

ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO: EXPERIÊNCIAS DE DOCENTES E POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER: TEACHING EXPERIENCES
AND INCLUSIVE PUBLIC POLICIES

ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA: EXPERIENCIAS
DE DOCENTES Y POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Luiza Helena André Santos Chiovato¹, Eloy Alves Filho², Maria Rita Aprile³

DOI: 10.54899/dcs.v22i81.3181

Recibido: 12/08/2025 | Aceptado: 14/08/2025 | Publicación en línea: 25/08/2025.

RESUMO

Na educação básica brasileira, o número de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) aumenta a cada ano, tendo registrado 429.521 casos, em 2022, segundo o Censo Escolar. Este estudo teve o objetivo de discutir a atuação de docentes referente a alunos com autismo à luz de políticas públicas inclusivas e ao seu acesso à educação básica de qualidade. Foi realizada pesquisa qualitativa que compreendeu: levantamento da literatura científica; mapeamento da legislação sobre a temática central e análise de dados secundários, a partir de narrativas extraídas de relatórios de atividades de três professoras de escolas públicas de educação básica da região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, Brasil. As informações obtidas indicam que a formação adquirida em cursos de graduação, em sua maioria, ignora a temática do Transtorno do Espectro do Autismo, dando origem a professores sem a necessária capacitação para atuar com estudantes com autismo, levando-os a agir de forma empírica, sem a devida fundamentação de sua prática e planejamento de suas ações. Conclui-se que é fundamental a implantação de medidas destinadas à formação e à atuação dos docentes por meio de cursos de atualização e de formação continuada pautados em políticas públicas inclusivas e em propostas pedagógicas direcionadas ao acolhimento; ao respeito às diversidades e às singularidades de estudantes com autismo.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro do Autismo. Autismo. Inclusão Social. Formação Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

In the Brazilian basic education, the number of students with Autism Spectrum Disorder has

¹ Mestrado Profissional em Educação, Universidade de Uberaba (UNIUBE), Uberaba, Minas Gerais, Brasil.
E-mail: luizachiovato@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-8388-1076>

² Doutor em História Econômica, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: eafilho@ufv.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7880-176X>

³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, São Paulo, Brasil.
E-mail: mrita.aprile@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8285-0698>

increased every year, having recorded 429,521 cases in 2022, according to the School Census. This study zeroed in on discussing teaching activities, developed with students with autism in light of inclusive public policies, aimed at recognizing their rights and access to quality basic education. Within the spectrum of a qualitative research, this study fulfilled a survey of the scientific literature, current legislation and analysis of narratives, available in activity reports from three teachers working in public basic education schools in the Triângulo Mineiro, State of Minas Gerais, Brazil. The obtained information indicates that the preparation fulfilled in undergraduate courses, for the most part, ignores the theme of Autism Spectrum Disorder, giving rise to teachers without the necessary preparation to work with students with autism. This fact leads them to act in an empirical way, without the necessary justification of their practice and planning of their actions. To sum up, it becomes clear that it is essential to implement measures, aimed at the training and performance of teachers through updating and continuing training courses, based on inclusive public policies and on pedagogical proposals, focusing on welcoming, respecting the diversities and singularities of students with Autism.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Autism. Social Inclusion. Teacher Education. Basic Education.

RESUMEN

En la educación básica brasileña, el número de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista aumenta cada año, registrando 429.521 casos en 2022, según el Censo Escolar. Este estudio tuvo como objetivo discutir las actividades docentes relativas a estudiantes con autismo a la luz de políticas públicas inclusivas y su acceso a la educación básica de calidad. Se realizó una investigación cualitativa que incluyó: estudio de la literatura científica; mapeo de legislación sobre el tema central y análisis de datos secundarios a partir de narrativas extraídas de informes de actividades de tres docentes de escuelas públicas de educación básica de la región del Triangulo Mineiro, en el Estado de Minas Gerais, Brasil. Los principales hallazgos indican que la formación adquirida por los docentes en los cursos de pregrado, en su mayoría, desconoce el tema del Trastorno del Espectro Autista, dando lugar a docentes sin la formación necesaria para trabajar con estudiantes con autismo, llevándolos a actuar de manera empírica, sin argumentos adecuados para planear sus acciones y prácticas pedagógicas. Se concluye que es fundamental implementar medidas encaminadas a la formación y desempeño de los docentes a través de cursos de actualización y formación continua, basados en políticas públicas inclusivas y propuestas pedagógicas orientadas al reconocimiento y respeto a la diversidad humana, y a las particularidades de los estudiantes con autismo.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista. Autismo. Inclusión Social. Formación Docente. Educación Básica.

INTRODUÇÃO

Em países da América Latina e do Caribe, as estatísticas sobre os estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) são bastante escassas e limitadas

em relação aos Estados Unidos e aos países da Europa. Um estudo recente indica que a ausência desses dados interfere na realização de diagnósticos precoces que, na maior parte das vezes, ocorrem quando as crianças ingressam na escolaridade formal e, em consequência, levando-as a um atendimento especializado tardio (Montiel-Nava et al., 2024), o que interfere diretamente em seu processo de aprendizagem e em sua inclusão social. Em 2017, a Organização das Nações Unidas (ONU) destacou que aproximadamente 70 milhões de pessoas devem ter autismo em todo o mundo e reforçou a necessidade da promoção de políticas públicas destinadas ao reconhecimento de seus direitos humanos e de suas liberdades fundamentais e, assim, garantir-lhes o acesso à educação, à saúde e ao trabalho (ONU, 2017).

No Brasil, dados divulgados pelo Censo Escolar de 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023), em parceria com as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, indicam que o número de estudantes diagnosticados com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) vem aumentando consideravelmente no âmbito da Educação Básica. A pesquisa, de origem declaratória, registrou 429.521 casos, distribuídos no ensino infantil, fundamental e médio, nas redes pública e privada, o que representa uma alta de aproximadamente 46% em relação a 2021, que era de 294.394 estudantes com autismo (INEP, 2023).

Em razão do aumento do número de casos, o debate sobre a questão da atuação de docentes em relação aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo cresce no bojo das discussões sobre políticas educacionais inclusivas e iniciativas da sociedade civil que – nas últimas décadas - resultaram em um conjunto de leis específicas em defesa dos direitos de pessoas diagnosticadas com autismo. A amplitude e a complexidade da temática fazem com que as análises não se restrinjam a um campo específico de conhecimentos, mas envolvam informações de áreas de saberes distintos, indicando a multidisciplinaridade da matéria.

De acordo com a Sociedade Brasileira de Pediatria (SBP, 2019, p.3), o TEA “é um transtorno do desenvolvimento neurológico, caracterizado por dificuldades de comunicação e de interação social e pela presença de comportamentos e/ou interesses repetitivos ou restritos” cuja manifestação é variável, complexa e difusa. Mesmo que apresente um notável fenótipo comportamental, falta ao autismo uma etiologia singular, uma patologia específica perceptível por traços ou pela fisionomia (Tchuman & Rapin, 2009). Daí, o emprego do termo “Espectro”, que remete a infinitas possibilidades de comportamentos, expressos em graus diferentes, de forma conjunta ou isolada. Independente da faixa etária e do contexto social, econômico e

geográfico, as pessoas com TEA são únicas e diferentes entre si. Em razão dessa singularidade, cada uma exige condições individualizadas para seu atendimento, apoio e cuidado na saúde, na educação e no convívio social, entre outros aspectos.

Segundo o grau de comprometimento manifestado, a dependência dos diagnosticados com autismo será maior ou menor em relação às pessoas e/ou profissionais, o que os leva a serem classificados em três níveis distintos. O primeiro nível, conhecido por “Síndrome de Asperger”, é o mais leve e mais comum no sexo masculino (SBP, 2019, p.4). Em geral, as pessoas inseridas neste nível necessitam de menor ajuda de terceiros. Apresentam interesses restritos, dificuldades de comunicação e pouco interesse no outro (Evêncio et al., 2019). Nessa classificação, também se incluem pessoas que manifestam uma ampla variedade de habilidades supranormais (SBP, 2019). O nível dois é categorizado por “transtorno invasivo do desenvolvimento” e corresponde ao autismo moderado. Seus portadores necessitam de ajuda substancial em razão de apresentarem maior dificuldade de interagir e de se comunicar verbal e não verbalmente, bem como de modificar o foco de suas ações. O nível três é caracterizado por autismo severo. As pessoas necessitam de ajuda total em razão de apresentarem déficits graves de comunicação, de cognição, de linguagem e de interação social, além de intensos comportamentos repetitivos e dificuldades em lidar com as mudanças, conforme o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM 5 (DSM, 2015).

A etiologia do TEA ainda não é totalmente conhecida, sabe-se que pode incluir causas ambientais, imunológicas e genéticas (Arberas & Ruggieri, 2019) que interferem no processo de desenvolvimento, desde a infância. Ainda que não tenha cura, quanto mais cedo se tiver um diagnóstico e forem realizadas intervenções, suportes e práticas terapêuticas, maiores serão as chances de as crianças diagnosticadas desenvolverem suas potencialidades e serem socialmente incluídas (Mello et al., 2013; SBP, 2019; Volkmar et al., 2014). A maioria das pessoas com o TEA apresenta necessidades especiais durante toda a vida (Mello et al., 2013). Assisti-las envolve cuidados intensivos e permanentes desde a infância até a velhice (Ho & Dias, 2013).

A Organização Mundial da Saúde – OMS estima que, pelo menos, 70 milhões de pessoas, no mundo, em uma proporção de quatro meninos para uma menina, apresenta o autismo de forma grave ou branda, interferindo principalmente nos processos de comunicação e de socialização. Deste número, a OMS prevê que dois milhões se encontram no Brasil (Oliveira et al., 2015). Trata-se, no entanto, de um número hipotético, pois, somente, em 2022, foram incluídas questões sobre pessoas com TEA no censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE) (*Lei nº 13.861*, 2019).

Pesquisa recente feita pelo Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network (ADDM), correspondente ao programa norte-americano de Monitoramento do Autismo e Deficiências de Desenvolvimento, que fornece estimativas bianuais sobre a prevalência do autismo, constatou um aumento de 22% no número de casos. O estudo divulgado pelos Centers for Disease Control and Prevention (CDC), ou seja, pelos Centros de Controle e Prevenção de Doenças, envolvendo mais de 226 mil crianças de 11 regiões estadunidenses, indicou que: de cada 36 crianças com 08 anos de idade, sendo 4% meninos e 1% meninas, uma delas foi diagnosticada com TEA, ultrapassando as cifras de 2000 a 2018, que indicavam 01 caso a cada 44 crianças. Segundo os pesquisadores, é provável que este aumento se deva à melhoria nos processos de diagnóstico, de triagem e ao maior acesso aos serviços de saúde (Maenner et al., 2023, p.4). Se este estudo for utilizado como parâmetro para estimar o número de pessoas com TEA, no Brasil, de uma população de 203,1 milhões, calcula-se que mais de cinco milhões estejam incluídas no Transtorno do Espectro do Autismo, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2023).

As razões para o aumento de casos de pessoas com TEA ainda não são totalmente conhecidas e necessitam de estudos mais amplos (Fezer et al., 2017). Muitas crianças e adolescentes chegam à escola sem diagnóstico, sem que a família tenha percepção da situação, além de se depararem com docentes que não foram devidamente preparados para reconhecer possíveis traços de autismo nos alunos e alunas. Por essa razão, não é raro confundi-los com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou com outros déficits: motores, de intelectualidade e de socialização (SBP, 2019). O desconhecimento da família, das instituições educacionais e da sociedade sobre o que é uma síndrome e não uma doença (Tchuman & Rapin, 2009) constitui um quadro preocupante, pois poderá retardar o ingresso de estudantes em programas de intervenção e influenciar negativamente em seu processo de inclusão e de aprendizagem.

Em face do exposto, o estudo, aqui sistematizado, teve por objetivo discutir a atuação de docentes em relação aos alunos que apresentam TEA, no âmbito da Educação Básica, à luz de políticas públicas inclusivas direcionadas ao reconhecimento de seus direitos e acesso à educação de qualidade. Após a indicação dos procedimentos metodológicos, o texto sistematiza os passos dados em direção ao reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA seguido da proposta de Salas de Atendimento Educacional Especializado como uma das alternativas, no âmbito escolar,

para a inclusão social de estudantes com autismo. Na sequência, são apresentados extratos dos manuscritos de professoras de educação básica que atuaram com estudantes com TEA acrescidos de discussão sobre cada um dos aspectos destacados.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo exploratório adotou os procedimentos metodológicos indicados para o desenvolvimento de pesquisas qualitativas (Lüdke & André, 2022; Minayo, 2014), compreendendo as seguintes etapas de trabalho: (1) levantamento da literatura científica sobre a temática central; (2) mapeamento da legislação referente às políticas inclusivas relacionadas ao reconhecimento dos direitos de pessoas com autismo; (3) análise de narrativas extraídas de relatórios de atividades de três professoras de escolas públicas de educação básica do Triângulo Mineiro, região do estado de Minas Gerais, Brasil.

No levantamento e mapeamento da literatura científica, tomou-se como referência a produção acadêmica relacionada aos eixos temáticos: Transtorno do Espectro do Autismo (TEA); Inclusão Social, Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Experiência Docente com estudantes com autismo divulgada nas últimas décadas por caracterizar um período de avanços significativos em relação aos estudos e pesquisas sobre: autismo, processos inclusivos, formação e atuação de docentes.

Os documentos legais foram consultados porque traduzem – no âmbito das políticas públicas – os passos empreendidos por grupos representativos da sociedade em direção ao reconhecimento dos direitos e exercício da cidadania por parte de crianças e adolescentes com autismo.

As informações obtidas nos relatórios analisados foram organizadas nos seguintes eixos: tempo de experiência no magistério; formação para a docência; experiências de trabalho com alunos com TEA; orientações pedagógicas para a prática pedagógica; relações afetivas entre docentes e alunos e entre os alunos entre si; relacionamento dos docentes com familiares dos alunos e sugestões para a formação de professores.

RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DE PESSOAS COM AUTISMO: A LONGA TRAJETÓRIA

A inclusão social de estudantes com TEA não se restringe aos espaços educacionais. Integra, sobretudo, um movimento mais amplo de caráter social e político relacionado à defesa de seus direitos e garantias a fim de que possam ser aceitos na sociedade e respeitados naquilo que os diferencia das demais pessoas e, nesse sentido, poderem desenvolver suas potencialidades e exercer o seu direito à cidadania por meio de uma educação de qualidade em oposição ao fracasso escolar, à evasão e ao absentismo (Freire, 2008).

No Brasil, o movimento pela inclusão social de pessoas com autismo tem início a partir da luta de seus familiares e de instituições da sociedade civil, contrários às atitudes excludentes e à desigualdade de oportunidades nas áreas da saúde, da educação, do trabalho, entre outras. (Mello *et al.*, 2013). Vale destacar que há um consenso sobre o fato de que pessoas excluídas do processo educacional terão menos chances de participar dos vários segmentos da sociedade (Ainscow & Ferreira, 2003).

A Declaração de Salamanca, assinada em 1994, por 92 países, durante a “Conferência Mundial Sobre as Necessidades Educativas Especiais”, sob a coordenação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é considerada um marco histórico e fonte inspiradora para a educação inclusiva. Entre outras premissas, o Documento estabelece que “toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas” e, por conseguinte, os sistemas de ensino e seus respectivos programas educacionais deverão considerar a diversidade dos educandos com necessidades especiais por meio de uma pedagogia inclusiva e não discriminatória (Unesco, 1994, p.1).

Nessa direção, um longo e árduo caminho foi percorrido até que os direitos de crianças e adolescentes com TEA passassem a constar de uma legislação específica e tivessem sua identidade reconhecida apesar de a Constituição da República Federativa do Brasil (CF) de 1988, considerar em seu artigo 5º: todas as pessoas “iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (Brasil, 1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) atribuir o “direito à saúde, à vida, à alimentação, à educação” às crianças (do nascimento aos 12 anos incompletos) e aos adolescentes (dos 12 aos 18 anos) (*Lei nº 8.069, de 1990, arts. 2º, 3º, 4º*).

Durante muito tempo, as expressões autismo e Transtorno do Espectro do Autismo estiveram ausentes dos documentos oficiais, permanecendo subjacentes à terminologia

“necessidades especiais”. Na legislação brasileira, é declarada pela primeira vez, em 1991, quando foi concedida a Declaração de Utilidade Pública Federal à Associação de Amigos do Autista (AMA), sediada no município de São Paulo, que vinha liderando várias ações em prol da população com autismo e na luta em defesa de seus direitos (Castanha, 2016; Mello *et al.*, 2013). Também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o autismo e outros espectros e síndromes integram o capítulo V referente à “Educação Especial” (*Lei nº. 9394*, de 1996) sem que sejam mencionadas.

Em 2007, as expressões: alunos com autismo e síndromes do espectro do autismo constam do documento: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, do Ministério da Educação (MEC). O autismo é considerado uma das manifestações dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) que incluem alterações qualitativas na interação social e na comunicação e um repertório de interesses e atividades restritas, estereotipadas e repetitivas (MEC/SEESP, 2008, p.15). Dessa forma, os estudantes com TEA passam a integrar o público-alvo da educação inclusiva cujo atendimento especializado se torna obrigatório nos sistemas de ensino.

Posteriormente, o Decreto nº 7.611 de 17 de novembro de 2011, que “Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências”, confirma o compromisso da escola em atender as necessidades específicas do público-alvo desse campo da educação. (*Decreto nº 7.611*, de 2011). O Decreto incluía orientações sobre o "Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais" com o objetivo de apoiar os sistemas de ensino públicos na oferta de atendimento educacional especializado e na inclusão de alunos com necessidades especiais em classes comuns (*Portaria nº. 13*, de 2007). Também estava de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 2/2001, que “Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica” (*Resolução CNE/CEB nº 2*, de 2001).

Contudo, a declaração oficial dos direitos, dos cuidados e da proteção de pessoas com autismo somente vai ocorrer com a aprovação da Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que trata da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo, conhecida por “Lei Berenice Piana”, em homenagem à mãe de uma criança com autismo, que liderou uma árdua e intensa luta por sua aprovação junto com os pais de outras crianças, que integravam várias associações (Castanha, 2016). Um passo importante é dado, pois a Lei assegura às pessoas com TEA o direito à educação, à saúde, à assistência, ao transporte, ao

trabalho e aos serviços de saúde como: diagnóstico precoce, atendimento multiprofissional, nutrição adequada, terapia nutricional e medicamentos (*Lei nº. 12.764*, de 2012).

Em 06 de julho de 2015, o TEA é incluído na Lei nº. 13.146, que corresponde à Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), que ratifica a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Organização das Nações Unidas – ONU, assinada por 192 Estados-membros, que considera deficiência “um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial”. O texto original da ONU passou por 185 ratificações com o propósito de solidificar o compromisso da comunidade internacional em tornar o “mundo inclusivo, acessível e sustentável para todos”. (*Lei nº. 13.146*, de 2015).

Na continuidade, foi sancionada a Lei nº. 14.626, de 19 de julho de 2023 que, entre outros objetivos, prevê o atendimento prioritário a pessoas com TEA em estabelecimentos, como bancos, hospitais, além da garantia de reserva de assentos em veículos de empresas públicas e concessionárias de transporte coletivo (*Lei nº. 14.626*, de 2023).

O quadro 1 a seguir sintetiza o caminho percorrido para o reconhecimento legal dos direitos das pessoas com autismo, em especial, de crianças e adolescentes.

Quadro 1 – Documentos referentes ao reconhecimento dos direitos de pessoas com autismo

Ano	Documento	Matéria
1988	Constituição da República Federativa do Brasil - CF	Artigo 5º: Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza.
1990	Lei nº 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA	Artigos 2º, 3º, 4º: Crianças e adolescentes têm direito à saúde, à vida, à alimentação, à educação.
1996	Lei nº. 9394 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB	O TEA e outros espectros e síndromes são tratados como necessidades especiais no capítulo V Educação: Especial.
2007	Portaria Normativa nº. 13 Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais	Oferta de atendimento educacional especializado para inclusão de alunos com necessidades especiais em classes comuns dos sistemas de ensino públicos.
2011	Decreto nº 7.611 - Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Confirma o compromisso da escola em atender as necessidades específicas do público-alvo da educação especial.

2012	Lei nº. 12.764 - Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (Lei Berenice Piana).	Reconhece o direito das pessoas com TEA à educação, à saúde, à assistência, ao transporte, ao trabalho e aos serviços de saúde.
2015	Lei nº. 13.146 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência.	Ratifica a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, que considera deficiência um impedimento de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial.
2023	Lei nº. 14.626 - Atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos.	Amplia o atendimento prioritário a pessoas com TEA, em diversos estabelecimentos, como bancos, hospitais e garantia de reserva de assentos em veículos de empresas públicas e concessionárias de transporte coletivo.

Fonte: elaboração pelos autores.

Apesar da longa trajetória para o reconhecimento dos direitos de pessoas com TEA por meio de uma legislação específica, a inclusão de crianças e adolescentes com autismo nas escolas ainda é precária. Embora as prescrições legais não atendam totalmente as demandas, é inegável que passos significativos foram dados para a viabilização de propostas inclusivas de combate às atitudes preconceituosas e segregacionistas, ainda, em curso⁴.

SALAS DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO COMO ALTERNATIVA PARA INCLUSÃO

As salas de Atendimento Educacional Especializado (AEE) foram criadas pelo Decreto nº 7.611, de 17 de novembro 2011, para se constituírem em espaços projetados para proporcionar suporte educacional individualizado e adaptado aos estudantes com Transtornos Globais do Desenvolvimento, entre eles, alterações neuropsicomotoras, comprometimento nas relações

⁴ Um exemplo de preconceito está presente na fala da vereadora Zirleide Monteiro, do município de Arcoverde, no estado de Pernambuco, ao afirmar - em sessão plenária de 30 de outubro de 2023 - que a mãe de uma criança com autismo teria recebido um “castigo de Deus”. Segundo a parlamentar: *Não preciso citar o nome da cidadã, que o castigo de Deus, Ele dá, aqui, em vida. Quando ela veio com um filho deficiente, é porque ela tinha alguma conta a pagar com Aquele, lá de cima. Ela já veio para sofrer!* Disponível em: <https://www.diariodepernambuco.com.br/ultimas/2023/10/vereadora-diz-que-mulher-teve-filho-com-deficiencia-por-castigo.html>.

sociais, dificuldades no processo de comunicação e estereotípias motoras. (*Decreto nº 7.611*, de 2011). Portanto, as salas de AEE não se destinam ao atendimento exclusivo de estudantes com TEA, mas contemplam a ampliação de espaços socioculturais, que associam o desempenho de papéis sociais às exigências formais de aprendizagem, favorecendo a interação entre as crianças com autismo e as demais (Cabral et al., 2021).

Assim concebidas, as salas de AEE devem proporcionar oportunidades efetivas de aprendizado aos estudantes que apresentam necessidades especiais, visando lhes garantir o pleno acesso ao processo educacional em oposição aos modelos tradicionais e excludentes das chamadas classes especiais. Para tanto, deverão contar com uma Equipe Multidisciplinar de profissionais das áreas da Educação e Saúde em que se incluem: (a) Professor de educação básica com formação inicial ou continuada em Educação Especial ou áreas afins; (b) Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais (Libras) a quem cabe garantir a comunicação entre alunos surdos e deficientes auditivos; (c) Cuidador ou Profissional de Apoio, responsável pelo suporte às atividades de cuidado pessoal e de acessibilidade aos educandos com autonomia limitada e (d) Psicólogo Escolar, encarregado de identificar as necessidades emocionais e comportamentais dos educandos. O saber de cada área é importante para a compreensão da singularidade do estudante com TEA e identificação do “que estaria fundamentando seus comportamentos estranhos e repetitivos” (Pimenta, 2019, p.1258).

A atuação da Equipe Multidisciplinar deve ser orientada por um Plano de Desenvolvimento Individual (PDI), que contemple os pontos fortes e as vulnerabilidades da criança (Volkmar et al., 2014), baseado em laudo emitido por um profissional da área da Saúde, em geral, um médico, um psiquiatra, um neurologista, um psicólogo etc., que indique os objetivos, as metas, os procedimentos e ações a serem proporcionadas ao estudante para monitorar a sua eficácia.

Dessa maneira, o trabalho da Equipe Multidisciplinar pressupõe a realização de ações integradas e complementares que possam auxiliar cada estudante a alcançar o seu pleno potencial de crescimento intelectual, físico e social, independente de suas características e de sua faixa etária e, ao mesmo tempo, contribuir para o seu gradativo processo de inclusão social. Trata-se de um novo fazer pedagógico em que novas estratégias e recursos deverão ser adaptados e criados, tais como: materiais didáticos especializados; metodologias diferenciadas; apoio psicopedagógico; tecnologia assistiva; intervenções terapêuticas, entre outros. (Oliveira et al., 2006).

Os educandos com TEA deverão receber suporte emocional e social para aprender a lidar com suas dificuldades, o que exige um intenso trabalho colaborativo entre os profissionais envolvidos. É fundamental que os docentes mantenham com os estudantes uma relação pautada na afetividade, no acolhimento e no contato visual, trazendo seu olhar para as atividades que estão executando, auxiliando-os a criar hábitos cotidianos agradáveis, propondo tarefas com serenidade e os levando a executarem uma atividade de cada vez (Cunha, 2016).

Portanto, no novo fazer pedagógico exigido pelas Salas de Atendimento Educacional Especializado, o professor deverá estar comprometido com o processo de inclusão social de seus educandos. Esse compromisso exige sua atenção aos momentos em que deverá executar uma determinada intervenção, alterá-la ou repeti-la, levando em conta as singularidades, necessidades e déficits dos educandos, identificando suas habilidades e aquelas deverão ser adquiridas. Exige, sobretudo, a busca constante do enriquecimento do processo de comunicação entre docente e educandos. O ato de ensinar e/ou de corrigir deve acontecer sem críticas e/ou repreensões para que os estudantes com TEA se sintam acolhidos, não discriminados e/ou segregados e, dessa forma, socialmente incluídos (Cunha, 2016).

ATUAÇÃO DE DOCENTES FRENTE AOS ESTUDANTES COM AUTISMO: DESAFIOS E DILEMAS

As sínteses sobre as narrativas divulgadas em relatórios de trabalho de três professoras que atuam na rede pública de ensino em municípios do Triângulo Mineiro, região do estado de Minas Gerais, no Brasil, incluem informações sobre suas experiências de trabalho com alunos que apresentam Transtorno do Espectro do Autismo. Essas informações foram reunidas nos seguintes eixos: tempo de experiência no magistério; formação para a docência; prática de docente; orientação pedagógica; relacionamento afetivo; relação com familiares e sugestões para a formação e atuação de docentes. As sínteses referentes a cada eixo estão apresentadas a seguir acrescidas de discussões correspondentes a cada um deles com indicação de autores em que se fundamentam.

Conforme as narrativas apresentadas, as três professoras afirmaram ter menos de 10 anos de **exercício profissional**. Uma delas (A) atua, há seis anos no magistério, outra (B) acumula cinco anos de docência e a terceira professora (C), há dois anos, sendo que há um ano divide o seu tempo no magistério em uma sala de AEE e em atividades como gestora.

Quanto à **formação para a docência**, uma delas (A) tem formação em Matemática e Pós-graduação *lato sensu* em Matemática para Séries Finais do Ensino Fundamental (6º, 7º, 8º e 9º anos). Outra professora (B) tem formação em Pedagogia e *lato sensu* em Psicopedagogia e a terceira professora frequenta o curso de Pedagogia, com conclusão prevista para 2024. As duas professoras graduadas (A e B) relataram que durante o curso superior não receberam informações sobre Transtorno do Espectro do Autismo, situação que as levou buscar orientações em *sites da internet*. E a professora que está frequentando o curso de graduação (C) registrou ter participado de algumas palestras sobre o tema durante o curso que está frequentando.

A informação registrada nas narrativas das três docentes é muito significativa, pois indica a ausência da temática em cursos universitários, à exceção dos integrantes da área da Saúde. Em consequência, de um lado, tem-se a falta de informação e o desconhecimento de futuros professores e professoras sobre crianças e adolescentes com autismo e, de outro, tem-se a exclusão do tema do TEA nas matrizes curriculares, nos planos de ensino e ambientes escolares. Essa situação certamente contribui para um número menor de docentes habilitados para um atendimento especializado e, ao mesmo tempo, leva à reprodução de estigmas e preconceitos relacionados aos alunos e alunas com características diferenciadas (Camargo & Bosa, 2009).

Em relação à **prática da docência**, as três professoras registraram ter trabalhado com crianças que apresentam autismo e quando se depararam com uma realidade para a qual não haviam recebido formação, sentiram-se imersas em um universo: complexo e desconhecido, o que as obrigou buscar meios para resolver os desafios com que se defrontavam a partir de suas possibilidades. Uma das professoras (A) narrou que utilizava jogos para mobilizar a atenção e obter a participação de um aluno com 11 anos de idade, nas atividades da sexta série do ensino fundamental em razão da “falta de concentração e nervosismo” apresentada pela criança. Outra professora (B) buscou novas estratégias de ensino para o atendimento de uma criança de quatro anos, que apresentava “comportamentos sociais e de comunicação desafiadores e agressivos” por meio de muito estudo. A terceira professora (C) participou de cursos na *internet* para superar as dificuldades em relação ao atendimento de uma criança, entre quatro e cinco anos, que não atendia aos comandos para a execução das atividades.

As narrativas indicam que a falta de conhecimentos sobre o Transtorno do Espectro do Autismo está presente na prática da docência e na reprodução de estereótipos sobre os comportamentos de alunos e alunas, que são classificados de: “agressivos” e “nervosos”. A necessidade de informações – ainda que básicas - sobre o TEA é fundamental ao exercício da

docência, pois influencia sobre o diagnóstico e a intervenção precoces, imprescindíveis ao desenvolvimento escolar de crianças com autismo e sua convivência com os demais colegas, além de romper velhos preconceitos e paradigmas (Silva et al., 2022). Assim, a capacitação, a formação continuada e o aperfeiçoamento de docentes estão vinculados à oferta de uma educação de qualidade, constituindo-se em um dos principais caminhos para a inclusão social de educandos com autismo (Teodoro et al., 2016).

Em relação à **orientação pedagógica** no que refere à didática, às estratégias, aos materiais, entre outros recursos especializados para o trabalho com estudantes com autismo, duas professoras (A e B) disseram ter obtido materiais e orientações por parte da Direção e da Coordenação da escola, além de terem obtido informações por meio da *internet*, de muito estudo e de um trabalho de parceria com profissionais da sala de AEE, entre eles, uma professora que se dedicava exclusivamente aos alunos com autismo. A outra professora (C) recebeu materiais de apoio pedagógico de um Núcleo de Apoio à Inclusão (NAI), vinculado à Secretaria Municipal de Educação, revelando que encontrou dificuldades para adaptá-los aos alunos.

Apesar do apoio recebido pelas professoras, as dificuldades permanecem em relação ao acompanhamento da prática da docência, à inexistência de recursos pedagógicos, materiais e equipamentos especializados, entre outros elementos. É evidente nas narrativas das professoras, o despreparo para lidar com a nova realidade e a compreensão de que as práticas de ensino convencionais não atendem às necessidades dos alunos com autismo, acarretando-lhes um sentimento de impotência em relação à sua atuação como docente (Lago, 2007). As professoras consideram-se incapazes e incompetentes para responder às necessidades de alunos “diferentes” dos demais (Camargo & Bosa, 2009). Assim, além da formação para a docência, a realidade evidenciada sugere que o processo de inclusão de estudantes com autismo exige revisão dos processos pedagógicos, modernização e adequação de recursos especializados (Mantoan, 2015).

Sobre o **relacionamento afetivo** entre docentes e alunos e deles entre si, as três professoras consideraram difíceis os contatos iniciais, relatando que somente aos poucos conseguiram estabelecer uma relação de confiança e de aproximação com os alunos. Uma das professoras (A) registrou que quando o aluno “ficava nervoso”, emitia sons semelhantes a “uivos”. Outra professora (B) narrou que mesmo a criança sendo carinhosa, em alguns momentos se manifestava “agressiva” e o relacionamento se tornava difícil. Na turma da terceira professora (C), a criança se revelava “irrequieta e incapaz de se concentrar”. As três docentes revelaram ter conversado várias vezes com suas respectivas turmas para lhes explicar as condições de seu

colega e a importância de acolhê-lo, em suas singularidades. Segundo destacou, as conversas foram importantes para a construção de uma relação de aceitação do companheiro, especialmente, nas classes de educação infantil em que as crianças inicialmente manifestaram atitudes de rejeição por falta de entendimento da situação.

Os relatos indicam a importância da mediação pedagógica realizada pelas professoras em relação ao acolhimento dos alunos com autismo por parte dos colegas, mesmo elas não tendo uma formação especializada. Sobre as manifestações de “agressividade”, Camargo e Bosa (2009) lembram que este comportamento não constitui um prototípico do autismo, mas um aspecto presente em uma variedade de outras condições (Camargo & Bosa, 2009, p.69). As dificuldades que as crianças e os adolescentes com autismo encontram para compreender os sentimentos das pessoas não significa que são desprovidas de emoções (Cunha, 2010). Da mesma forma, o fato de evitarem os contatos físicos não significa que não possuam afetividade (Pinheiro & Lucena Filho, 2020). Assim, os vínculos afetivos são importantes para a construção da autonomia dos educandos com autismo em relação ao processo pedagógico em geral, estimular os seus talentos e acionar os mecanismos de memória que interferem no processo de aprendizagem (Cunha, 2010; 2012; 2015).

No que diz respeito à **relação com os familiares dos alunos**, as três professoras narraram ter tido contato somente com as mães das crianças, que lhes forneceram poucas informações, exceto que as crianças apresentavam comportamentos semelhantes em casa. Uma delas (A) relatou que os encontros com a mãe da criança ocorreram tranquilamente e que a família considerava que o aluno “não conseguiria aprender e nem estudar”. As demais professoras (B e C) consideraram “desafiadores” os contatos com as mães, pois elas “não queriam conversar”. Destaca-se que somente duas professoras (A e B) tiveram acesso aos laudos médicos. No caso da outra professora (C), o laudo ficou restrito à gestão da escola.

Apesar da tentativa de aproximação das professoras em relação aos familiares é evidente o distanciamento existente entre a escola e as famílias e vice-versa. Em boa parte das famílias, os cuidados, a dedicação e a atenção exigidas por uma criança com autismo constituem um desafio (McAuliffe et al., 2019) e um fator estressante motivados principalmente pela deficiência de profissionais especializados nas áreas da Educação e da Saúde para acompanhá-los (White et al., 2012). Ademais, a falta de conhecimentos de familiares sobre o Transtorno do Espectro do Autismo interfere negativamente no processo de inclusão, como registrado na fala da mãe, que não acreditava na capacidade de seu filho em aprender. O desconhecimento sobre o autismo,

tanto por parte das famílias, quanto dos professores dificulta o desenvolvimento de um trabalho conjunto entre ambos, que é vital para viabilizar o processo de aprendizagem de crianças com TEA.

É preciso, pois, repensar os vínculos entre a instituição educacional e a família por meio de um trabalho multidisciplinar que resulte na constituição de grupos de apoio e no desenvolvimento de ações conjuntas que considerem as singularidades, limitações e potencialidades de crianças com TEA e contribuam para o fortalecimento das relações entre a família e a escola (Cabral, Falcke & Marin, 2021). As instituições educacionais e as famílias deveriam ser incentivadas a buscar estratégias fundamentadas em políticas inclusivas, visando uma atuação conjunta que pudessem resultar em novas ações e condições efetivas de inclusão social desses alunos (Horrocks; White & Roberts, 2008).

Em relação à apresentação de **sugestões para a formação e atuação de docentes**, as três professoras consideraram importante a inclusão do tema do Transtorno do Espectro do Autismo nos currículos do ensino superior. Uma das professoras (A) reforçou em sua narrativa a necessidade de ampliar as oportunidades de estudo sobre o tema, bem como de suprir quantitativa e qualitativamente a oferta de recursos e materiais para a prática pedagógica, como é o caso de jogos, de atividades lúdicas e estratégias para trabalho em grupo. Outra professora (B) destacou a importância de buscar apoio de profissionais com experiência de trabalho com crianças e adolescentes com autismo em atividades adaptadas e estratégias para ampliação de conhecimentos e aperfeiçoamento da prática profissional, reforçando que a docência com alunos e alunas com TEA exige muito amor e dedicação. A terceira Professora (C) sugeriu a criação de uma “rede de apoio” constituída por professores e profissionais com formação diversa e a oferta de cursos de formação continuada.

É inegável que as professoras cujas narrativas integram este estudo têm consciência de suas limitações em relação à sua formação para o trabalho com crianças com TEA. Como se pôde destacar, cada uma delas, dentro de suas possibilidades, buscou suprir este hiato com cursos, pesquisas na *internet*, entre outras iniciativas. As sugestões indicadas em relação à formação e prática de docentes, mais que um sinal de alerta, atestam o descompasso existente entre o cumprimento da legislação e a realidade das instituições escolares, cenário em que as políticas públicas se concretizam.

É preciso considerar que as instituições educacionais constituem o ambiente propício para o rompimento de ações discriminatórias e preconceituosas em relação aos alunos e alunas com

autismo, ou seja, representam o espaço adequado para o desenvolvimento cognitivo, social, motor e afetivo desses estudantes (Mantoan, 2015). O estudo evidencia que os responsáveis pela implantação de políticas públicas, dentre eles, as instituições, os especialistas em Educação e os docentes ocupam um papel fundamental em relação ao processo inclusivo de estudantes com autismo, sendo não menos importante a relação afetiva e de colaboração a serem estabelecidas entre os familiares dos estudantes, os docentes e as escolas. (Burke *et al.*, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado de caráter exploratório, circunscrito à região do Triângulo Mineiro, no estado de Minas Gerais, no Brasil, extrapola o seu espaço geográfico e ganha contornos nacionais e latino-americanos na medida em que os relatos referentes às experiências vivenciadas pelas professoras destacam situações que se repetem em boa parte do Brasil e de países circunvizinhos da América Latina e do Caribe, quando se discute a formação e a atuação de docentes em salas de aula que contam com a presença de alunos e alunas com Transtorno do Espectro do Autismo.

As narrativas das professoras traduzem a formação obtida nos cursos de graduação cujas matrizes curriculares, na maior parte das vezes, ignoram a temática do autismo, dando origem a professores e professoras sem o devido preparo ou capacitação para atuar com estudantes “diferentes” dos demais, levando muitos docentes a agir de forma empírica, sem uma fundamentação teórica que embase suas práticas, movidos em boa parte por buscas na *internet* e sem um planejamento que direcione suas ações.

À carência evidenciada em relação à formação de docentes, acrescenta-se a falta de materiais, de equipamentos e de outros recursos adequados e especializados para utilização nos processos de ensino e aprendizagem de estudantes com TEA, além da não consolidação de medidas referentes à implantação de salas de AEE, bem como da quase inexistência de apoio de familiares dos alunos e alunas.

Se considerarmos ainda que o número de matrículas de alunos e alunas com TEA vem aumentando, a cada ano, no âmbito da educação básica, não basta que a legislação assegure o acesso a uma educação de qualidade, é necessário que haja vontade política em cumpri-la. O processo de inclusão não se resume a matricula da criança na escola e/ou a sua inserção na sala de aula. Na verdade, vai muito além! Exige, sobretudo, a proposição de ações que envolvam investimentos direcionados ao diagnóstico e à intervenção precoce de alunos e alunas com TEA

e programas de orientação às famílias que promovam o fortalecimento de processos interativos com as instituições educacionais.

É também preciso que as instituições escolares - da educação infantil ao ensino superior - promovam intervenções direcionadas à promoção efetiva de uma educação de qualidade que compreenda o acolhimento, o respeito às singularidades e à convivência com a diversidade de alunos e alunas com autismo. Trata-se, sobretudo, da aceitação de suas especificidades e limitações em oposição aos padrões pautados em preconceitos e atitudes excludentes.

Nesse sentido, é urgente que medidas que representam um avanço nas políticas públicas não permaneçam restritas aos documentos legais, mas deem lugar a um conjunto de ações diversificadas e articuladas à participação de representantes de outros setores da sociedade comprometidos com: a observância aos direitos de alunos e alunas com TEA; o fortalecimento de seu pertencimento social e o seu exercício da cidadania. Nesse contexto, é fundamental que se dê a devida atenção à formação e à atuação dos professores por meio da oferta de oportunidades de atualização e de formação continuada, bem como de ações de supervisão e apoio à sua prática.

Por fim, vale destacar que o estudo, aqui apresentado, constitui um espaço profícuo a ser investigado por estudiosos e pesquisadores interessados em questões referentes à formação e atuação de docentes com alunos e alunas que apresentam TEA, no âmbito da educação básica e à luz das políticas públicas inclusivas, não apenas dando continuidade à pesquisa, mas incorporando outros espaços de saberes e de aprofundamento da temática.

Nesse sentido, é fundamental que pesquisadores ultrapassem os espaços geográficos de seus países, especialmente os de América Latina e Caribe, a fim de promover o intercâmbio efetivo de seus estudos e investigações, sobretudo de suas inquietações, promovendo debates e discussões sobre questões relacionadas à inclusão social, educacional e cidadã de estudantes com autismo. Também é fundamental que esse intercâmbio científico inclua questões sobre a formação e atuação de docentes para atuar com competência, acolhimento e humanização no atendimento às singularidades de estudantes com autismo, combatendo preconceitos e desigualdades ainda presentes na sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

Ainscow, M., & Ferreira, W. (2003). Compreendendo a educação inclusiva: Algumas reflexões sobre experiências internacionais. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre inclusão - Da educação à sociedade* (pp.103-116). Porto Editora.

American Psychiatric Association (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* (DSM-5) (5a ed.). Artes Médicas.

Arberas, C., & Ruggieri, V. (2019). Autismo: Aspectos genéticos y biológicos. *Medicina (Buenos Aires)*, 79 (1, Supl.1), 16-21. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/biblio-1002599>

Burke, M. M., Rios, K., Garcia, M., & Magaña, S. (2020). Examining differences in empowerment, special education knowledge, and family-school partnerships among Latino and White families of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 66(1), 75-81. <https://doi.org/10.1080/20473869.2018.1487502>.

Cabral, C. S., Falcke, D., & Marin, A. H. (2021). Relação família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: Percepção dos pais e professoras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 27, 493-508. <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0156>

Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, 21(1), 65-74.

Castanha, J. G. Z. (2016). *A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. (2022). (57a ed.). Saraiva.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. (2007). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm

Cunha, E. (2010). *Afeto e aprendizagem. Relação de amorosidade e saber na prática pedagógica* (2a ed). Wak.

Cunha, E. (2012). *Autismo e Inclusão: psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família* (4a ed). Wak.

Cunha, E. (2015). *Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar* (3a ed). Wak.

Cunha, E. (2016). *Práticas Pedagógicas para Inclusão e Diversidade* (6a ed.). Wak.

Decreto Nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011. (2011). Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm

Evêncio, K. M. M., Menezes, H. C. S., & Fernandes, G. P. (2019). Transtorno do Espectro do Autismo: Considerações sobre o diagnóstico. *Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, 13 (47), 234-251. <https://doi.org/10.14295/online.v13i47.1983>

Fezer, G. F., Matos, M. B., Nau, A. L., Zeigelboim, B. S., Marques, J. M., & Liberalesso, P. B.

N. (2017). Características perinatais de crianças com transtorno do espectro autista. *Revista Paulista de Pediatria*, 35(2), 130-135. <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2017;35;2;00003>

Freire, S. Um olhar sobre a inclusão. *Revista da Educação*. (2008). XVI (1), 5-20. <http://hdl.handle.net/10451/5299>

Ho, H., & Dias, I. (2013). Campanha Nacional pelos Direitos e pela Assistência das Pessoas com Autismo 2011/12. Avaliação e observações sobre os questionários da pesquisa: AMA/ABRA 2011/12. In A. M. S. R. Mello; M. A. Andrade., H. Ho., I. Souza Dias. (Orgs.). *Retratos do Autismo no Brasil*. São Paulo, (p.37-73). Ama.

Horrocks, J. L., White, G., & Roberts, L. (2008). Principals' attitudes regarding inclusion of children with autism in Pennsylvania public schools. *Journal of autism and developmental disorders*, 38(8), 1462-1473. <https://doi:10.1007/s10803-007-0522-x>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2023). *De 2010 a 2022, população brasileira cresce 6,5% e chega a 203,1 milhões*. Agência IBGE Notícias. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37237-de-2010-a-2022-populacao-brasileira-cresce-6-5-e-chega-a-203-1-milhoes>

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2023). *Censo da Educação Básica 2022: Notas Estatísticas*. Brasília, DF: Inep, 2023.

Lago, M. (2007). *Autismo na escola: ação e reflexão do professor*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Lei nº 14. 626, de 19 de julho de 2023. (2023). Altera a Lei nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e a Lei nº 10.205, de 21 de março de 2001, para prever atendimento prioritário a pessoas com transtorno do espectro autista ou com mobilidade reduzida e a doadores de sangue e reserva de assento em veículos de empresas públicas de transporte e de concessionárias de transporte coletivo nos dois primeiros casos. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14626.htm

Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019. (2019). Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/lei/L13861.htm

Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. (2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012. (2012). Institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista; e altera o § 3º. do Art. 98 da Lei nº. 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996). Estabelece as diretrizes e bases da educação

nacional. Presidência da República. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Presidência da República.
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm

Lüdke, M., & André, M. (2022). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2a ed.). EPU.

Maenner M. J., Warren Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Jennifer Hall-Lande, J., Shaw, K. A. (2023). Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. *MMWR Surveill Summ*, 72(2), 1–14.
<https://doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>.

Mantoan, M. T. E. (2015). Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer? Summus.
McAuliffe, T., Tomas, Y., Vaz, S., Falkmer, T., & Cordier, R. (2019). The experiences of mothers of children with autism spectrum disorder: Managing family routines and mothers' health and wellbeing. *Australian Occupational Therapy Journal*, 66(1), 68-76.
<https://doi.org/10.1111/1440-1630.12524>

Mello, A. M. S. R., Andrade, M. A., Ho, H., Souza Dias, I. (Orgs.). (2013). *Retratos do Autismo no Brasil*. AMA.

Minayo, M. C. de. (2014) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde* (14a ed.). Hucitec.

Montiel-Nava, C., Montenegro, M. C., Ramirez, A. C., Valdez, D., Rosoli, A., Garcia, R., Garrido, G., Cukier, S., Rattazzi, A., Paula, C. S. (2024). Age of autism diagnosis in Latin American and Caribbean countries. *Autism*, 28(1), 58-72.
<https://doi.org/10.1177/13623613221147345>

Oliveira, D. A., Gotti, C. M., & Dutra, C. P. (2006). *Sala de recursos multifuncionais: espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial.

Oliveira, D. A., Hubner, M. M. C., & Passos-Bueno, M. R. (2015). Um retrato do autismo no Brasil. [Depoimento a Carolina Oliveira]. *Espaço Aberto. Comportamento*, (170), on-line.
<http://www.usp.br/espacoaberto/?materia=um-retrato-do-autismo-no-brasil>

Organização das Nações Unidas. Academic Impact. Autism event 2017. (2017). *UN calls for recognizing the rights of people with autism to make their own decisions*.
<https://www.un.org/en/academic-impact/un-calls-recognizing-rights-people-autism-make-their-own-decisions>

Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. (1994). *Declaração de*

Salamanca sobre princípios, política e prática na área das necessidades educativas especiais. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>

Pimenta, P. (2019). As políticas públicas para o autismo no Brasil, sob a ótica da psicanálise. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, 25(3), 1248-1262. <https://doi.org/10.5752/P.1677-1168.2019v25n3p1248-1262>.

Pinheiro, J. C. & Lucena Filho, E. L. (2020). Afetividade na aprendizagem do aluno com transtorno do espectro autista. *Revista Expressão Católica*, 9(1), 72-79. <https://doi:10.25190/rec.v9i1.3225>

Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. (2008). *Ministério da Educação*. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>

Portaria Normativa nº 13, de 24 de abril de 2007. (2007). Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/multifuncional.pdf>

Resolução do Conselho Nacional de Educação e da Câmara de Educação Básica nº 2 de 11 de setembro de 2001. (2001). Institui: Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília. Ministério da Educação. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>

Silva, E. D., Orlandeli, F., Motta, G., & Hübner, I. C. (2022). O papel do diagnóstico precoce de TEA em crianças para o desenvolvimento escolar. - *Repositório Universitário da Ânima – RUNA*. <https://repositorio.animaeducacao.com.br/handle/ANIMA/1553>

Sociedade Brasileira de Pediatria. Departamento Científico de Pediatria do Desenvolvimento e Comportamento. (2019). *Manual de Orientação. Transtorno do Espectro do Autismo*, (5). <https://pt.scribd.com/document/564551409/Manual-de-Orientacao-TEA-SBP>

Tchuman, R., & Rapin, I. (2009). *Autismo abordagem neurobiológica*. Artmed.

Teodoro, G. C., Godinho, M. C. S., & Hachimine, A. H. F. (2016). The student inclusion with Autism Spectrum Disorder in Primary Education. *Research, Society and Development*, 1(2), 127-143. <https://doi.org/10.17648/rsd-v1i2.10>

Volkmar, F., Siegel, M., Woodbury-Smith, M., King, B., McCracken, J., & State, M. (2014). Practice Parameter for the Assessment and Treatment of Children and Adolescents With Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(2), 237-257. <https://doi: 10.1016/j.jaac.2013.10.013>.

White, S. E., McMorris, C., Weiss, J. A., & Lunsky, Y. (2012). The experience of crisis in families of individuals with autism spectrum disorder across the lifespan. *Journal of Child and Family Studies*, 21(3), 457-465. <https://doi.org/10.1007/s10826-011-9499-3>