

TRANSTORNO DO ESPECTRO DO AUTISMO E O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EDUCAÇÃO PÚBLICA: UMA ANÁLISE DO ESTADO DO CONHECIMENTO

AUTISM SPECTRUM DISORDER AND SPECIAL EDUCATION SERVICES IN PUBLIC EDUCATION: AN ANALYSIS OF THE STATE OF KNOWLEDGE

Felipe Augusto Marques de Freitas¹
Kytéria Sabina Lopes de Figueredo²

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo realizar uma revisão sistemática sobre as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação pública brasileira. A investigação contempla produções acadêmicas, dissertações e teses publicadas entre os anos de 2015 e 2025, com o intuito de compreender como o AEE tem sido abordado na literatura científica e quais os principais desafios enfrentados na efetivação de práticas inclusivas. A metodologia adotada baseou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo estado do conhecimento, a partir da análise de trabalhos disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O corpus foi sistematizado em dois eixos analíticos: (I) Inclusão e Acessibilidade de Alunos com TEA no Ensino e (II) A Importância do AEE para o Ensino e Aprendizagem de Alunos com TEA. Os resultados evidenciaram que, embora o arcabouço legal e político brasileiro respalde o direito à inclusão, ainda, persistem barreiras de ordem atitudinal, pedagógica e institucional que limitam a participação efetiva de estudantes com TEA. Os estudos também demonstram que o AEE, quando articulado à proposta pedagógica da escola e conduzido por profissionais capacitados, pode favorecer o desenvolvimento da autonomia, aprendizagem e socialização dos estudantes, sendo fundamental na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva. Diante disso, destaca-se que o fortalecimento das políticas públicas, da formação continuada e da gestão pedagógica são fatores indispensáveis para que o AEE cumpra seu papel como instrumento de equidade e transformação no contexto da educação pública.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista. Atendimento Educacional Especializado. Inclusão Escolar. Educação Pública. Estado do Conhecimento.

ABSTRACT

This study aimed to conduct a systematic review of the contributions of Special Education Services (Atendimento Educacional Especializado – AEE) to the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Brazilian public education. The investigation encompassed academic publications, dissertations, and theses published between 2015 and

¹ Discente do Curso: Especialização em Atendimento Educacional Especializado - Lato senso – EAD. Universidade Federal Rural do Semi-Árido – UFERSA. E-mail: felipe.freitas86492@alunos.ufersa.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2732-2571>

² Doutora em Química pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Professora da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e do programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE/UERN), mestrado acadêmico. Grupo de Pesquisa Grupo de Pesquisa-GPIECE. E-mail: kyteria.figueredo@ufersa.edu.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1521-5912>

2025, with the purpose of understanding how AEE has been addressed in the scientific literature and identifying the main challenges in implementing inclusive practices. The adopted methodology was qualitative, following the "state of knowledge" approach, based on the analysis of works available in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). The corpus was organized into two analytical axes: (I) Inclusion and Accessibility of Students with ASD in Education and (II) The Importance of AEE for the Teaching and Learning of Students with ASD. The results revealed that, although the Brazilian legal and political framework supports the right to inclusion, attitudinal, pedagogical, and institutional barriers still persist, limiting the effective participation of students with ASD. The studies also show that AEE, when aligned with the school's pedagogical proposal and implemented by trained professionals, can enhance students' autonomy, learning, and socialization, playing a crucial role in building a truly inclusive education. Therefore, it is emphasized that strengthening public policies, continuous teacher education, and pedagogical management are essential factors for AEE to fulfill its role as an instrument of equity and transformation within the public education system.

Keywords: Autism Spectrum Disorder. Special Education Services. School Inclusion. Public Education. State of Knowledge.

1 INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por desafios na comunicação, interação social e padrões de comportamento restritos e repetitivos (APA, 2013). No contexto educacional, a inclusão de estudantes com TEA tem sido um dos desafios das políticas públicas, exigindo a implementação de estratégias pedagógicas e recursos específicos que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado de alunos no ensino regular.

Nesse sentido, o Atendimento Educacional Especializado (AEE) desempenha um papel fundamental ao complementar e apoiar o desenvolvimento educacional de estudantes com autismo, promovendo adaptações curriculares e metodológicas que favorecem sua inclusão efetiva.

Assim, a concepção de educação inclusiva fundamenta-se na perspectiva sociointeracionista do desenvolvimento, como defendido por Vygotsky (1997), que destaca a importância da mediação social no aprendizado. No contexto do TEA, essa abordagem reforça a necessidade de metodologias diferenciadas e suporte especializado para garantir a participação ativa dos alunos no ambiente escolar. Além disso, como destacam Araujo, Silva e Zanon (2023), a inclusão escolar efetiva exige que as escolas se adaptem às demandas dos alunos com necessidades educacionais específicas, compreendendo suas singularidades e promovendo práticas pedagógicas que respeitem a diversidade neurobiológica. Essa concepção implica em mudanças estruturais e culturais no sistema educacional, indo além da simples

presença física em sala de aula, e assumindo o compromisso com o combate à exclusão e ao estigma, em consonância com os princípios da neurodiversidade.

Do ponto de vista normativo, a inclusão de estudantes com deficiência, incluindo aqueles com TEA, está respaldada por marcos legais nacionais e internacionais. No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidam o direito à educação inclusiva. No âmbito global, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) estabelece diretrizes para garantir acessibilidade e equidade na educação, reafirmando o compromisso dos países signatários com a promoção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Apesar desses avanços, diversos desafios ainda permeiam a efetivação do AEE para estudantes com TEA na educação pública. Entre os principais entraves, destacam-se a falta de formação específica dos professores, a escassez de recursos e materiais adaptados, bem como a necessidade de um maior suporte multidisciplinar para atender às demandas individuais desses sujeitos (Mendes, 2020).

Diante desse cenário, a questão que orienta este estudo busca compreender: de que forma o AEE tem contribuído para a inclusão de estudantes com TEA na educação pública e quais são os desafios que ainda persistem nesse processo?

Metodologicamente, este estudo adota uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como uma pesquisa de revisão bibliográfica, fundamentada no Estado do Conhecimento. Para isso, foram analisadas produções acadêmicas publicadas nos últimos dez anos, com base em teses e dissertações disponíveis na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando descritores como “Atendimento educacional especializado”, “Autismo” e “Educação inclusiva”.

A relevância deste estudo se justifica pela necessidade de compreender os impactos e desafios da inclusão de estudantes com TEA no ensino público, considerando o papel do AEE como estratégia de suporte pedagógico. Ao contribuir para a reflexão sobre as políticas e práticas educacionais voltadas a esse público, espera-se fornecer subsídios para se pensar no desenvolvimento de estratégias mais eficazes na promoção de uma educação que seja verdadeiramente inclusiva.

2 APORTE TEÓRICO

2.1 O AUTISMO AO LONGO DA HISTÓRIA: EVOLUÇÃO CONCEITUAL E DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

A compreensão do TEA percorreu um longo caminho ao longo da história, refletindo avanços científicos, mudanças na percepção social e a ampliação dos direitos das pessoas autistas. Desde suas primeiras descrições até os debates contemporâneos sobre inclusão e políticas públicas, o conhecimento sobre o TEA tem sido continuamente revisado e aprimorado, permitindo uma abordagem mais precisa e humanizada desse fenômeno.

O termo “autismo” surgiu inicialmente no campo da psiquiatria, empregado pelo suíço Eugen Bleuler em 1911 para descrever um estado de isolamento mental observado em pacientes com esquizofrenia. Entretanto, foi apenas na década de 1940 que o autismo começou a ser compreendido como uma condição distinta. O psiquiatra Leo Kanner, nos Estados Unidos, identificou características específicas em um grupo de crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, padrões restritos de comportamento e resistência a mudanças na rotina. Paralelamente, o pediatra austríaco Hans Asperger descreveu um perfil semelhante em crianças que, apesar das dificuldades sociais, possuíam habilidades cognitivas avançadas e padrões de linguagem diferenciados (Silva, Gaiato; Reveles, 2012).

Com base nessas descrições, a compreensão inicial do autismo foi marcada por uma visão predominantemente clínica, focada em sintomas comportamentais. No entanto, essa perspectiva começou a ser ampliada à medida que novas pesquisas demonstraram a diversidade das manifestações do transtorno, levando à reformulação de critérios diagnósticos e ao reconhecimento de um espectro de condições relacionadas.

Ao longo das décadas seguintes, a categorização do autismo passou por transformações significativas. Inicialmente, era associado a quadros psicóticos ou distúrbios emocionais, sendo erroneamente atribuído a falhas na relação parental, uma visão amplamente refutada posteriormente. A partir dos anos 1980, com a inclusão do autismo como uma condição independente no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), houve um avanço na sistematização de critérios diagnósticos mais objetivos.

Com o lançamento do DSM-V, em 2013, consolidou-se a nomenclatura TEA, englobando condições anteriormente classificadas de forma separada, como o autismo clássico e a síndrome de Asperger (Liberalesso; Lacerda, 2020). Essa mudança reconheceu a diversidade das manifestações do transtorno e sua variabilidade em termos de intensidade e impacto na vida cotidiana, permitindo um olhar mais abrangente e inclusivo.

O avanço na compreensão do TEA não se restringe ao campo da medicina e da psicologia, mas também se reflete na construção de políticas públicas voltadas para a inclusão e garantia de direitos. Em âmbito global, a Organização das Nações Unidas (ONU) estabeleceu

o dia Mundial de Conscientização do Autismo em 2 de abril, como um marco para a promoção de debates sobre inclusão e acessibilidade ((Silva, Gaiato; Reveles, 2012).

No Brasil, a legislação tem avançado no reconhecimento e na proteção dos direitos das pessoas autistas. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, equiparando o TEA às demais deficiências para fins legais e garantindo o acesso a serviços de saúde, educação e assistência social.

Posteriormente, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) reforçou essas garantias, enquanto a Lei nº 13.977/2020, conhecida como Lei Romeu Mion, criou a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, facilitando o acesso a direitos e serviços prioritários (Fernandes, 2020).

Apesar dos avanços conceituais e legais, persistem desafios na efetivação dos direitos das pessoas autistas, especialmente no que se refere à inclusão escolar e ao acesso a serviços especializados. A formação de profissionais qualificados, a adaptação dos espaços educativos e a superação de barreiras atitudinais são questões fundamentais para garantir que os princípios de equidade e acessibilidade sejam plenamente alcançados.

Além dos desafios legais e estruturais, a rotina e previsibilidade no cotidiano escolar são apontadas como elementos fundamentais para o desenvolvimento de crianças com TEA, sendo consideradas facilitadoras na construção de vínculos, na redução da ansiedade e na promoção do engajamento com as atividades pedagógicas (Machado, 2019).

Contudo, mais do que compreender o transtorno apenas sob uma ótica médica ou comportamental, é necessário considerar a perspectiva da neurodiversidade, que entende o autismo como parte constitutiva da identidade do sujeito, e não como uma condição patológica a ser curada. O movimento da neurodiversidade tem ganhado visibilidade ao promover o protagonismo das próprias pessoas autistas e de seus familiares, reivindicando práticas inclusivas que respeitem suas singularidades.

Segundo Araujo, Silva e Zanon (2023), essa abordagem desafia o modelo médico-hegemônico, frequentemente adotado nas pesquisas brasileiras, por reforçar estigmas e visões deficitárias. Em contraponto, a neurodiversidade propõe a valorização das diferentes formas de ser, pensar e sentir, defendendo que o autismo deve ser compreendido dentro de uma lógica de diversidade humana, o que implica repensar práticas pedagógicas, currículos e ambientes escolares de modo a garantir efetivamente o direito à educação inclusiva. Assim, o desafio atual é consolidar uma abordagem que ultrapasse os limites da intervenção clínica e promova o

respeito à diferença, reconhecendo as potencialidades dos sujeitos autistas e combatendo o estigma social que ainda os marginaliza.

2.2 A EVOLUÇÃO DOS DIREITOS EDUCACIONAIS PARA ALUNOS COM TEA NO BRASIL

A trajetória de conquistas legais para alunos com o TEA na Educação Básica reflete um progresso significativo na garantia de direitos e na promoção da inclusão escolar no Brasil. Para organizar e sintetizar essas conquistas importantes, apresentamos o quadro 1 a seguir, que destaca os principais marcos legais e políticas públicas voltadas à educação inclusiva dessa população ao longo dos anos. Da promulgação da Constituição Federal de 1988 até as legislações mais recentes, como a Lei Romeo Mion de 2020, doados demonstra a evolução normativa que garante direitos fundamentais e delimita diretrizes para a construção de um sistema educacional mais acessível e igualitário. Essa sistematização permite uma visão clara das transformações legais e sua relevância para a garantia do direito à educação das crianças com TEA no país.

Quadro 1- Histórico de conquistas legais para alunos com TEA na educação básica

ANO	MARCO LEGAL	DESCRIÇÃO
1988	Constituição Federal (CF/88)	Garantir o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência
1990	Lei Federal nº 8.069/90 (ECA)	Estatuto da Criança e do Adolescente que garante os direitos fundamentais
1994	Declaração de Salamanca	Compromisso internacional pela educação inclusiva
1996	Lei nº 9.394/96 (LDB)	Estabelece diretrizes para educação especial na rede regular de ensino
1999	Regulamentação da Lei nº 7.853/1989	Institui Política Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência
2001	Lei nº 10.172/2001	Aprova Plano Nacional de Educação com foco na inclusão
2001	Diretrizes Nacionais para Educação Especial	Avanço na perspectiva da universalização do ensino
2002	Resolução CNE/CP nº 1/2002	Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores
2008	Política Nacional de Educação Especial	Estabelecer políticas públicas para educação inclusiva
2009	Resolução CNE/CEB nº 4/2009	Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado
2012	Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana)	Reconhece o autismo como deficiência e garante direitos específicos
2015	Lei nº 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	Garantir igualdade de direitos e liberdades para pessoas com deficiência

2020	Lei nº 13.977/2020 (Lei Romeu Mion)	Crie a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
------	--	--

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) com base nos estudos da pesquisa

A garantia de direitos educacionais para alunos com TEA no Brasil reflete uma trajetória marcada por avanços significativos, mas também por desafios persistentes. Desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 até os dias atuais, diversas legislações e políticas públicas foram instituídas para garantir o acesso desses estudantes à educação inclusiva. Essa evolução demonstra o compromisso do Estado em reconhecer e promover os direitos das pessoas com deficiência, ainda que a implementação prática dessas normas continue a exigir esforços contínuos.

O ponto de partida dessa trajetória foi a Constituição Federal de 1988, que definiu a educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. Esse marco inicial abriu caminho para outras conquistas importantes, como a Declaração de Salamanca (1994), que reafirmou o compromisso global de garantir a educação inclusiva para crianças com necessidades especiais. No Brasil, a LDBEN, de 1996, consolidou esse movimento ao prever a oferta de educação especialmente preferencialmente na rede regular de ensino, incluindo alunos com TEA. Esses marcos legais foram fundamentais para reconhecer o direito à educação como um componente essencial da cidadania, além de orientar as políticas públicas nos anos subsequentes.

Ao longo das décadas, novas legislações ampliaram os direitos das pessoas com TEA, destacando-se a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, que identificou o autismo como deficiência. Essa lei representou um avanço significativo, pois garantiu aos sujeitos com TEA o direito à acessibilidade, à participação social e à educação inclusiva. Posteriormente, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), de 2015, reforçou esses direitos ao estabelecer mecanismos para a promoção da igualdade e da não discriminação. Mais recentemente, a Lei Romeu Mion (Lei nº 13.977/2020) instituiu a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA, facilitando o acesso a benefícios e serviços específicos. Esses avanços demonstram uma conscientização crescente sobre as necessidades das pessoas com TEA e a importância de políticas públicas voltadas para sua inclusão.

Apesar dessas conquistas, a implementação dessas legislações enfrenta desafios importantes. Muitas escolas ainda carecem de infraestrutura adequada, recursos pedagógicos especializados e profissionais capacitados para atender às necessidades dos alunos com TEA. Além disso, barreiras de atitude, como preconceitos e resistências por parte de alguns

educadores, continuam a dificultar a plena inclusão desses estudantes. Nesse contexto, a formação continuada de professores e a disponibilização de suporte multidisciplinar são essenciais para superar essas barreiras e garantir um ambiente escolar acolhedor e inclusivo.

Apesar dos marcos legais garantirem o direito à educação inclusiva, estudos revelam que a vivência escolar de crianças autistas ainda é permeada por barreiras estruturais e carência de metodologias especializadas, o que reforça a importância da formação continuada dos professores e de estratégias pedagógicas específicas para esse público (Paiva *et al.*, 2024).

Em síntese, a trajetória de conquistas legais para alunos com TEA na Educação Básica reflete um progresso notável na garantia de direitos e na promoção da inclusão. No entanto, é fundamental considerar que a simples existência de leis não é suficiente; é preciso garantir sua eficácia na aplicação no cotidiano escolar. Para isso, é necessário investir em formação docente, infraestrutura e práticas pedagógicas inovadoras que considerem as especificidades dos alunos com TEA. A educação inclusiva não é apenas um direito legal, mas também um compromisso ético e social que deve orientar as políticas educacionais no Brasil.

3 ASPECTOS METODOLOGICOS

Este estudo foi desenvolvido sob uma abordagem qualitativa de cunho bibliográfico, fundamentado nos referenciais teóricos de Duarte (2002) e Galvão (2010), que orientam as etapas e procedimentos metodológicos em pesquisas baseadas na análise de levantamentos bibliográficos. A escolha por essa abordagem se justifica pela necessidade de explorar, de forma crítica e interpretativa, o tema investigado a partir de produções científicas relevantes.

Segundo Duarte (2002), a pesquisa qualitativa busca compreender dados específicos dentro de seu contexto social e histórico, priorizando o conteúdo teórico e conceitual das obras selecionadas. Já Galvão (2010) ressalta que, o levantamento bibliográfico é uma etapa importante no processo de investigação científica, pois permite mapear as principais contribuições teóricas disponíveis na literatura, além de identificar lacunas e desafios que ainda precisam ser explorados. Essa etapa não apenas fornece embasamento teórico para a construção do conhecimento, mas também possibilita uma visão ampla e estruturada sobre o estado atual das discussões relacionadas ao objeto de estudo.

Nesse sentido, o presente estudo teve como objetivo realizar uma revisão sistemática a partir do estado do conhecimento sobre como o AEE contribui para a inclusão de estudantes com TEA na educação pública e quais foram os desafios que ainda persistiram nesse processo, considerando produções científicas publicadas entre 2015 e 2025. Para tanto, seguiu-se o modelo metodológico proposto por Kolhs-Santos e Morosini (2021), que organizou o processo

do estado do conhecimento em etapas específicas. Conforme destacam, esse método envolveu uma série de passos estruturados, conforme detalhado a seguir.

3.1 ETAPAS DO PROCESSO METODOLÓGICO

- **Escolha da Base de Dados**

A coleta das fontes documentais utilizadas na presente pesquisa foi realizada por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD³), uma plataforma mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). A escolha dessa base de dados justifica-se pela sua abrangência, confiabilidade e relevância acadêmica, uma vez que reúne um vasto repositório de teses e dissertações vinculadas a programas de pós-graduação stricto sensu de diversas instituições de ensino superior do país. Tais produções científicas, além de refletirem a diversidade de abordagens e objetos de estudo na área da educação, configuram-se como fontes valiosas para a construção de análises fundamentadas e atualizadas, assegurando a qualidade e a legitimidade do embasamento teórico desta investigação.

- **Descritores de busca**

Para a realização das buscas na base de dados, foram empregados termos-chave diretamente relacionados à temática da pesquisa, tais como “Atendimento Educacional Especializado”, “Autismo” e “Educação Inclusiva”. Com o intuito de refinar e tornar os resultados mais precisos, recorreu-se ao uso de operadores booleanos (AND, OR, NOT), conforme as orientações metodológicas de Volpato (2000).

Esses operadores possibilitam a combinação estratégica de palavras-chave, ampliando ou restringindo o escopo da busca de acordo com os objetivos do estudo. A expressão “Atendimento Educacional Especializado” AND “Autismo” AND “Educação Inclusiva”, por exemplo, permitiu localizar produções acadêmicas que abordam de maneira integrada essas três dimensões, favorecendo a seleção de materiais diretamente alinhados ao foco investigativo desta pesquisa.

- **CrITÉrios de Inclusão e Exclusão**

Os critérios de seleção adotados nesta pesquisa foram estabelecidos com o objetivo de assegurar a relevância, a atualidade e a acessibilidade dos materiais analisados. Foram priorizados trabalhos que apresentassem aderência direta à temática investigada, dentro de um recorte temporal previamente definido (2015 - 2025), e que estivessem disponíveis integralmente para consulta e análise.

³ <https://bdttd.ibict.br/vufind/>

Em contrapartida, os critérios de exclusão contemplaram produções que não apresentavam relação direta com o objeto de estudo, publicações fora do intervalo temporal delimitado e textos cuja versão completa não estivesse acessível ou apresentasse lacunas que comprometessem sua compreensão e aproveitamento.

- **Seleção dos Trabalhos**

A etapa inicial da busca resultou na identificação de 368 registros, abrangendo uma variedade de temáticas relacionadas ao AEE na educação básica, contemplando diferentes tipos de deficiência. Para tornar os resultados mais específicos e alinhados aos objetivos da pesquisa, aplicaram-se operadores booleanos (AND, OR, NOT) com os descritores “Atendimento Educacional Especializado”, “Autismo” e “Educação Inclusiva”. Após esse refinamento, chegou-se a 64 estudos, sendo 52 dissertações e 12 teses. Na sequência, foi realizada uma leitura exploratória do material, com o objetivo de verificar a aderência dos trabalhos aos critérios de inclusão estabelecidos, especialmente quanto ao foco no AEE direcionado a estudantes com TEA no âmbito da educação básica. Essa triagem permitiu garantir a relevância e a consistência dos dados utilizados na análise. Esse processo resultou em um corpus final de nove trabalhos: sete dissertações e duas teses.

- **Organização dos Dados**

Após a seleção dos estudos, procedeu-se à organização sistemática do material em um quadro analítico padronizado, contendo informações fundamentais como o nome do autor, ano de publicação, título do trabalho, objetivos propostos e principais achados relacionados à temática investigada.

Importa ressaltar que a análise dos dados foi conduzida com base na técnica de Análise de Conteúdo, conforme delineada por Bardin (2016), essa técnica metodológica é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas por sua capacidade de revelar significados subjacentes aos discursos. Esse processo analítico se desdobrou em três etapas complementares. A primeira, denominada pré-análise, consistiu na leitura flutuante dos textos e na definição de unidades de análise, organizadas a partir de aproximações temáticas. A segunda, de categorização, envolveu a sistematização dos dados em grupos com características semelhantes, com base em critérios teóricos previamente estabelecidos, e, por fim, a terceira etapa, correspondente à interpretação dos resultados, permitiu a identificação de padrões, regularidades e contribuições relevantes para a compreensão do AEE voltado a estudantes com TEA no contexto da educação básica.

Esse percurso metodológico possibilitou não apenas a descrição, mas também a compreensão crítica das abordagens presentes nas produções analisadas. Com base nesse

processo, dois eixos temáticos foram construídas a partir da análise dos trabalhos selecionados que abordam a inclusão de alunos com TEA na educação básica.

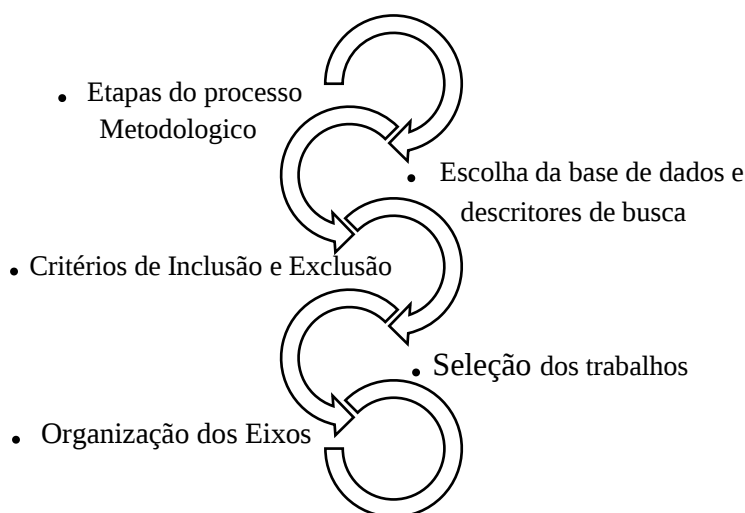
O Eixo I – Inclusão e Acessibilidade de Alunos com TEA no Ensino abrange estudos que discutem os desafios e as estratégias para garantir o acesso, a permanência e a participação efetiva desses alunos na escola regular.

Já o **Eixo II – A Importância do AEE para o Ensino e Aprendizado de Alunos com TEA**, reúne pesquisas que tratam do papel do AEE na promoção do aprendizado de alunos com TEA, com ênfase na formação continuada dos professores, no uso de tecnologias assistivas e na estruturação das Salas de Recursos Multifuncionais.

3.2 CAMINHO METODOLÓGICO

Para o desenvolvimento dos dados dessa pesquisa, seguiu-se o percurso metodológico ilustrado na figura 1 a seguir. Nela, é demonstrado o caminho percorrido, desde a elaboração das etapas do processo metodológico até a organização dos eixos de análise.

Figura 1 - Etapas do processo metodológico da pesquisa



Fonte: Elaborado pelos autores (2025)

Com base nas etapas descritas no percurso metodológico, procedeu-se à análise do material selecionado, o qual foi sistematizado em eixos temáticos que permitiram compreender de forma mais reflexivas as contribuições do AEE para a inclusão de estudantes com TEA na educação pública. A seguir, são apresentados os resultados obtidos a partir da revisão sistemática, acompanhados da respectiva discussão teórica, à luz dos autores que fundamentam este estudo.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Considerando a importância do debate sobre a inclusão de alunos com TEA no contexto educacional, torna-se pertinente observar como essa temática vem sendo abordada em produção acadêmica a nível nacional. Para isso, foi realizada uma sistematização de nove estudos que investigam diferentes aspectos da inclusão escolar e do AEE, com o objetivo de ampliar a compreensão sobre as práticas, desafios e caminhos apontados por pesquisadores da área. A seguir, apresenta-se o quadro 1 que sintetiza os principais trabalhos analisados, servindo como base para as discussões desenvolvidas neste estudo.

Quadro 2: Pesquisas relacionadas ao AEE e o TEA no ensino regular

Autor(a)	Título	Tipo de Trabalho	Objetivos Propostos	Principais Achados
BIANCHI, Rafaela Cristina (2017)	A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades	Dissertação	Analisar as possibilidades e dificuldades enfrentadas por docentes no processo de inclusão de alunos com TEA no ensino regular.	Evidenciou lacunas na formação docente e dificuldades metodológicas que limitam a inclusão efetiva desses alunos.
SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira (2018)	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus	Dissertação	Analisar como está organizado o AEE para alunos com TEA nas SRMs de Manaus.	Constatou que há fragilidades na estrutura das SRMs, afetando o atendimento de qualidade e a inclusão escolar de alunos com TEA.
SEWALD, Silvana (2020)	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA	Dissertação	Analisar a relação entre formação docente e práticas pedagógicas voltadas à inclusão de alunos com TEA.	Mostrou desarticulação na formação continuada e ausência de propostas integradas que fortaleçam o trabalho pedagógico inclusivo.
BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari (2021)	O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT	Dissertação	Investigar como o AEE contribui para a inclusão de alunos com deficiência nas SRMs	Ressaltou a importância de políticas curriculares inclusivas e reformulação da prática pedagógica para alcançar uma escola verdadeiramente inclusiva.
WEIRICH, Natália Romano (2021)	Trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor de ciências na perspectiva de inclusão escolar de	Dissertação	Analisar como se estabelece o trabalho colaborativo entre professores de Ciências e de AEE no ensino de aluno com TEA.	Evidenciou que a colaboração entre docentes fortalece o processo inclusivo, mesmo diante dos

	alunos com Transtorno do Espectro Autista			desafios impostos pela pandemia.
COSTA, Aline Fernandes (2023)	Saberes docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista	Dissertação	Compreender como professores do AEE constroem saberes para atuar com alunos com TEA.	Os saberes vêm da experiência prática e trocas entre pares. Destaca-se a urgência de formação continuada específica.
BRITO, Gláucia da Silva (2023)	Formação continuada para professores e tecnologias digitais: um olhar na ação pedagógica do atendimento educacional especializado com ênfase no autismo	Tese	Planejar e analisar uma proposta de formação continuada com uso de tecnologias digitais para professores de AEE com ênfase em TEA.	Verificou-se escassez de formações sobre TEA e tecnologias. O curso de extensão implementado revelou impactos positivos na prática docente.
SANTOS, Élica Cristina da Silva de Lima (2023)	A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista	Tese	Analisar como ocorre a articulação entre AEE e Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com TEA.	Identificou a necessidade de práticas colaborativas institucionalizadas entre os setores para promover uma inclusão real na Educação Infantil.
TRINDADE, Danielli (2024)	Transtorno do espectro do autismo na educação infantil: um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão	Dissertação	Apresentar recomendações para qualificar práticas inclusivas para crianças com TEA nas escolas de Educação Infantil de Porto Alegre.	Destacou avanços em serviços como Educação Precoce, mas também fragilidades no acesso ao AEE e na avaliação das práticas inclusivas; elaborou recomendações para melhorar a gestão.

Fonte: Dados da pesquisa (2025)

A sistematização apresentada no quadro 2 evidencia a diversidade de abordagens e focos investigativos sobre a inclusão de estudantes com TEA no ensino regular, com destaque para o papel desempenhado pelo AEE. A partir da análise dessas produções, foi possível identificar aspectos recorrentes que subsidiaram a construção de dois eixos temáticos, as quais orientam a discussão dos resultados deste estudo. A seguir, serão exploradas as principais contribuições e reflexões trazidas pelos trabalhos selecionados, organizadas em torno dos eixos:

I- Inclusão e Acessibilidade de Alunos com TEA no Ensino

Os estudos que compõem este eixo foram desenvolvidos por autores como Bianchi (2017), Weirich (2021), Costa (2023), Santos (2023) e Trindade (2024), os quais abordam aspectos como o trabalho colaborativo, a formação docente, as práticas pedagógicas e a gestão escolar voltada à inclusão.

II – A Importância do AEE para o Ensino e Aprendizado de Alunos com TEA

Entre os autores que fundamentam este eixo estão: SADIM (2018), SEWALD (2020), BERNACKI (2021) e BRITO (2023), cujos estudos ressaltam a necessidade de qualificação profissional, integração entre o ensino comum e o AEE e políticas públicas voltadas à efetivação de uma educação inclusiva.

4.1 EIXO I- INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE DE ALUNOS COM TEA NO ENSINO

A efetivação da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica tem se mostrado um campo fértil de investigação, especialmente quando analisada a partir da prática cotidiana dos professores, da gestão escolar e das relações pedagógicas estabelecidas no ambiente educacional.

Machado (2019) aponta que a previsibilidade e a manutenção de rotinas consistentes são elementos fundamentais para o bem-estar e o engajamento de crianças autistas no processo educativo. A autora destaca que a ausência de estrutura pode gerar ansiedade e desregulação emocional, comprometendo a aprendizagem. Assim, a rotina escolar deve ser planejada com intencionalidade, como estratégia de inclusão e não apenas de organização institucional.

Segundo Barbosa e Junior (2020), a efetivação da inclusão de estudantes com TEA exige o uso de estratégias pedagógicas específicas que envolvam recursos visuais, apoio individualizado e adequações metodológicas. No entanto, os autores alertam que, sem formação continuada e apoio institucional, tais estratégias tornam-se difíceis de serem aplicadas pelos professores no cotidiano escolar, o que reforça a importância do planejamento coletivo e do suporte pedagógico especializado.

No estudo de Bianchi (2017), o primeiro trabalho analisado nesse eixo, as dificuldades enfrentadas por professores do ensino regular para incluir alunos com TEA revelam a persistência de entraves estruturais e formativos. A pesquisa, ao analisar os desafios e possibilidades da inclusão, identifica que a falta de formação específica e o desconhecimento sobre o transtorno dificultam a adoção de práticas pedagógicas eficazes. Além disso, evidencia-se a ausência de estratégias metodológicas adaptadas, corroborando o argumento de Mantoan (2015) sobre a importância de reconhecer a diversidade neurológica dos alunos como ponto de partida para o planejamento educacional. Tais dados também se alinham às críticas de Martins, Ibiapina e Carneiro (2013), que apontam a fragilidade da formação inicial dos professores frente às demandas da educação inclusiva.

A pesquisa de Weirich (2021), o segundo trabalho analisado, traz uma importante contribuição ao discutir o papel do trabalho colaborativo entre o professor de Ciências e o profissional do AEE na promoção da inclusão de um aluno com TEA. O estudo, ancorado em uma perspectiva empírica e de pesquisa-intervenção, demonstra como a atuação conjunta e o planejamento compartilhado de uma unidade didática permitiram não apenas a participação efetiva do estudante nas atividades, mas também o fortalecimento da mediação pedagógica.

Em consonância, Costa (2023), o terceiro trabalho analisado, mostra que os saberes necessários para lidar com o TEA não se limitam aos conteúdos formais da formação inicial. Eles são construídos também na experiência cotidiana, por meio do diálogo entre pares, da reflexão crítica e da escuta das famílias. Isso indica a urgência de políticas de formação continuada que estejam alinhadas às realidades escolares e necessidades concretas dos educadores.

Complementando essas reflexões, Paiva; Ramos e Santos (2024) alertam que, apesar das legislações e políticas públicas, ainda há um distanciamento entre o que é garantido legalmente e o que ocorre nas salas de aula. A superação desse abismo exige o fortalecimento das práticas colaborativas, a escuta ativa das famílias e o comprometimento das equipes gestoras com a construção de uma cultura escolar inclusiva.

Além disso, a investigação desse viés científico revelam que, ao considerar as singularidades do aluno com TEA e dialogar com os princípios do Desenho Universal da Aprendizagem, os professores serão capazes de construir uma prática mais sensível, inclusiva e contextualizada. Essa proposta prática dialoga com os fundamentos teóricos de Vygotsky (2005), ao valorizar a mediação social e a zona de desenvolvimento proximal como caminhos para a aprendizagem significativa.

A pesquisa de Costa (2023) ainda, enriquece o debate ao focalizar os saberes docentes construídos a partir da experiência de professoras do AEE no atendimento a crianças com TEA. A partir de uma abordagem (auto)biográfica e qualitativa, a autora evidencia que grande parte da competência desenvolvida por essas profissionais não advém da formação inicial, mas da vivência prática, da troca com colegas e, muitas vezes, da convivência com pessoas com deficiência no ambiente familiar. Esses achados reforçam a concepção de saberes experienciais proposta por Tardif (2012), e também reiteram a tese de que a formação continuada precisa estar conectada à realidade prática do professor, às suas necessidades cotidianas e aos desafios concretos do trabalho pedagógico. Além disso, a autora destaca a carência de formações voltadas especificamente ao TEA, sinalizando um ponto crítico na política de capacitação docente, especialmente no contexto da rede pública.

No estudo de Trindade (2024), o quarto trabalho analisado, os desafios da inclusão são analisados sob a ótica da gestão de práticas educacionais na Educação Infantil, destacando as políticas públicas voltadas às crianças com TEA no município de Porto Alegre. A autora realiza um estudo de caso que aponta avanços em serviços como a Educação Precoce e a Psicopedagogia Inicial, mas também evidencia lacunas significativas no acesso ao AEE e na articulação entre as instâncias de gestão.

Nesse viés, a ausência de monitoramento e avaliação sistemática das práticas inclusivas pode comprometer a qualidade do atendimento oferecido às crianças com autismo. Esse dado é particularmente relevante quando confrontado com os pressupostos da Lei nº 13.861/2019, que busca mapear, por meio dos censos demográficos, a realidade das pessoas com TEA como subsídio para políticas públicas mais eficazes. Além disso, o estudo também propõe recomendações para qualificar a inclusão, destacando a importância de práticas intersetoriais, planejamento articulado e fortalecimento da formação docente como pilares para a consolidação de uma escola inclusiva.

O trabalho de Santos (2023), o quinto trabalho, analisa a articulação entre o AEE e a Educação Infantil no processo de inclusão de crianças com TEA, ressaltando que a efetividade dessa integração depende da construção de práticas colaborativas institucionalizadas. O estudo mostra que a inclusão, para ser significativa, deve começar desde os primeiros anos da trajetória escolar, e que isso só será possível com diálogo entre professores, coordenação pedagógica e profissionais do AEE. A autora argumenta que, na ausência dessa articulação, a inclusão tende a se tornar fragmentada e simbólica, limitando o potencial de desenvolvimento das crianças autistas. A proposta vai ao encontro da concepção de acessibilidade comunicacional, metodológica e programática apresentada por Sassaki (2007), ao reforçar que a inclusão deve se materializar em ações pedagógicas integradas e contínuas.

As discussões revelam que, apesar dos avanços normativos e do crescente debate em torno da inclusão de alunos com TEA, persistem desafios significativos relacionados à formação docente, ao trabalho colaborativo, à gestão educacional e à superação de barreiras atitudinais. Em consonância com autores como Sassaki (2007), Mantoan (2015) e Santos *et al.*, (2023), os estudos apontam que a inclusão de estudantes com autismo requer muito mais do que políticas de acesso, exige uma mudança cultural, pedagógica e institucional que reconheça a neurodiversidade como valor e não como limitação.

Assim, a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva permanece como um processo em constante construção, que demanda compromisso, reflexão crítica e ação integrada entre todos os atores educacionais.

4.5 EIXO II- A IMPORTÂNCIAS DO AEE PARA O ENSINO E APRENDIZADO DE ALUNOS COM TEA

A centralidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é evidenciada de forma contundente nas pesquisas que compõem este eixo. Essas produções investigam não apenas o funcionamento do AEE, mas também seus impactos na aprendizagem, na formação docente e na gestão das práticas pedagógicas inclusivas.

O trabalho de Sadim (2018), o primeiro autor deste eixo temático, destaca a realidade das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na rede pública de Manaus. A pesquisa revela limitações estruturais e pedagógicas que ainda marcam o funcionamento do AEE, sobretudo no atendimento de alunos com TEA. O estudo ressalta a necessidade de articulação entre o ensino comum e o especializado, conforme propõe a Política Nacional de Educação Especial (2008), indicando que, sem esse elo, a inclusão tende a perder força e eficácia.

Essa constatação nos leva a refletir sobre a importância da articulação institucional e da formação dos profissionais envolvidos no processo. É nesse ponto que a contribuição de Silvana Sewald (2020), o segundo autor analisado, ganha relevância, pois sua pesquisa revela como a ausência de políticas de formação continuada e o isolamento das práticas docentes comprometem a atuação inclusiva. Ao destacar a precariedade da formação oferecida aos professores do AEE, Sewald (2020) fortalece a crítica de que sem apoio sistêmico, o serviço torna-se fragmentado e pouco efetivo.

Paiva; Ramos e Santos (2024) reforçam que a inclusão de alunos com TEA só se tornará realidade se for acompanhada de mudanças estruturais e de uma nova postura ética por parte da escola. A presença de professores especializados, o uso de recursos acessíveis e a escuta atenta das famílias são elementos centrais para transformar o AEE em um espaço formativo, e não apenas assistencial.

Barbosa e Junior (2020) voltam a enfatizar que a inclusão depende de um planejamento que leve em conta tanto os aspectos emocionais quanto cognitivos dos alunos com TEA. Quando há rotinas previsíveis e estratégias bem definidas, os estudantes sentem-se mais seguros e tendem a participar de forma mais ativa das atividades escolares.

Machado (2019) complementa essa análise ao afirmar que a estruturação adequada da rotina não significa rigidez, mas sim acolhimento. A previsibilidade, nesse caso, atua como mediadora do processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a socialização e o desenvolvimento da autonomia dos alunos com autismo.

Assim, a articulação da formação docente com a prática cotidiana também é um dos eixos trabalhado na pesquisa de Bernacki (2021), o terceiro trabalho analisado nesse eixo. Seu estudo aprofunda a importância de políticas públicas que integrem o AEE à rotina escolar, evitando a ideia de que este serviço é compensatório ou paralelo. A autora defende que é preciso reestruturar o currículo e ampliar o uso de tecnologias assistivas, alinhando o trabalho do AEE à proposta pedagógica da escola como um todo.

Esse ponto de vista amplia a discussão para além da atuação individual dos professores, chamando atenção para a estrutura da formação e dos recursos pedagógicos disponíveis. E é nesse cenário que a pesquisa de Brito (2023), o quarto e último trabalho analisado, se destaca, ao analisar a formação continuada voltada especificamente para o uso de tecnologias digitais no atendimento a estudantes com TEA. Sua proposta de curso de extensão semipresencial demonstra que, quando há planejamento e adequação à realidade docente, a formação pode produzir efeitos reais na prática pedagógica, fortalecendo o papel do AEE no processo de ensino-aprendizagem.

As pesquisas reunidas nesta pesquisa apontam que o AEE é mais do que um espaço físico, trata-se de um dispositivo pedagógico essencial à consolidação da inclusão escolar de alunos com TEA. No entanto, sua efetividade está diretamente condicionada à qualidade da formação dos profissionais, à disponibilidade de recursos e à articulação com a prática da sala regular.

Nessa perspectiva, em consonância com o que determinam a LDB (Lei nº 9.394/96), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial, os estudos demonstram que a presença de profissionais especializados, aliada ao uso de tecnologias e estratégias pedagógicas adaptadas, pode transformar o processo educacional desses estudantes. Embora, ainda assim, persistem desafios estruturais e formativos que exigem investimento contínuo, planejamento estratégico e compromisso político com uma escola mais acessível, equitativa e humana.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Este trabalho teve como objetivo realizar uma revisão sistemática a partir do estado do conhecimento sobre como o AEE tem contribuído para a inclusão de estudantes com TEA na educação pública, considerando produções acadêmicas publicadas entre os anos de 2015 e 2025. A análise do material selecionado possibilitou não apenas mapear os avanços e desafios enfrentados pelas redes de ensino, mas também compreender as principais diretrizes apontadas pela literatura para a qualificação das práticas inclusivas.

A organização dos estudos em dois eixos temáticos favoreceu a sistematização e o aprofundamento das discussões. A primeira delas, “Inclusão e Acessibilidade de Alunos com TEA no Ensino”, revelou que, embora haja marcos legais e normativos que assegurem o direito à educação inclusiva, a prática educativa cotidiana ainda é atravessada por barreiras de ordem atitudinal, estrutural e pedagógica. Fatores como a formação docente insuficiente, a ausência de estratégias metodológicas adaptadas e a fragilidade da articulação entre os profissionais da escola regular e do AEE podem comprometer a efetivação da inclusão plena e significativa de alunos com TEA.

O segundo eixo temático, intitulado “A Importância do AEE para o Ensino e Aprendizado de Alunos com TEA”, evidenciou o papel decisivo que esse serviço desempenha na mediação entre as necessidades educacionais dos alunos com TEA e as práticas pedagógicas da escola regular. Ademais, as pesquisas analisadas indicam que o AEE pode promover avanços significativos na aprendizagem, na socialização e na autonomia dos estudantes, desde que esteja articulado à proposta pedagógica da escola e seja conduzido por profissionais com formação adequada.

As produções examinadas também apontam para a necessidade de investimentos mais robustos em políticas públicas voltadas à inclusão escolar, destacando a importância da formação continuada, da ampliação do número de profissionais especializados e da qualificação das Salas de Recursos Multifuncionais. A ausência de articulação entre o AEE e os demais segmentos escolares, bem como a carência de acompanhamento sistemático das práticas inclusivas, constituem desafios recorrentes e urgentes de serem enfrentados pelas redes públicas de ensino.

Dessa forma, conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA na educação pública exige não apenas o cumprimento da legislação vigente, mas, sobretudo, um compromisso institucional com a formação docente, o planejamento colaborativo e a consolidação de práticas pedagógicas acessíveis, participativas e contextualizadas. O AEE, nesse cenário, deve ser compreendido como um espaço formativo, mediador e articulador, capaz de transformar não apenas a trajetória dos estudantes com deficiência, mas também as culturas escolares que ainda resistem à diversidade.

Ao lançar luz sobre o estado do conhecimento nessa área, esta pesquisa contribui para o avanço das discussões e práticas educacionais inclusivas, servindo como subsídio para novas investigações e para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à educação das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

REFERÊNCIAS

- ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônia Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/?lang=pt>. Acesso em: 25 de jul. .2025.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5**. 5. ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.
- ASPERGER, Hans. **Die 'autistischen Psychopathen' im Kindesalter**. Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten, v. 117, p. 76-136, 1944.
- BARBOSA, Bruna Gonçalves Martins; JUNIOR, Niltom Vieira. Estratégias de ensino para alunos com transtornos do espectro do autismo na educação básica. **Revista EDaPECI**, v. 20, n. 1, p. 47-54, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/edapeci/article/view/12120>.
- BARDIN, Laurece. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BERNACKI, Juliane Rogonni Ferrari. O papel inclusivo do atendimento educacional especializado para os estudantes com deficiência na sala de recursos no município de Rondonópolis – MT. 2021. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Rondonópolis, 2021. Disponível em: https://ri.ufmt.br/bitstream/1/3646/1/DISS_2021_Juliane%20Rogonni%20Ferrari%20Bernacki.pdf. Acesso em: 7 de abr. 2015.
- BIANCHI, Rafaela Cristina. A educação de alunos com transtornos do espectro autista no ensino regular: desafios e possibilidades. 2017. 126f. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais. Franca/SP. 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/1265cc5b-484a-4ef0-8798-b5490d76cd44/content>. Acesso em: 10 de abr. 2015.
- BLEULER, Paul Eugen. **Dementia praecox or The group of schizophrenias**. New York: International Universities Press, 1911
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei nº 9.394/96**. Brasília, DF, 1996.
- 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. Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 13.861/2019**. Dispõe sobre a inclusão de informações específicas sobre autismo nos censos demográficos. Brasília, DF, 2019.
- BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020**. Institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

BRITO, Gláucia da Silva. Formação continuada para professores e tecnologias digitais: um olhar na ação pedagógica do atendimento educacional especializado com ênfase no autismo. 2023. 165 f. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba. 2023. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1884/82918>. Acesso em: 7 de abr. 2015.

COSTA, Aline Fernandes. Saberes docentes e a inclusão de alunos com transtorno do espectro autista: um estudo a partir da narrativa de professoras que atuam no atendimento educacional especializado das escolas municipais de Boa Vista/RR. 2023. 92f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2023. Disponível em: <http://repositorio.ufrr.br:8080/jspui/handle/prefix/877>. Acesso em: 8 de abr. 2015.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, março/ 2002. disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwqMxQsvQwH5bkrhrDKm/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 6 de abr. 2025.

FERNANDES, F. R. (2020). O que é o Autismo? Marcos Históricos. Autismo e Realidade. Fundação José Luiz Egydio Setúbal, 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/o-que-e-o-autismo/marcos-historicos/> . Acesso em: 4 de abr. 2025.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa. O levantamento bibliográfico e a pesquisa científica. In: FRANCO, L. J.; PASSOS, A. D. C. (Org.). **Fundamentos da epidemiologia**. 2. ed. São Paulo: Manole, 2010.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, v. 2, p. 217-250, 1943. Disponível em: <https://autismtruths.org/pdf/Autistic%20Disturbances%20of%20Affective%20Contact%20-%20Leo%20Kanner.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2025.

KOHL-SANTOS, Pricila; MOROSINI, Marília Costa. O revisitar da metodologia do estado do conhecimento para além de uma revisão bibliográfica. **Revista Panorâmica online**, v. 33, 2021. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/revistapanoramica/index.php/revistapanoramica/article/view/1318>. Acesso em: 5 de abr. 2025.

LIBERALESSO, Paulo; LACERDA, Lucelmo. Autismo: compreensão e práticas baseadas em evidências. **M. books**, 2020. Disponível em: <https://mid.curitiba.pr.gov.br/2021/00312283.pdf>. Acesso em: 4 de abr. 2025.

MACHADO, Gabriela Duarte Silva. A importância da rotina para crianças autistas na educação básica. Revista Gepesvida, v. 5, n. 10, 2019. Disponível em: <https://www.icepsc.com.br/ojs/index.php/gepesvida/article/view/337>.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. Summus Editorial, 2015.

MARTINS, Morgana de Fátima Agostini; IBIAPINA, Érico Francisco Vieira; CARNEIRO, Relma Urel Carbone. Formação de educadores e a construção da escola inclusiva. **Coleção Cadernos Acadêmicos**, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/3080/1/formacao-de-educadores.pdf>. Acesso em: 11 de abr. 2025.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar de alunos com autismo no Brasil: políticas, práticas e desafios. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 1-20, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Nova York, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>. Acesso em: 04 abr. 2025.

PAIVA, Laressa Oliveira; RAMOS, Rosane Ferreira de Souza; SANTOS, Rosely Ribeiro dos; SOUZA, Antônio Adônnis Sátiro de. Transtorno do Espectro Autista: a trajetória, desafios, necessidades e conquistas de direitos de crianças autistas na educação básica. **Revista JRG de Estudos Acadêmicos**, Brasil, São Paulo, v. 7, n. 14, p. e14892, 2024. Disponível em: <https://www.revistajrg.com/index.php/jrg/article/view/892> . Acesso em: 4 abr. 2025.

SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira. Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. 2018. 102 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6439#preview-link0>. Acesso em: 9 de abr. 2015.

SANTOS, Élidea Cristina da Silva de Lima. A articulação entre o atendimento educacional especializado e a educação infantil na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: um estudo realizado em escolas públicas do município de Salvador – Bahia. 2023. 239f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/37705>. Acesso em: 8 de abr. 2015.

SANTOS, Giselle Cristina Menezes dos; SANTOS, Paola Portugal Barbosa dos; PRINCIPE, Gizelle Abreu Marques Soares; VALIM, Rosa; ALMEIDA, Veronica Eloi de. Barreiras atitudinais: discutindo inclusão no cotidiano escolar através do combate ao capacitismo. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 36, n. 1, p. e46/1–28, 2023. DOI: 10.5902/1984686X72183. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/72183>. Acesso em: 11 abr. 2025.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão. Construindo uma Sociedade para Todos**. Brasília, DF: Editora Wva., 2007.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós sem nós: da integração à inclusão. **Rev. Nac. Reabil**, v. 10, n. 57, p. 8-16, 2007.

SEWALD, Silvana. A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA. 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: <http://tede.unioeste.br/handle/tede/5490>. Acesso em: 9 de abr. 2015.

SILVA, Ana Beatriz Barbosa; GAIATO, Mayra Bonifácio; REVELES, Leandro Thadeu. Mundo singular. **Rio de janeiro: Objetiva**, 2012.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Editora Vozes Limitada, 2012.

TRINDADE, Danielli. Transtorno do espectro do autismo na educação infantil: um estudo de caso sobre a gestão de práticas de inclusão. 2024. 118f. Dissertação (Mestrado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Gestão Educacional. 2024. Disponível em:

<https://repositorio.jesuita.org.br/bitstream/handle/UNISINOS/13579/Danielli%20de%20Oliveira%20Trindade.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 8 de abr. 2015.

VOLPATO, Enilze De Souza Nogueira. Pesquisa bibliográfica em ciências biomédicas. **Jornal de Pneumologia**, v. 26, p. 77-80, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-35862000000200006>. Acesso em: 4 de jan. 2025.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem**: um estudo experimental da formação de conceitos. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes 2005.

WEIRICH, Natália Romano. Trabalho colaborativo entre o professor de AEE e o professor de ciências na perspectiva de inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista. 2021. 156f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2021. Disponível em: https://guaiaca.ufpel.edu.br/bitstream/handle/prefix/7589/Nat%c3%a1lia_Romano_Weirich_Disserta%c3%a7%c3%a3o.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 10 de abr. 2015.