A INCLUSÃO ESCOLAR E O TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO



SIMONE BORGES PONTES GESTAL
Graduação em Pedagogia pela Universidade Braz Cubas, (2018); Especialista em Educação Inclusiva pela Faculdade Integradas Campos Salles (2023); Professora de Ensino Fundamental II – Educação Física - na EMEF CEU Jaçanã.

RESUMO

Transtorno do Espectro Autista (TEA) é um transtorno do neurodesenvolvimento que se caracteriza por prejuízos na comunicação social e padrões repetitivos de comportamento. No contexto educacional, isso representa um desafio mas também uma oportunidade para promover práticas pedagógicas mais equitativas. O objetivo da inclusão escolar não é só garantir o acesso e a permanência desses estudantes nas escolas regulares mas promover um inclusão efetiva através de estratégias pedagógicas e recursos que visem garantir o seu aprendizado. Pesquisas sobre Autismo e TEA indicam que práticas inclusivas não apenas levam a um melhor desenvolvimento acadêmico e social, mas também a escolas que abraçam a diversidade e a inclusão. Além disso, a formação de professores e as políticas públicas de educação são de extrema importância para consolidar a inclusão como o princípio orientador da educação moderna. Conclui-se que uma escola verdadeiramente inclusiva não beneficia apenas o aluno neurodivergente, mas humaniza toda a comunidade escolar, consolidando a diversidade como a base de uma sociedade mais justa e solidária.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno do espectro autista; inclusão; práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas constitui um dos principais desafios da educação atual. Assegurar que esses alunos tenham acesso e consigam se manter em instituições de ensino regulares requer não apenas políticas públicas eficazes, mas também abordagens pedagógicas adaptadas que levem em consideração suas particularidades. Nesse contexto, a escola se transforma em um ambiente essencial para fomentar a diversidade e a equidade, desempenhando um papel importante na formação da cidadania.

O aumento significativo de matrículas de alunos com TEA em escolas regulares no Brasil evidencia a necessidade de aprofundar estudos sobre estratégias pedagógicas inclusivas. Dados da Pesquisa Nacional de Saúde (PNS, 2021) apontam 17 milhões de pessoas com deficiência no país, enquanto Zanetti e Quaresma (2020) registraram crescimento de 37,27% nas matrículas de estudantes com TEA em classes comuns em 2018.

Este artigo tem como objetivo analisar práticas educacionais voltadas ao atendimento de estudantes com TEA, destacando o papel do professor na construção de ambientes acolhedores e investigando estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento integral. Busca-se, assim, contribuir para o fortalecimento das políticas educacionais inclusivas e para a redução do estigma social associado ao autismo.

Como objetivos específicos, pretende-se refletir sobre os desafios e as oportunidades da inclusão, propor estratégias pedagógicas que possam facilitar essa inclusão e relacionar as políticas educacionais com as práticas escolares, avaliando de que maneira as diretrizes oficiais impactam o atendimento a estudantes autistas.

No que diz respeito à inclusão, Klein e Hattge observam que o termo “inclusão” tem sido empregado “[...] como um jargão na área educacional para designar práticas que aspiramos que sejam mais justas, democráticas e solidárias” (Klein; Hattge, 2010, p. 12). Dessa forma, trata-se de um assunto que ainda provoca debate, pois abrange o direito à educação e à cidadania, a justiça social, além de envolver a formação de professores, a elaboração de políticas públicas e a filosofia das instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas.

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Descrito pela primeira vez em 1949 pelo psiquiatra austríaco Léo Kanner, que inicialmente associou os sintomas a fenômenos esquizofrênicos, o autismo infantil foi reconfigurado em sua definição. Ele passou a ser visto como um transtorno caracterizado por dificuldade significativa no contato humano, um desejo intenso de manter a estabilidade em objetos e situações, um vínculo especial com determinados itens e a presença de uma expressão facial inteligente, além de alterações na linguagem que variavam do mutismo a formas de comunicação sem função (LIMA; LAPLANE, 2016).

Por outro lado, Hans Asperger também contribuiu para a compreensão do autismo. Em 1944, após suas observações na Clínica Pediátrica Universitária de Viena, ele identificou características do autismo em crianças desde os primeiros anos de vida. Asperger destacou aspectos como: “dificuldades de comunicação e interação, isolamento, e um padrão restrito e repetitivo de interesses, que não são tão severos a ponto de comprometer o desenvolvimento cognitivo ou a linguagem” (ALBURQUERQUE, 2011).

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição que teve sua definição significativamente alterada ao longo do tempo. Essas transformações foram particularmente notáveis com a introdução do DSM-5, a quinta edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, publicada em 2013 pela American Psychiatric Association, que se consolidou como a principal referência global para o diagnóstico de transtornos mentais. O DSM-5 reformulou a abordagem diagnóstica do autismo, proporcionando uma compreensão mais ampla e detalhada da condição.

O TEA abrange um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de origem orgânica, caracterizado por dificuldades nas interações e na comunicação, que podem estar associadas a alterações sensoriais, comportamentos repetitivos e/ou interesses limitados (American Psychiatric Association, 2013).

Os transtornos do neurodesenvolvimento constituem um grupo de condições que se manifestam durante o período de desenvolvimento. Normalmente, esses transtornos se tornam evidentes precocemente, geralmente antes que a criança comece a escola, e são marcados por déficits no desenvolvimento que resultam em comprometimentos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional.

Critérios Diagnósticos do TEA no DSM-5
Para que um indivíduo seja diagnosticado com Transtorno do Espectro Autista (TEA) conforme o DSM-5, é necessário que apresente:

Déficits persistentes na comunicação e interação social, evidenciados por:

- Dificuldades na reciprocidade socioemocional, como problemas para manter uma conversa fluida;
- Desafios na comunicação não verbal utilizada nas interações sociais, incluindo expressões faciais, gestos e contato visual;
- Dificuldades em formar, manter e compreender relações interpessoais (como amizades e atividades compartilhadas).
- Padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, manifestados por pelo menos dois dos seguintes aspectos:
- Movimentos motores, uso de objetos ou fala repetitivos (estereotipias);
- Insistência em rotinas ou comportamentos ritualizados, tanto verbais quanto não verbais;
- Interesses extremamente restritos e fixos, com intensidade ou foco anormais;
- Hiper ou hipossensibilidade a estímulos sensoriais (como sons, texturas, luzes, entre outros).

Início precoce dos sintomas:

- Os sintomas devem estar presentes desde os primeiros anos de vida, embora possam não se tornar evidentes até que as exigências sociais superem as capacidades limitadas do indivíduo.
- Os sintomas devem causar um impacto clinicamente significativo na vida social, no trabalho ou em outras áreas importantes do funcionamento.

O DSM-5 também estabeleceu uma classificação dos indivíduos com TEA em três níveis de suporte necessário:

- Nível 1: Necessita de suporte;
- Nível 2: Necessita de suporte substancial;
- Nível 3: Necessita de suporte muito substancial.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E POLÍTICAS PÚBLICAS

O conceito de inclusão está interligado aos direitos humanos e democráticos, influenciado por fatores locais, globais, ideológicos, econômicos, sociais e culturais (Nozu, Bruno, & Cabral, 2018).

No contexto brasileiro, a Constituição Federal de 1988 reconhece a educação como um direito universal e uma responsabilidade tanto do Estado quanto da família. A legislação garante o acesso à educação, sendo este direito consagrado no Artigo 208 da mesma Constituição, que afirma que indivíduos com necessidades especiais têm o direito à educação, preferencialmente em instituições de ensino regulares (BRASIL, 1988).

Outro ponto a ser analisado refere-se à promulgação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/1996, que define diretrizes para a educação especial, modalidade criada para atender pessoas com deficiência. No Capítulo V, o artigo 58 estabelece que a educação especial é entendida, para os fins desta legislação, como uma modalidade de educação escolar, preferencialmente oferecida na rede regular de ensino, destinada a alunos com necessidades especiais.

§ 1º Quando necessário, serviços de apoio especializado estarão disponíveis nas escolas regulares para atender às especificidades dos alunos da educação especial.
§ 2º O atendimento educacional ocorrerá em classes, escolas ou serviços especializados sempre que, devido às condições particulares dos alunos, a sua integração nas classes regulares não for viável.
§ 3º A oferta de educação especial deve ser garantida constitucionalmente pelo Estado, iniciando-se na faixa etária de zero a seis anos, durante o período da educação infantil. (BRASIL, 1996, Art. 58).

Com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que está em vigor no Brasil desde 2008 (BRASIL, 2008), observa-se uma série de mudanças significativas nas práticas educacionais, visando garantir a inclusão em todas as etapas e modalidades de ensino. Nos anos seguintes à sua adoção, houve transformações importantes, especialmente voltadas para a organização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos com deficiência nas instituições de ensino regular, abrangendo desde a Educação Infantil até a Educação Superior. O AEE é entendido como uma modalidade de serviço, caracterizando-se como uma metodologia ativa que vai além do espaço físico das salas de recursos ou dos núcleos de acessibilidade. Este serviço se estende para fora das instituições, promovendo uma dinâmica de trabalho em rede, com a colaboração de profissionais de diferentes áreas do conhecimento que atuam de maneira articulada e integrada (Roza; Freitas, 2021, p.53).

A Lei 13.146/2015, conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, entrou em vigor em janeiro de 2016 e desempenha um papel crucial na promoção da igualdade de direitos civis. Essa legislação substitui a expressão "portador de deficiência" por "pessoa com deficiência", evidenciando a importância do respeito ao princípio constitucional da dignidade humana e permitindo que os indivíduos exerçam sua capacidade decisória sem a intervenção de terceiros (BRASIL, 2015; SANTOS, 2016; SIMÕES, 2022).

Conforme o Art. 1º da Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), esta legislação foi criada para garantir e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas com deficiência, com o objetivo de favorecer sua inclusão social e cidadania. O Art. 2º define "pessoa com deficiência" como aquela que possui um impedimento de longa duração de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, ao interagir com uma ou mais barreiras, pode dificultar sua plena e efetiva participação na sociedade em igualdade de condições com os demais (Brasil, 2015).

Apesar disso, é notável que existem dificuldades operacionais nesse processo quando se trata de crianças com TEA, tornando necessária a criação de leis específicas (SANTOS, 2011; CUNHA; ZINO; MARTIM, 2015).

Após quase duas décadas de vigência da PNEEPEI de 2008, o campo é atravessado por um novo movimento de reorganização normativa. O Decreto nº 12.686/2025 instituiu formalmente a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva (PNEEI) e propôs a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva como um novo arranjo institucional destinado a operacionalizar a política em todos os níveis federativos. Em seu capítulo inicial, o Decreto explicita que a Política visa garantir o direito à educação em um sistema educacional inclusivo, sem discriminação e com igualdade de oportunidades, conforme disposto em seus artigos 2º e 3º. A transversalidade da Educação Especial e a inclusão em classes comuns figuram como bases estruturantes da atual Política (Brasil, 2025).

EDUCAÇÃO ESPECIAL

É importante ressaltar que a educação inclusiva e a educação especial não possuem o mesmo significado. A educação especial é uma forma de ensino que abrange todos os níveis, etapas e modalidades educativas (Brasil, 2008). De acordo com a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), os objetivos da educação especial incluem: a) garantir o atendimento educacional especializado (AEE) para esses alunos, b) capacitar professores para o AEE, bem como outros profissionais da educação com o intuito de promover a inclusão escolar, c) incentivar a participação da família e da comunidade, além de assegurar a acessibilidade em suas diversas dimensões - arquitetônica, comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal (Sassaki, 2009), e d) promover a colaboração entre diferentes setores na execução das políticas públicas (Brasil, 2008).

A educação inclusiva é uma abordagem política e pedagógica que assegura o direito à educação para todos os alunos, sem discriminação ou exclusão (Mantoan, 2006; Brasil, 2008). De acordo com Lievore, Rimolo e Melo (2021), essa perspectiva enfatiza a necessidade de não apenas proporcionar acesso à educação em escolas regulares, mas também garantir que estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, que são o foco da educação especial, tenham suas aprendizagens efetivamente asseguradas (Brasil, 2008).

Assim, as questões mais relevantes que precisam ser abordadas atualmente em relação à inclusão de crianças com deficiências não se limitam ao direito de frequentar escolas regulares, mas se estendem à capacidade dos educadores de oferecer uma educação que atenda às necessidades educativas especiais. Isso é fundamental para assegurar o progresso e a permanência dessas crianças no ambiente escolar (MATOS; MENDES, 2015). Nesse contexto, existem ainda muitos desafios a serem superados, que continuam a gerar questionamentos e demandar esforços das políticas públicas, bem como da comunidade acadêmica e científica, para que os fundamentos de uma inclusão efetiva das diversidades sejam estabelecidos.

ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGENS

O processo de inclusão de um aluno com deficiência em uma escola regular deve ser entendido como uma ação que vai além de uma mera exigência legal; é uma prática fundamentada em um paradigma educacional que valoriza a diversidade e os direitos humanos. Trata-se de um processo social complexo que emerge das interações de diferentes agentes, que participam, de maneira direta ou indireta, do ensino e da aprendizagem (Beni tez & Domeniconi, 2015).

A inclusão escolar está intimamente relacionada à atenção individualizada e às particularidades de cada aluno, visando criar e proporcionar oportunidades que favoreçam o desenvolvimento integral de todas as crianças (Lemos, Salomão, Aquino, & Agripino-Ramos, 2016).

Para analisar as práticas pedagógicas no contexto do aprendizado de um aluno autista, é essencial levar em conta tanto suas habilidades quanto suas limitações, respeitando a realidade cultural da qual essa criança faz parte. A partir dessa compreensão, é possível desenvolver estratégias de planejamento que conduzam a resultados efetivos (Suassuna, 2023).

Segundo Gomes (2009), o sistema educacional tem se revelado excludente ao favorecer certas metodologias de ensino e aprendizagem, utilizando critérios de avaliação que são parciais e dependentes de circunstâncias, além de estabelecer um ritmo de aprendizado que muitos estudantes não conseguem acompanhar. Apesar dos avanços e das pesquisas na área da educação, no Brasil, as escolas e seus profissionais ainda se encontram em um discurso que se distancia da realidade prática.

Para que a educação inclusiva se concretize, é necessário adquirir conhecimento, transformar as práticas pedagógicas e adotar uma nova postura em relação às demandas dos alunos, criando “uma escola inclusiva que propõe uma organização educacional que leve em conta as necessidades de todos os estudantes” (MANTOAN, 2006, p. 19).

Dessa forma, Mantoan argumenta que deve haver uma mudança significativa na formação dos docentes: “O educador deve desenvolver um plano educacional individualizado para cada aluno, com a finalidade de reduzir as barreiras que afetam a todos. Um profissional flexível, qualificado e disposto a aprender é sempre bem-vindo” (Mantoan, 2015, p. 33). Considerando essa abordagem, é evidente que a inclusão exige que o sistema educacional reavalie suas práticas, explore novas maneiras de ensinar e até mesmo reformule sua compreensão sobre o que significa aprender.

Outro significativo obstáculo à inclusão de estudantes autistas reside na acessibilidade, a qual não se limita apenas ao aspecto físico. É essencial promover um ambiente de respeito e acolhimento, onde as diferenças sejam valorizadas, permitindo a integração do educando autista não apenas nas salas de aula, mas em todo o contexto escolar. A remoção de barreiras é crucial para garantir essa acessibilidade, e, portanto, é necessário implementar políticas direcionadas que regulamentem recursos, estratégias, técnicas de ensino diferenciadas e a presença de professores especializados em educação especial para lidar com as particularidades desse grupo (Kumada, 2022).

Para atender às necessidades dos educandos, as instituições de ensino devem disponibilizar recursos e tecnologias assistivas que facilitem sua inclusão, uma vez que o desafio se encontra nas escolas que carecem dessas ferramentas.

Muitas delas, mesmo possuindo recursos, frequentemente enfrentam defasagens que dificultam a inclusão e a realização das adaptações necessárias para o aprendizado dos estudantes (Souza, 2022). A utilização de Tecnologias Assistivas (TA) é de suma importância na educação de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois facilita a comunicação e o desenvolvimento físico e mental, promovendo uma maior participação e autonomia nas atividades escolares por meio de materiais adaptados e recursos tecnológicos que são cuidadosamente selecionados de acordo com as dificuldades do estudante, proporcionando suporte, segurança e um melhor desempenho nas aulas (AIELLO, 2002).

Estabelecer rotinas claras e explícitas no ambiente escolar é um apoio crucial para organizar o espaço, facilitar a aprendizagem e prevenir crises comportamentais em todas as crianças, independentemente de terem ou não deficiência (SCHMIDT et al., 2000).

A adaptação curricular representa um desafio significativo para a inclusão, pois é necessário desenvolver um currículo que atenda às especificidades de aprendizagem dos educandos autistas. Essa adaptação deve modificar tanto os conteúdos quanto as metodologias de avaliação, assegurando que o rigor acadêmico não seja comprometido. Silva (2023, p.62) destaca que “o desconhecimento em relação ao TEA é uma das principais barreiras para a inclusão, gerando insegurança e dificuldades no processo de ensino e aprendizagem.” Isso reforça a importância de uma formação docente adequada sobre o tema, que forneça aos educadores tanto a teoria quanto a prática necessárias para desenvolver abordagens pedagógicas voltadas à inclusão.

Além disso, Nunes et al. (2013) destacam o receio que alguns educadores experimentam ao lidar com alunos autistas, argumentando que esse medo está relacionado ao desconhecido e ao inusitado. Goldberg et al. (2005), em uma investigação exploratória sobre as expectativas dos professores em relação à inclusão de estudantes autistas, observam que esses educadores manifestavam sentimentos de medo e ansiedade. Entre as principais inquietações, os autores ressaltam a preocupação com a possível agressividade dos alunos autistas, um ponto que merece atenção, uma vez que a agressividade não é uma característica inerente a todos os indivíduos autistas e pode ocorrer também em crianças sem deficiência. Camargo e Bosa (2009), ao revisarem a literatura sobre autismo e inclusão escolar, constataram que os professores frequentemente possuem concepções distorcidas sobre o autismo. Para os autores, “não surpreendentemente, essas concepções parecem influenciar as práticas pedagógicas e as expectativas sobre a educabilidade desses alunos” (Camargo & Bosa, 2009, p. 69).

No que se refere especificamente ao autismo, Jordan (2005) enfatiza a necessidade de orientação para os professores, pois a falta de conhecimento sobre os transtornos autísticos limita sua capacidade de identificar adequadamente as necessidades de seus alunos. Quando o indivíduo é percebido apenas por suas limitações, a crença em sua educabilidade e potencial de desenvolvimento está vinculada à ideia de que ele não pode permanecer em ambientes de ensino regulares. Aporta (2018) afirma que a compreensão do transtorno é essencial para a inclusão efetiva de crianças autistas no contexto socioeducacional

Outro ponto crucial é a afetividade como ferramenta pedagógica. Oliveira (2020) ressalta que o vínculo afetivo entre professores e alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental para o sucesso de qualquer processo de ensino inclusivo. A paciência, empatia e escuta atenta tornam-se atitudes indispensáveis para entender os sinais e formas de comunicação muitas vezes não convencionais desses alunos. Ao se comprometer a conhecer e

respeitar essas particularidades, o professor estabelece um ambiente emocionalmente seguro, onde o aprendizado se torna viável e o aluno se sente incentivado a participar e interagir.

Assim, Suassuna (2023) argumenta que isso permite ao aluno autista formar laços de confiança com o professor e seus colegas, além de facilitar a aplicação de diversas estratégias de comunicação. Um aspecto crucial é a identificação dos interesses dos alunos autistas, pois isso auxiliará o professor no planejamento de suas intervenções pedagógicas. Dessa maneira, é necessário alinhar os afetos dos alunos com as abordagens utilizadas nos planos de aula, a fim de que a aprendizagem ocorra de maneira eficaz (Santos, 2023). Além disso, para promover a aprendizagem de alunos autistas, é essencial empregar uma variedade de estímulos sensoriais e visuais, visando o reconhecimento de habilidades e a promoção de um aprendizado inclusivo.

Paralelamente, a literatura científica indica que a eficácia do planejamento educacional é maximizada ao mudar o enfoque das deficiências para a identificação e valorização das potencialidades do aluno (MASSARONI et al., 2025). Adotar uma abordagem biográfica implica reconhecer que cada aluno com autismo possui habilidades latentes, áreas de hiperfoco ou competências específicas, como pensamento visual estruturado ou memória detalhada.

Conforme ressaltam Borges e Hudson (2024), ao utilizar essas forças e interesses individuais como ponto de partida para conteúdos curriculares mais complexos, o educador não apenas promove a aprendizagem cognitiva, mas também resgata a autoestima e a motivação do aluno, tornando-o um agente ativo em seu processo educativo.

A presença e envolvimento da família ao longo de todo o processo de aprendizagem são essenciais. É fundamental que haja uma colaboração entre os familiares e a escola, pois os pais detêm informações valiosas que podem contribuir significativamente para o planejamento das intervenções educacionais voltadas às crianças autistas, especialmente devido às particularidades da comunicação das pessoas com essa condição (SERRA, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas é uma questão que vai além dos requisitos legais, exigindo uma ampla gama de práticas pedagógicas. A pesquisa realizada neste artigo mostra que, embora a Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/1996 garantam o direito à educação e ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), a realidade diária das escolas brasileiras ainda é marcada por desvantagens materiais, lacunas na formação de professores e barreiras sociais que perpetuam o pensamento excludente. Nessa situação, a perspectiva dual, na qual o aluno sabe o que não pode fazer sem ser reduzido a essas coisas, mas também reconhece o que pode fazer e conhece seus interesses, permite que o professor planeje as intervenções, está no cerne do que realmente significa inclusão. O diagnóstico (DSM-5) deve ser visto como uma ferramenta de ajuda para superar barreiras sensoriais, de comunicação e comportamentais, e não como um rótulo. Ao mesmo tempo, estar ciente das habilidades e interesses individuais de um aluno é um fator chave no desenvolvimento de estratégias pedagógicas como o Plano de Desenvolvimento Individualizado (PDI), que ajudará o indivíduo a desenvolver autonomia, autoestima e autodesenvolvimento. Assim, em certo sentido, a inclusão escolar não é simplesmente o acesso físico à sala de aula e a presença do aluno na unidade escolar, mas também a permanência e as estratégias de aprendizagem.

Isso significaria passar da perspectiva clínica para a pedagógica: ver o indivíduo antes do diagnóstico e desenvolver um ambiente de aprendizagem baseado na equidade. Para que isso aconteça, a política pública deve melhorar a formação dos professores, a cooperação entre a educação regular e o AEE, e o envolvimento da família na educação. Uma escola inclusiva é aquela que reconhece a diversidade como um valor e está comprometida em construir uma sociedade mais justa, plural e democrática. Consolidar esse paradigma significa que precisamos integrar a inclusão na prática cotidiana através do reconhecimento das limitações e da valorização das potencialidades para construir um projeto educacional verdadeiramente emancipatório.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION [APA] (2013). **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V).** Arlington, VA: American Psychiatric Association.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 5. ed.Arlington, VA**: American Psychiatric Publishing, 2013.

ANGELO, Jamisson da Silva. **O papel do professor na inclusão do aluno autista.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento, ano 6, ed. 7, v. 3, p. 137-150, jul. 2021. Disponível em: Disponível em**:https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/aluno-autista** Acesso em: 25 junho de 2026.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: mec.gov.br. Acesso em: 28 jul. 2026.

BRASIL. (2008). Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC. Disponível de **http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ politicaeducespecial.pdf.** Acesso em: 22 de junho de 2026

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 10 jul. 2026.

CAMINHOS AUTISMO. **Guia completo sobre autismo no DSM-5**. [S. l.]: Caminhos Autismo, [20--?]. 1 arquivo PDF. Disponível em: https://caminhosautismo.com/Guia_Completo_sobre_Autismo_no_DSM-5_em_PDF_em_Portugues.pdf. Acesso em: 28 jul. 2026.

FELISBINO, C., & Graff, P. (2024). **Autismo e políticas públicas brasileiras: Nomeações, representações e ausências.** Cadernos de Pesquisa, 54, Artigo e10617. Disponível de: https://doi.org/10.1590/1980531410617. Acesso em 15 de Agosto de 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MASSARONI, B. S. *et al.* **Inclusão do educando com transtorno do espectro autista na escola regular**: desafios e possibilidades. Revista Foco, v. 18, n. 4, e8189, 2025. Disponível em: https://doi.org/10.54751/revistafoco.v18n4-030. Acesso em: 12 jul. 2026

OLIVEIRA, Levanildo Silva de. **Práticas pedagógicas inclusivas: as potencialidades e desafios da formação docente colaborativa.** Espírito Santo, 2024.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: Introdução crítica.** 11.ed.São Paulo. Editora Cortez,2002.

SEVERINO. Antônio Joaquim**. Metodologia do trabalho científico**. 23ª edição Revista e Ampliada. São Paulo. Cortez, 2007.

TANNÚS-VALADÃO, G. **Inclusão escolar e planejamento educacional individualizado**: avaliação de um programa de formação continuada para educadores. 2013. 245 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

UNESCO. **A educação no mundo**. Vol. I. O ensino de primeiro e segundo graus. Seleção de textos extraídos da obra L'éducation dans le monde. Tradução de: GUEDES. Hilda de Almeida. V. 3, 1963. São Paulo: Saraiva: Ed. da Universidade de São Paulo, 1982.