar no entendimento do aluno com TEA, observam-se as dificuldades de cada aluno, adequando seu comportamento e acompanhando sua evolução no sentido de mudanças em relação à linguagem, comportamentos atitudinais e progressos em sua socialização.

A escola em questão nesta pesquisa, no uso de suas atribuições, disponibiliza orientações e capacitações para todos os professores regulares, a fim de que seus planos de ensino sejam o mais próximos possível do ensino individualizado do aluno com TEA. No entanto, segundo Papim (2020, p. 60) “acarreta aos professores a consciência da necessidade de ter o exame minucioso sobre a



aprendizagem, ensinando, de sorte que fiquem estáveis, comportamentos de interação social, de comunicação e de autorregulação”.

Nem sempre os professores estarão com tamanha sensibilidade e atenção, visto que suas demandas e qualificações serão inerentes a estes processos. Eles estarão, na medida do possível, intervindo e observando quais melhores ações podem ser propostas como práticas para incluir e compreender seu aluno com TEA, em meio a um elevado número de alunos e atribuições de avaliações e atividades adaptadas. A consciência, os professores até a terão, mas o tempo para a dedicação e viabilização dessas ações será mediado por sua rotina diária.

A gestão escolar, por sua vez, não tem como garantir que todos os professores envolvidos nessas ações estejam fazendo o devido reconhecimento dos limites e avanços de seus alunos com TEA. Isso pode ocorrer por, talvez, faltar-lhes a expertise na área, ou mesmo por terem que dar conta de outras situações de ensino-aprendizagem.

Nas perguntas feitas aos professores, durante as entrevistas, acerca de como eles conduziam seus mecanismos de ensino-aprendizagem com os alunos com TEA, grande porcentagem respondeu fazer uso da ludicidade e de aproximações mais cotidianas para que os conhecimentos de sua disciplina fossem aprendidos com maior leveza e praticidade, sem ignorar as orientações e recomendações que a instituição de ensino lhes oferecia.

Em seu plano de ação, a escola deve propor um plano de formação

inicial, perpassando por todos os tipos de deficiências, antes mesmo de estar focada em uma formação especializada em uma ou em mais áreas relativas a deficiências específicas, segundo o que preconiza a Declaração de Salamanca (1994, p. 27).

Para ratificar essa ideia, Oliveira (2017) sinaliza para as reais necessidades em escolas inclusivas:

As escolas inclusivas necessitam de professores/ educadores e auxiliares de classe com formação continuada voltada às necessidades dos educandos com limitações específicas de aprendizagem, pois sabemos o quanto é significativo compreendermos a diversidade na formatação, para fazer a diferença na prática, onde ambas devem atuar juntas no processo de ensino-aprendizagem - Teoria X Prática. (Oliveira, 2017, p. 528).

Portanto, há um trabalho de parceria entre escola e professores, que se dispõe a compreender a caminhada que deve ser feita para incluir alunos em suas necessidades específicas. Por isso a importância da escola oferecer orientações e formação adequada para o professor que será desafiado em seu labor pedagógico diariamente, necessitando mais que apenas orientações, e sim de formação continuada.

Os educadores, os professores e os auxiliares de ação educativa necessitam de formação específica que lhes permita perceber minimamente as problemáticas que seus alunos apresentam, que tipo de estratégias devem ser consideradas para lhes dar resposta e que papel devem desempenhar as novas tecnologias nestes contextos. (Correia, 2008, p. 28).

Essas capacitações orientam e



dão segurança ao professor, que estará em uma rotina de ensinar-aprender por meio de conhecimentos sobre inclusão e estratégias a serem desenvolvidas pedagogicamente para que o aluno incluso aprenda na sua medida, fazendo parte de uma sociedade que deverá enxergá-lo como participante integral em suas particularidades.

A necessidade de termos professores preparados e orientados corretamente para o atendimento especializado e inclusivo aos alunos com TEA deve acontecer na perspectiva apresentada:

O que se deve ter em mente é que para a inclusão de crianças com necessidades educativas no ensino regular, há que se contar com professores preparados para o trabalho docente que se estribem na perspectiva de diminuição gradativa da exclusão escolar e da qualificação do rendimento do alunado, ao mesmo tempo em que, dentro dessa perspectiva, adquira conhecimentos e desenvolva práticas específicas necessárias para a absorção de crianças com necessidades educativas especiais. (Bueno, 2024, p. 7).

Diante da realidade escolar, é essencial garantir acesso à formação continuada e ao aprendizado constante, para que estejamos preparados para atender, de forma qualificada, nossos alunos que fazem parte do público da educação inclusiva — especialmente aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esses estudantes, devido às suas especificidades, demandam intervenções mais individualizadas e alinhadas aos referenciais pedagógicos, bem como às informações fornecidas pelas famílias

e pela equipe multidisciplinar.

Por isso, os desafios para trabalhar com o aluno com TEA necessitam dessas capacitações, conhecimentos e seu acompanhamento, além de apropriações de termos, leis e estratégias de ensino-aprendizagem e o próprio desejo de ser um professor que reconhece em sua docência a oportunidade de incluir sempre.

5. Considerações finais

O presente artigo apresenta a educação inclusiva como uma prática social que se desenvolve a partir das diferenças do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências, oportunizada por relações múltiplas colaborativas que, juntas, não se restringem a atribuições de responsabilidade unicamente da escola, mas da família, dos professores em formação e de toda a sociedade civil, visto que a educação é um direito de todos, visando sempre ao pleno desenvolvimento humano por meio de processos de ensino-aprendizagem.

As instituições de ensino estão submetidas, portanto, a legislações vigentes que determinam como deve ser seu funcionamento para que possam assegurar o desenvolvimento de cada aluno com a formação indispensável para o exercício da cidadania, além de fornecerem os meios adequados para progredir no mundo do ensino-aprendizado e posteriormente do trabalho. Nesse sentido, não há como deixar de nomear a Política Nacional de Inclusão, que oportunizou pensar, por meio de decretos, leis e diálogos, sobre as garantias de acesso e permanência



dos alunos com deficiências nos sistemas educativos inclusivos, privilegiando acessibilidades, reestruturações curriculares e atendimentos especializados para diferentes deficiências, entre elas o TEA.

Amparados por conhecimentos teóricos, bem como por leis e no princípio da garantia de uma escola que se propõe a orientar e capacitar seus professores para a inclusão de estudantes autistas, questionamos sobre as dificuldades enfrentadas por esses professores e quais soluções são encaminhadas e apoiadas por parte da instituição a fim de garantir a inclusão do aluno com TEA. Nesse aspecto, especial atenção foi dedicada à capacitação continuada do professor que atua em sala de aula inclusiva comum, visto que essa educação se dará por meio de situações presenciais e experiências vividas por cada indivíduo ao longo desse processo.

Apresentamos algumas estratégias disponibilizadas pela escola, contando com a sensibilização dos professores e suas adequações a sistemas formativos que exigem deles predisposição, interesse, tempo e organização pessoal, de forma a estarem atentos de forma qualificada a seus alunos com TEA, recebendo e colocando em prática as orientações, formações e capacitações fornecidas pela escola para que este processo seja realizado concretamente.

Os professores compreendem a real necessidade das orientações e formação continuada para a inclusão de alunos com TEA e agradecem à escola pelo empenho e disponibilidade. Mas, também identificam os esforços a serem

desempenhados para que, de fato, consigam colocar em prática a promoção de uma educação inclusiva com tantas demandas particulares e individualizadas, agravadas pelo alto número de alunos em sala de aula.

Compreendemos que a educação inclusiva exerce um papel importante na diminuição da desigualdade social e na promoção da inclusão social, proporcionando oportunidades mais igualitárias de acesso ao conhecimento para todas as pessoas, principalmente no Brasil, onde proclamamos a formação humana do educando, que transforma a escola em um espaço de práticas regulares de vivências de cidadania, equidade, inclusão e socialização.

Nesta perspectiva, o texto procurou discutir e compreender o problema da inclusão, a partir do TEA e das orientações ofertadas pela escola aos professores do ensino regular por meio de orientações, cursos de formação e qualificação para os professores. O que foi questionado é se, de fato, tais mecanismos capacitam e fazem desses profissionais pessoas mais sensíveis e aptas a desenvolver o ensino-aprendizado com alunos com TEA, vivenciando verdadeiramente uma escola inclusiva.

Ao final dos presentes escritos nos deparamos com revelações pertinentes a uma luta incansável pela efetividade da Política Nacional de Inclusão, a qual tenta, antes mesmo de incluir as várias deficiências, em especial o TEA, promover a consciência de que a inclusão é um princípio que deve ser da família, da escola, dos professores e de toda sociedade civil. A conscientização é



argumentada como necessária para instituições de ensino que abraçam o compromisso de colocar em prática tais ações inclusivas, orientando, capacitando, e formando seus professores, além de se preocuparem em inovar e adaptar-se às necessidades curriculares pedagógicas, bem como nas estruturas físicas escolares para atender a este público em específico.

Sendo assim, ser professor e estar envolvido em processos de inclusão do TEA, por meio de orientações e formações dispostas pela escola, além de estar aberto a interagir com uma equipe multidisciplinar, é poder desfrutar de um ambiente no qual o processo de ensino-aprendizagem vai possibilitando a cada um de nós novas descobertas, o que vai abrindo novos horizontes e expandindo novos conceitos para que escola, família, professores e sociedade civil tenham um espaço único onde ideias são desmistificadas e ações são colocadas em prática.

Nota

Esta pesquisa teve o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, intermediado pela Universidade Federal Rural do Semiárido (UFRSA) e assinado pelo Colégio Salesiano do Salvador.

REFERÊNCIAS

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

BRAGA JUNIOR, Francisco Varder. **Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades**, 2015. Disponível em: <https://docplayer.com.br/59864476-Transtornos-globais-do-desenvolvimento-e-altas-habilidades-superdotacao-e-o-atendimento-educacional-especializado.html> Acesso em: 27 de julho de 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria de Educação Especial – MEC/SEESP, 2001. Brasília. Disponível em: [<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/>](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/). Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. MEC, 2001. Brasília. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 19 jun. 2024.

BRASIL. Ministério Público Federal Fundação Procurador Pedro Jorge de Melo e Silva (Organizadores). **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

BRASIL. MEC/SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2007.

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 a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12764.htm. Acesso em: 9 jun. 2025.



BRASIL. **Estatuto da pessoa com deficiência** (2015). Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) / Câmara dos Deputados. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200)

BUENO, José Geraldo Silveira. **Crianças com Necessidades Educativas Especiais, Política Educacional e a Formação de Professores: Generalistas ou Especialistas?** Disponível: http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_da_Educacao_Especial/Texto%20Jos%E9%20Geraldo%20Bueno.rtf Acesso em 08 jun. 2024.

CORREIA, L. M. **Inclusão e necessidades educativas especiais: um guia para educadores e professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2008.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Salamanca – Espanha, 1994.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, 1943.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **A Integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon. Editora SENAC, 1997.

MOREIRA, M. B. **Princípios básicos de análise do comportamento**. Porto Alegre: Artmed, 2008. MOREIRA, P. S. T. **Autismo: a difícil arte de educar**. Guaíba – RS: Universidade Luterana do Brasil – Ulbra – Campus Guaíba – RS, 2005.

OLIVEIRA, Rosane de Machado. **A Importância da Formação Continuada dos Educadores no Contexto Educacional Inclusivo e a Influência da Mediação no**

Ensino-Aprendizagem na Educação Especial. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 02, Ed. 01, Vol. 16. p. 522-545, Março de 2017.

PAPIM, Angelo Antonio Puzipe. **Autismo e aprendizagem: os desafios da Educação Especial** [recurso eletrônico] / Angelo Antonio Puzipe Papim - Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2020.

RODRIGUES, Leandro. **O que é Educação Inclusiva?** Um passo a passo para a inclusão escolar. Postado em: 15 de agosto de 2017. Disponível em: <https://institutoitard.com.br/o-que-e-educacao-inclusiva-um-passo-a-passo-para-a-inclusao-escolar/>. Acesso em: 15 abr. 2024.

ROSA, Emiliano Faria. **Mulheres: vivências e histórias que o lattes não conta** / Organizadora Emiliana Faria Rosa – Tutóia, MA: Diálogos, 2022.

SANTOS, Ana Maria Tarcitano. **Autismo: um desafio na alfabetização e no convívio escolar**. São Paulo: CRDA, 2008.

SILVA, A. B. B. **Mundo singular: entenda o autismo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.