



CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E CIÊNCIAS HUMANAS

Gestão Escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e estratégias***School Management and inclusion of students with Autism Spectrum Disorder: challenges and strategies***Gabriel Lopes¹ <https://orcid.org/0009-0006-7761-4846>Willian Guimaraes² <https://orcid.org/0000-0003-1072-0290>**RESUMO**

Este estudo analisa o papel da gestão escolar na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), enfatizando os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para promover práticas pedagógicas mais inclusivas. O objetivo geral é compreender de que forma a gestão escolar enfrenta os desafios e implementa estratégias eficazes para favorecer um ambiente acolhedor e equitativo a alunos com TEA, por meio da capacitação docente e da consolidação de políticas institucionais inclusivas. A metodologia adotada é a pesquisa bibliográfica, fundamentada em artigos científicos, livros, e legislações pertinentes ao tema. Os resultados indicam que a formação continuada de professores, a elaboração de políticas inclusivas e a articulação entre escola, família e comunidade constituem elementos centrais para uma inclusão efetiva. Conclui-se que a gestão escolar exerce papel decisivo na construção de um ambiente educacional adaptado às especificidades dos alunos com TEA, contribuindo significativamente para seu desenvolvimento acadêmico, social e emocional. Este estudo busca oferecer subsídios teóricos e práticos a gestores escolares, professores e formuladores de políticas públicas, com vistas ao fortalecimento de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo.

Palavras-chave: Gestão escolar; Transtorno do Espectro Autista; Inclusão educacional; Formação de professores; Políticas públicas.

ABSTRACT

This study analyzes the role of school management in the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), emphasizing the challenges faced and the strategies adopted to promote more inclusive educational practices. The general objective is to understand how school management addresses these challenges and

1 Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Passo Fundo - gabriellopes095@gmail.com

2 Instituto Federal Sul-rio-grandense (IFSul) Câmpus Passo Fundo - willianguilmaras@ifsul.edu.br



implements effective strategies to foster a welcoming and equitable environment for students with ASD, through teacher training and the consolidation of inclusive institutional policies. The methodology adopted is a bibliographic research based on scientific articles, books and legislation related to the subject. The results indicate that continuous teacher education, the development of inclusive policies, and the collaboration among school, family, and community are central elements for effective inclusion. It is concluded that school management plays a decisive role in building an educational environment adapted to the specific needs of students with ASD, contributing significantly to their academic, social, and emotional development. This study aims to offer theoretical and practical support to school administrators, teachers, and policymakers, with a view to strengthening a more inclusive and equitable educational system.

Keywords: School management; Autism Spectrum Disorder; Educational inclusion; Teacher training; Public policies.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão escolar constitui um dos pilares centrais do debate educacional contemporâneo, configurando-se como um processo que visa assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições físicas, cognitivas, sensoriais ou socioemocionais. Segundo Mantoan (2003), a inclusão escolar não se limita à presença do aluno na sala de aula, mas implica a transformação das práticas pedagógicas, da cultura e da organização escolar, de modo a eliminar barreiras que impeçam a plena participação dos sujeitos no processo educativo. Nessa perspectiva, garantir que alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tenham acesso a uma educação de qualidade e adaptada às suas necessidades representa um compromisso ético e institucional. Nesse contexto, a gestão escolar desempenha um papel fundamental, sendo responsável não apenas pela dimensão administrativa da escola, mas também pela promoção de um ambiente educacional acolhedor, participativo e efetivamente inclusivo.

O tema “Gestão escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista: desafios e estratégias” foi escolhido em virtude da crescente necessidade de se construir ambientes educacionais que, de fato, respeitem as diferenças, ofereçam suporte adequado e promovam efetivamente a inclusão escolar. O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento que compromete, em diferentes graus, a comunicação, a interação social e o comportamento, podendo manifestar-se por padrões restritos e repetitivos de atividades e interesses (Gillberg, 1990; American Psychiatric Association, 2014). Os desafios vivenciados por esses alunos ultrapassam os limites da sala de aula, exigindo da gestão escolar uma atuação articulada, sensível e estratégica, capaz de garantir a construção de um ambiente verdadeiramente inclusivo, que favoreça tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social dos estudantes com TEA.

O ato de incluir um aluno com deficiência em uma escola regular não pode ser visto como um mero ato obrigatório, mas sim como uma prática apoiada em um paradigma educacional voltado à defesa da diversidade e dos direitos humanos, tratando-se, de um processo social complexo que resulta de ações estabelecidas por agentes distintos envolvidos (diretamente ou indiretamente) com o processo de ensino-aprendizagem. (Weizenmann; Szareski Pezzi; Zanon, 2020)



De acordo com dados do Censo da Educação Básica, observou-se um incremento de aproximadamente 50% no número de matrículas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas brasileiras nos últimos anos (BRASIL, 2023). Em âmbito internacional, um estudo realizado em 2020 e divulgado em 2023 pelo Centers for Disease Control and Prevention (CDC), nos Estados Unidos, indica que uma em cada 36 crianças é diagnosticada com autismo (CDC, 2023). Tais dados evidenciam não apenas o crescimento expressivo das identificações dentro do espectro autista, mas também a urgência de desenvolver estratégias de gestão escolar capazes de assegurar o acesso, a permanência e o aprendizado de todos os estudantes, independentemente de suas condições individuais.

Os sistemas de ensino devem organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e a comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender as necessidades educacionais de todos os alunos (Brasil, 2010, p. 24).

O presente estudo propõe investigar o papel da gestão escolar na promoção da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando como as práticas administrativas e pedagógicas podem favorecer um ambiente educacional acolhedor, colaborativo e equitativo. O problema que orienta esta pesquisa é: de que forma a gestão escolar pode contribuir para a inclusão efetiva de alunos com TEA, por meio da capacitação docente e do fortalecimento da comunicação entre escola e família?

A escolha do tema justifica-se pela crescente necessidade de consolidar escolas mais inclusivas — uma demanda que se reflete cotidianamente na prática educacional. A carência de formação adequada dos profissionais da educação e a ausência de políticas claras de inclusão reforçam a urgência de discutir o papel da gestão escolar nesse processo. A relevância do estudo reside no fato de que a gestão escolar atua como elo entre professores, alunos e famílias, sendo fundamental para garantir que as práticas pedagógicas contemplem a diversidade existente nas salas de aula.

Este trabalho tem como objetivo geral analisar, com base em referências bibliográficas, o papel da gestão escolar na promoção da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando os principais desafios e estratégias apontados pela literatura. De forma complementar, os objetivos específicos são: a) identificar, a partir da produção acadêmica, como a gestão escolar pode implementar políticas educacionais inclusivas voltadas aos alunos com TEA; b) examinar as principais práticas de colaboração entre escola, família e comunidade que fortalecem a inclusão; c) analisar abordagens pedagógicas inclusivas referenciadas na literatura que possam ser incentivadas pela gestão escolar para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem desses estudantes.

A estrutura do artigo está organizada da seguinte forma: a primeira seção apresenta o contexto histórico e conceitual do TEA, desde as primeiras descrições clínicas até as compreensões contemporâneas sobre o transtorno. A segunda seção discute as principais estratégias pedagógicas e terapêuticas utilizadas na inclusão de alunos com TEA, com destaque para métodos como ABA, TEACCH e terapia ocupacional. A terceira seção aborda as políticas educacionais inclusivas e analisa o papel da gestão escolar na implementação dessas práticas. Por fim, as considerações finais sintetizam os achados da pesquisa e propõem caminhos para o fortalecimento da inclusão escolar.



Espera-se que este trabalho contribua para o avanço do debate sobre a inclusão de alunos com TEA, reforçando a importância de uma gestão escolar comprometida, empática e colaborativa, que atue de forma estratégica na construção de um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo.

2. METODOLOGIA

Este trabalho optou pela pesquisa bibliográfica, como procedimento técnico principal para a investigação do tema proposto. A pesquisa bibliográfica é definida como a modalidade de atividade que envolve a busca, seleção, e análise de obras publicadas, como livros, artigos científicos, dissertações, teses e outros materiais relevantes. O objetivo é reunir e sintetizar o conhecimento existente sobre o tema, proporcionando uma base teórica sólida e identificando lacunas na literatura que possam sugerir oportunidades para novas investigações.

[...] a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (Fonseca, 2002, p. 32).

A pesquisa foi conduzida por meio de buscas em bases de dados acadêmicas, como Google Scholar³, Scielo⁴, PubMed⁵, e em bibliotecas digitais de universidades⁶, além de consultas a legislações e diretrizes oficiais relacionadas ao tema. A coleta de dados envolveu o uso de palavras-chave específicas que descrevem o tema de estudo como: Inclusão e Escola, gestão escolar e TEA, políticas públicas e inclusão e o uso de artigos de 2019 a 2024. Os textos selecionados foram analisados sistematicamente para identificar padrões, convergências e divergências entre diferentes abordagens teóricas e empíricas.

O processo de seleção dos textos baseou-se em critérios de relevância temática, atualidade e adequação ao problema de pesquisa. Após o levantamento inicial, os materiais foram analisados de forma sistemática, buscando-se identificar padrões, convergências e divergências entre diferentes perspectivas teóricas e empíricas. Para tanto, empregou-se uma análise de conteúdo de natureza qualitativa, conforme orientações de Bardin (2011), contemplando as etapas de pré-análise, exploração do material e categorização dos resultados. Essa estratégia analítica permitiu organizar as informações em eixos temáticos que evidenciam como a literatura científica aborda a relação entre a gestão escolar e a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

³ <https://scholar.google.com.br/>

⁴ <https://www.scielo.org/>

⁵ <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/>

⁶ <https://www.periodicos.capes.gov.br/>



Os resultados da análise serão apresentados de forma descritivo-interpretativa, articulando os dados extraídos das fontes com o referencial teórico adotado, de modo a construir uma discussão crítica e fundamentada. Assim, a metodologia proposta visa garantir transparência, coerência e credibilidade científica, conferindo robustez às interpretações e legitimidade às conclusões alcançadas.

3. COMPREENDENDO O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Silva (2009) e Sousa (2018) observam que o autismo pode alterar significativamente as dinâmicas familiares, ocasionando estresse e desafios complexos na interação social. Além disso, Silva (2009) ressalta que as dificuldades na fala e na socialização desses alunos impactam negativamente suas relações interpessoais no ambiente escolar. Diante desse contexto, torna-se fundamental compreender como a gestão escolar pode oferecer suporte não apenas aos alunos, mas também às suas famílias, contribuindo para a redução dos desafios psicossociais associados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). É importante considerar que muitos professores relatam dificuldades em adaptar suas práticas pedagógicas para promover a inclusão efetiva desses estudantes. Nesse sentido, a gestão escolar desempenha um papel essencial ao promover a formação continuada dos docentes e ao desenvolver políticas educacionais inclusivas que favoreçam a criação de um ambiente de aprendizagem mais acolhedor e adaptado às necessidades desses alunos.

As escolas com propostas inclusivas devem reconhecer e responder às diversas dificuldades de seus alunos, acomodando os diferentes estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade para todos mediante currículos apropriados, modificações organizações, estratégias de ensino, recursos e parcerias com as comunidades. A inclusão exige da escola novos posicionamentos que implicam num esforço de atualização e reestruturação das condições atuais, para que o ensino se modernize e para que os professores se aperfeiçoem, adequando as ações pedagógicas à diversidade dos aprendizes (Veltrone; Mendes, 2007, p. 2).

3.1. CONTEXTO HISTÓRICO DO TEA

O estudo sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) teve início, segundo autores como Marinho e Merkle (2009), Donvan e Zucker (2017) e Schmidt (2013), com a publicação do artigo do psiquiatra Leo Kanner, em 1943, intitulado Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo (Autistic Disturbances of Affective Contact). De acordo com Marinho e Merkle (2009):

Kanner (1943) ressalta que o sintoma fundamental, “o isolamento autístico”, estava presente na criança desde o início da vida, sugerindo que se tratava então de um distúrbio inato. Nela, descreveu os casos de onze crianças que tinham em comum um isolamento extremo desde o início da vida e um anseio obsessivo pela preservação da rotina, denominando-as de “autistas” (Kanner, 1943 apud Marinho e Merkle, 2009, p. 6.086).



Além de Kanner (1943), outro autor que descreveu características do autismo foi Hans Asperger (1944). Em seus estudos, Asperger observou crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos, mas que, ao mesmo tempo, demonstravam desenvolvimento linguístico e cognitivo preservado ou, em alguns casos, acima da média. Kanner (1943), por sua vez, utilizou o termo distúrbio autístico do contato afetivo (*autistic disturbances of affective contact*) para designar as características das crianças que estudava. Com o avanço das pesquisas e a ampliação da compreensão sobre a condição, Kanner passou a referir-se a esse quadro como autismo infantil, enfatizando o início precoce dos sintomas. Já Asperger (1944) denominou o conjunto de manifestações observadas em seus pacientes de psicopatia autística. De acordo com Bossa (2002):

Tanto Kanner quanto Asperger empregaram o termo para chamar a atenção sobre a qualidade do comportamento social que perpassa a simples questão do isolamento físico, timidez ou rejeição do contato humano, mas caracteriza-se, sobretudo, pela dificuldade em manter contato afetivo com outros de modo espontâneo e recíproco (Bossa, 2002, p. 26)

O termo autismo foi formalmente introduzido na classificação dos transtornos mentais com a publicação do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais — DSM-III (3ª edição), em 1980. De acordo com De Paula et al. (2017):

Apesar de os primeiros relatos clínicos terem sido descritos por Leo Kanner em meados de 1940, a categoria autismo infantil foi introduzida nos manuais diagnósticos pela primeira vez na 3ª edição do Manual de Diagnóstico dos transtornos mentais: DSM-III (Paula et. al., 2017, p. 8)

A partir da publicação do DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5ª edição), o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a englobar diversas condições que anteriormente eram classificadas de forma separada, como o autismo descrito por Kanner (1943) e a síndrome de Asperger, relatada por Hans Asperger (1944).

O transtorno do espectro autista engloba transtornos antes chamados de autismo infantil precoce, autismo infantil, autismo de Kanner, autismo de alto funcionamento, autismo atípico, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, transtorno desintegrativo da infância e transtorno de Asperger. (American Psychiatric Association, 2014, p. 53)

O termo síndrome de Asperger não é mais utilizado por diversos fatores sem do principal sua filiação ao partido nazista:

Na história de Asperger, o autismo e o nazismo estão entrelaçados, assim não podemos ignorar os dados históricos apresentados por Czech (2018; 2019) e Sheffer (2019, p. 201), pois “à medida que o regime se radicalizava, o mesmo acontecia com seus textos”, ano após ano, incorporando termos da psiquiatria nazistas (comportamento autômato, maldade natural, características masculinas superiores às femininas, irremediáveis, incapazes de integração social, esterilização forçada de indesejáveis ao Volk). O seu diagnóstico de autismo emergiu desses valores, das relações pessoais e profissionais com os arquitetos da esterilização forçada e da eugenia de centenas de milhares de pessoas com deficiência. Asperger depreciou os que considerou mais deficientes, portanto, participou do sistema de assassinatos



que validava seus pareceres e indicações como sentenças de morte aos descritos por ele como incapazes. (Paoli e Machado, 2022, p. 545)

Essa mudança reflete uma compreensão mais ampla e integrada das diferentes manifestações do autismo, concebendo-as como variações de um mesmo espectro, caracterizadas por distintos graus de gravidade e diferentes níveis de necessidade de suporte.

3.2. NÍVEIS DE SUPORTE DO AUTISMO

Hoje o autismo está dividido em 3 níveis de suporte segundo a DSM-V TR conforme a tabela a seguir:

Tabela 1 – Níveis de Suporte no Transtorno do Espectro Autista

Nível de gravidade	Comunicação Social	Comportamentos restritivos
Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas.	Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações.
Nível 2 “Exigindo apoio substancial”	Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha.	Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações.
Nível 1 “Exigindo apoio”	Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora presente falhas na conversação com os	Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência.



outros e cujas tentativas de fazer
amizades são estranhas e
comumente malsucedidas.

Fonte: Elaborada pelo(s) autor(es) com base na referência American Psychiatric Association, DSM-5 TR, 2014. p 58.

3.3. PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ATENDIMENTO MULTIPROFISSIONAL E PEDAGÓGICO PARA O TEA

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por alterações na comunicação, na interação social e por padrões de comportamento restritos e repetitivos, que se manifestam em diferentes graus de intensidade. Considerando a ampla diversidade de manifestações associadas ao TEA, torna-se essencial que as abordagens de atendimento multiprofissional sejam igualmente diversificadas, flexíveis e adaptadas às necessidades individuais de cada sujeito.

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, o atendimento educacional especializado é organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (Brasil, 2010, p. 22).

Tendo em vista a necessidade de intervenções diversificadas e complementares, serão apresentadas, a seguir, algumas das principais abordagens de atendimento multiprofissional voltadas ao Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entre os tratamentos mais utilizados destacam-se: (1) a Terapia Ocupacional (TO); (2) a Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA); (3) o programa de Tratamento e Educação de Crianças Autistas e com Deficiências Relacionadas à Comunicação (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children – TEACCH); e (4) a Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA).

A Terapia Ocupacional constitui uma área da saúde voltada a promover o desenvolvimento, a recuperação e a manutenção das habilidades necessárias à realização de atividades cotidianas de forma autônoma e satisfatória. Essa prática envolve diferentes tipos de intervenção, podendo ser aplicada a crianças, adolescentes, adultos e idosos que apresentem limitações de ordem física, cognitiva, emocional ou social.

O terapeuta ocupacional se dedica à compreensão do fazer humano e sua atuação tem foco nas áreas do fazer cotidiano e/ou da ocupação humana, dentre elas, tem-se as atividades relacionadas ao campo da educação, o que aponta para a importância de pensar e refletir sobre a atuação do terapeuta ocupacional nessa área (Roriz; Lins; Farias, 2023, p. 3).

A Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis – ABA) constitui uma abordagem terapêutica fundamentada nos princípios da teoria behaviorista, desenvolvida a partir das contribuições de B. F. Skinner (1953) e sistematizada por Baer, Wolf e Risley (1968). O método é estruturado em torno da observação sistemática e da análise funcional do comportamento do indivíduo, permitindo a elaboração de intervenções personalizadas de acordo com suas necessidades



específicas. Entre as técnicas mais utilizadas destacam-se o uso do reforço positivo, que visa aumentar a probabilidade de ocorrência de comportamentos desejados por meio de recompensas contingentes, e a divisão de tarefas complexas em etapas menores e graduais, o que favorece o processo de aprendizagem e a generalização das habilidades adquiridas. A ABA, portanto, busca promover mudanças significativas e mensuráveis no comportamento, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia, da comunicação e das interações sociais de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

A Análise do Comportamento, que se estrutura sobre a ideia de que o comportamento é modelado pelo ambiente por meio das consequências. Desta forma, se um comportamento é seguido de uma consequência favorável (reforço), ele tende a continuar e até aumentar de frequência; mas se o comportamento não é reforçado, ou se o tipo de reforço usado não é mais gratificante, o comportamento tende a diminuir de frequência e até extinguir (Sousa et. al., 2020, p 107)

O programa Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH), desenvolvido por Eric Schopler e seus colaboradores na Universidade da Carolina do Norte na década de 1970, constitui uma abordagem educacional que enfatiza a criação de ambientes de aprendizagem altamente estruturados, com base em pistas visuais, rotinas previsíveis e organização espacial do ambiente. Essa estruturação tem como objetivo facilitar a compreensão, a comunicação e a previsibilidade das atividades diárias, aspectos frequentemente desafiadores para indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O método, segundo Schopler, Mesibov e Hearsey (1995), é centrado na adaptação do ambiente ao aluno, e não na exigência de que o aluno se adapte ao ambiente, valorizando o desenvolvimento de habilidades funcionais e sociais por meio de práticas individualizadas. Dessa forma, o TEACCH busca promover a autonomia, a independência e o aumento da qualidade de vida, reconhecendo as particularidades cognitivas e comunicacionais de cada sujeito.

O método talvez mais famoso seja o denominado método TEACCH (Treatment and Education of Autistic and related Communication), iniciado por Schopler na década de 1970 na Universidade da Carolina do Norte, que consiste em oferecer apoios educacionais de forma precoce. O método usa apoios visuais, assim como o PECS, mas não como forma de comunicação, e, sim, como forma de estruturação de atividades e rotinas. A partir de interesses, capacidades e necessidades, cada sujeito recebe formas de intervenção e organização espacial e temporal na sua rotina. (Passerino, 2015, p. 28)

A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) compreende um conjunto de recursos, estratégias e tecnologias que têm por finalidade ampliar ou substituir as formas de comunicação oral em indivíduos com dificuldades expressivas ou compreensivas, como ocorre frequentemente em pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Segundo Light e McNaughton (2012), a CAA visa favorecer a participação social, o engajamento comunicativo e a autonomia, por meio da utilização de símbolos, gestos, figuras, sistemas gráficos e dispositivos eletrônicos. Um dos métodos mais conhecidos é o Picture Exchange Communication System (PECS), ou Sistema de Comunicação por Troca de Figuras, desenvolvido por Bondy e Frost (1994), que utiliza cartões ilustrados para ensinar o indivíduo a solicitar objetos, ações ou interações desejadas, trocando figuras por aquilo que pretende comunicar. Tais estratégias, ao favorecerem a expressão de desejos e necessidades,



contribuem significativamente para o fortalecimento da autonomia, da interação social e da inclusão educacional e comunitária dos alunos com TEA.

[...] a comunicação alternativa e aumentativa (CAA) é uma abordagem importante, especialmente para crianças que têm dificuldades significativas com a comunicação verbal, ao tornar o processo de comunicação mais acessível e menos frustrante, a CAA pode aumentar a motivação da criança para participar das atividades de aprendizagem. Isso pode resultar em maior engajamento e interesse pelo aprendizado. Alguns sistemas de comunicação baseados em imagens, como PECS (sistema de Comunicação Alternativa e Ampliada), podem ser integrados ao ensino da alfabetização para melhorar a compreensão e a expressão. (Bessa e Ribeiro, 2022. p. 143)

3.4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS

Antes de abordarmos as políticas públicas voltadas à inclusão, é essencial compreender o conceito de Educação Especial e o papel que esta desempenha no contexto do sistema educacional brasileiro. A Educação Especial é definida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) como uma modalidade transversal da educação básica, destinada a oferecer serviços e recursos pedagógicos especializados aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento — categoria na qual se insere o Transtorno do Espectro Autista (TEA) —, e àqueles com altas habilidades ou superdotação. Essa modalidade tem como objetivo garantir a plena participação, aprendizagem e desenvolvimento desses estudantes no ensino regular, assegurando-lhes igualdade de oportunidades e o direito à educação de qualidade. Assim, a Educação Especial não se restringe a um espaço segregado, mas constitui um conjunto de ações complementares e articuladas à proposta pedagógica da escola comum, promovendo efetivamente a inclusão e o respeito à diversidade.

A Educação Especial é definida, a partir da LDBEN 9394/96, como uma modalidade de educação escolar que permeia todas as etapas e níveis de ensino. Esta definição permite desvincular “educação especial” de “escola especial”. Permite também, tomar a educação especial como um recurso que beneficia a todos os educandos e que atravessa o trabalho do professor com toda a diversidade que constitui o seu grupo de alunos. (Paulon; Freitas; Pinho, 2005, p. 19).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 58 a 60, estabelece as diretrizes para a oferta da Educação Especial no Brasil, assegurando aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação o direito a um ensino de qualidade, adequado às suas necessidades e integrado ao sistema educacional regular. O artigo 58 define a Educação Especial como uma modalidade oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, com serviços de apoio especializados para atender às peculiaridades de cada estudante. Já o artigo 59 determina que os sistemas de ensino devem garantir currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, capazes de atender às diferenças individuais, assegurando o pleno acesso, a permanência e o sucesso escolar desses alunos. Dessa forma, a LDBEN reafirma o compromisso do Estado brasileiro com a equidade e a inclusão, fundamentando legalmente o princípio de que toda pessoa tem direito à educação sem discriminação ou exclusão.



Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 1996).

A Constituição Federal do Brasil, promulgada em 1988, assegura no Artigo 208 o direito à educação como dever do Estado, devendo este garantir a todos os cidadãos o acesso a um ensino público, gratuito e de qualidade. Nos incisos I e III do referido artigo, são estabelecidas as obrigações específicas relacionadas à Educação Básica e à Educação Especial. O inciso I determina a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino fundamental, extensivo àqueles que não tiveram acesso na idade própria, enquanto o inciso III explicita o dever do poder público de oferecer “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Dessa forma, a Carta Magna consolida o princípio da inclusão escolar, reconhecendo a Educação Especial como parte integrante do direito fundamental à educação e reforçando o compromisso do Estado brasileiro com a equidade e a valorização da diversidade humana.

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

O Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, regulamenta a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), consolidando diretrizes fundamentais para a sua organização e implementação no contexto da Educação Básica brasileira. Este decreto reafirma o AEE como um serviço complementar e/ou suplementar à escolarização, destinado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. De acordo com o texto legal, o atendimento deve ocorrer de forma articulada com o ensino comum, preferencialmente na própria escola em que o estudante está matriculado, garantindo, assim, a efetivação do princípio da inclusão educacional e o acesso equitativo ao currículo. O Decreto nº 7.611/2011 também estabelece que a oferta do AEE é dever do poder público, devendo este assegurar os recursos pedagógicos, tecnológicos e humanos necessários à eliminação das barreiras que possam impedir a plena participação e o desenvolvimento desses alunos no ambiente escolar.



Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação. § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA), estabelecendo diretrizes fundamentais para a garantia da dignidade, da cidadania e da plena inclusão social dessas pessoas. O texto legal reconhece formalmente o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, assegurando, portanto, o acesso a todos os direitos previstos na legislação brasileira voltada às pessoas com deficiência, conforme disposto na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). Entre os principais direitos assegurados pela Lei Berenice Piana destacam-se o diagnóstico precoce, o atendimento multiprofissional especializado, a educação inclusiva com os apoios necessários, bem como a prioridade de atendimento em serviços públicos e privados. A legislação também garante o acesso a benefícios sociais, como o Benefício de Prestação Continuada (BPC), reforçando o dever do Estado em adotar políticas que promovam a autonomia e o desenvolvimento integral das pessoas com TEA. Nesse contexto, o papel da gestão escolar torna-se central, uma vez que é por meio dela que se efetiva a implementação de práticas pedagógicas inclusivas, o acompanhamento individualizado e a promoção de ambientes educacionais acolhedores e acessíveis a todos os estudantes.

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012).



A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, estabelece direitos e garantias fundamentais às pessoas com deficiência, compreendidas como aquelas que apresentam impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com barreiras diversas, possam obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. A lei assegura, portanto, a igualdade de oportunidades e o acesso a serviços educacionais, de saúde, transporte, trabalho e demais direitos sociais, consolidando o princípio da inclusão e da equidade e reforçando o compromisso do Estado brasileiro em eliminar barreiras e promover a participação plena das pessoas com deficiência em todos os contextos sociais, incluindo o ambiente escolar.

Art. 4º Toda pessoa com deficiência tem direito à igualdade de oportunidades com as demais pessoas e não sofrerá nenhuma espécie de discriminação.(...) Art. 5º A pessoa com deficiência será protegida de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, tortura, crueldade, opressão e tratamento desumano ou degradante. Parágrafo único. Para os fins da proteção mencionada no caput deste artigo, são considerados especialmente vulneráveis a criança, o adolescente, a mulher e o idoso, com deficiência. Art. 6º A deficiência não afeta a plena capacidade civil da pessoa, inclusive para: I - casar-se e constituir união estável; II - exercer direitos sexuais e reprodutivos; III - exercer o direito de decidir sobre o número de filhos e de ter acesso a informações adequadas sobre reprodução e planejamento familiar; IV - conservar sua fertilidade, sendo vedada a esterilização compulsória; V - exercer o direito à família e à convivência familiar e comunitária; e VI - exercer o direito à guarda, à tutela, à curatela e à adoção, como adotante ou adotando, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas (Brasil, 2015)

Na perspectiva educacional, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) estabelece a necessidade de um sistema educacional inclusivo, que promova acessibilidade, adaptações curriculares e a formação contínua de professores, garantindo a participação plena de alunos com deficiência, incluindo aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No âmbito da saúde, a legislação reforça a importância do diagnóstico precoce, do acompanhamento especializado e do atendimento multiprofissional, assegurando que os serviços estejam articulados às necessidades individuais dos pacientes. Além disso, a lei prevê assistência social estruturada, garantindo apoio intersetorial entre os setores de educação, saúde e assistência social, de modo a promover o desenvolvimento integral, a inclusão e a equidade para todas as pessoas com deficiência.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação (Brasil, 2015).

3.5. O PAPEL DA GESTÃO ESCOLAR NA INCLUSÃO DE ALUNOS COM TEA



A gestão escolar exerce papel fundamental na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sendo imprescindível que seus gestores compreendam e implementem metodologias de ensino inclusivas específicas para este público. Para que a inclusão seja efetiva, é necessário que a administração escolar priorize a capacitação contínua de professores e funcionários, garantindo que estejam preparados para atender de forma eficiente, sensível e individualizada às necessidades desses estudantes. Tal preparo envolve a oferta de formação continuada, programas de atualização pedagógica e terapêutica, bem como a implementação de estratégias colaborativas que articulem teoria e prática, assegurando a criação de um ambiente educativo acolhedor, acessível e adaptado às especificidades de cada aluno.

A formação dos profissionais da educação possibilitará a construção de conhecimento para práticas educacionais que propiciem o desenvolvimento sócio cognitivo dos estudantes com transtorno do espectro autista. (Brasil, 2013).

Segundo o Documento Subsidiário à Política de Inclusão, é relatado que:

A formação do professor deve ser um processo contínuo, que perpassa sua prática com os alunos, a partir do trabalho transdisciplinar com uma equipe permanente de apoio. É fundamental considerar e valorizar o saber de todos os profissionais da educação no processo de inclusão. Não se trata apenas de incluir um aluno, mas de repensar os contornos da escola e a que tipo de Educação estes profissionais têm se dedicado. Trata-se de desencadear um processo coletivo que busque compreender os motivos pelos quais muitas crianças e adolescentes também não conseguem encontrar um “lugar” na escola (Paulon; Freitas; Pinho, 2005, p. 21)

Além de assegurar a formação continuada de professores e funcionários, a gestão escolar deve promover a construção de um ambiente de apoio abrangente, que contemple todos os profissionais da escola — desde a equipe administrativa, de portaria e serviços gerais até os setores de segurança e manutenção — e, de maneira especial, as famílias dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Isso envolve a criação de espaços formais e estruturados para discussões e troca de experiências, nos quais educadores, funcionários e familiares possam compartilhar desafios, propor soluções e alinhar estratégias de inclusão. Dessa forma, a gestão escolar não apenas fortalece a capacitação técnica de sua equipe, mas também consolida uma cultura de colaboração, empatia e responsabilidade compartilhada, favorecendo a implementação efetiva de práticas inclusivas em toda a comunidade escolar.

A escola não pode tudo, mas pode mais. Pode acolher as diferenças. É possível fazer uma pedagogia que não tenha medo de estranheza, do diferente, do outro. A aprendizagem é destoante e heterogênea. Aprendemos coisas diferentes daquelas que nos ensinam, em tempos distintos, (...) mas a aprendizagem ocorre, sempre. Precisamos de uma pedagogia que seja uma nova forma de se relacionar com o conhecimento, com os alunos, com seus pais, com a comunidade, com os fracassos (com o fim deles), e que produza outros tipos humanos, menos dóceis e disciplinados (Abramowicz, 1997, p. 89).

A gestão escolar deve igualmente estar atenta à detecção e ao diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo a importância do estímulo e das intervenções iniciais para o desenvolvimento integral dos alunos. A identificação do transtorno em fases iniciais possibilita que a escola, em articulação com a família e com profissionais de saúde especializados,



planeje e implemente intervenções pedagógicas e terapêuticas adequadas, potencializando o desenvolvimento cognitivo, social e emocional da criança. Dessa forma, a gestão escolar assume um papel estratégico, não apenas garantindo o acesso ao ensino, mas promovendo um ambiente educativo proativo, individualizado e inclusivo, capaz de atender às necessidades específicas de cada estudante com TEA.

Não existe cura para indivíduos diagnosticados com autismo, mas existem intervenções que podem melhorar suas habilidades de comunicação, socialização e funções motoras. Sendo um diagnóstico precoce essencial para o prognóstico. [...] Assim, profissionais da saúde, educação e outras áreas relacionadas, que possuem a infância como foco, devem estar cada vez mais preparados para se deparar com casos de autismo nas suas práticas, sendo de extrema importância o conhecimento do tema para identificação dos sinais, diagnóstico e intervenção precoce (Steffen et. al., 2019, p. 03).

Outro aspecto relevante a ser considerado é a flexibilização curricular, uma prática pedagógica essencial para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e de estudantes com outras necessidades educacionais especiais no ensino regular. Essa abordagem consiste em adaptar objetivos, estratégias de ensino e instrumentos de avaliação às características individuais de cada aluno, respeitando seu ritmo de aprendizagem, suas habilidades e suas necessidades específicas. A implementação da flexibilização curricular requer o envolvimento ativo da gestão escolar, que deve orientar, apoiar e capacitar professores e equipes pedagógicas para desenvolverem práticas inclusivas efetivas, garantindo que todos os estudantes tenham oportunidades equitativas de aprendizagem e participação plena no ambiente escolar.

A flexibilização do currículo é uma forma de estabelecer o vínculo e a cumplicidade entre pais e educadores, para que, no espaço escolar, ocorra a coesão de vontades, entre educadores e família, das competências estabelecidas para a educação do aluno com autismo. Essa revolução estrutural acontece através do manejo do currículo frente aos desafios enfrentados com a vinda da criança com autismo à escola regular (Oliveira, 2020. p. 2).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo reforça a ideia de que a gestão escolar desempenha papel essencial na construção de um ambiente educacional inclusivo para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ao longo da pesquisa, constatou-se que a formação continuada dos professores, o desenvolvimento de políticas educacionais inclusivas e o fortalecimento da colaboração entre escola, família e comunidade são elementos fundamentais para garantir a efetiva inclusão desses estudantes. A gestão escolar não se limita à organização de recursos e à definição de diretrizes, atuando também como mediadora entre os diferentes agentes educacionais, promovendo diálogo construtivo e ações integradas.

A capacitação docente, aliada ao suporte pedagógico e emocional às famílias, contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem acolhedor, que respeita as particularidades de cada aluno. A flexibilização curricular, que adapta conteúdos, estratégias e avaliações às necessidades específicas, mostrou-se prática indispensável para o sucesso da inclusão. Além disso, a articulação



entre os setores de educação, saúde e assistência social evidencia que a inclusão vai além dos muros da escola, demandando uma rede integrada de apoio.

As políticas públicas educacionais, como a Lei Berenice Piana (Lei nº 12.764/2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), reforçam a necessidade de um sistema educacional inclusivo, que garanta acessibilidade, suporte especializado e adaptação curricular. No entanto, a efetividade dessas políticas depende diretamente do comprometimento da gestão escolar na formação contínua de seus profissionais e na promoção de um ambiente verdadeiramente acolhedor e adaptado às necessidades dos alunos com TEA.

Este estudo contribui ao fornecer subsídios teóricos e práticos para gestores escolares, educadores e formuladores de políticas públicas, destacando estratégias que podem ser implementadas para fortalecer a inclusão educacional. Como perspectiva para pesquisas futuras, sugere-se a realização de estudos de caso em diferentes escolas, com o objetivo de compreender como realidades educacionais específicas aplicam estratégias inclusivas, quais práticas têm se mostrado mais eficazes e quais desafios persistem.

Por fim conclui-se que a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva exige compromisso coletivo, empatia e ações contínuas, reafirmando que a educação de qualidade é um direito de todos. A inclusão de alunos com TEA no ambiente escolar regular é um desafio complexo mas possível, desde que haja um esforço conjunto entre gestores, professores, famílias e comunidade. Este estudo espera contribuir para a reflexão e a prática de gestores escolares e formuladores de políticas, visando a construção de um sistema educacional mais inclusivo e equitativo, onde todos os alunos independentemente de suas necessidades, tenham a oportunidade de desenvolver plenamente seu potencial.

5. REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline (org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais**: DSM-5-TR. Tradução de Maria Inês Corrêa Nascimento et al.; revisão técnica de Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BESSA, Larissa Maria Corrêa; RIBEIRO, Andréa Rodrigues. Abordagens pedagógicas para a inclusão da criança autista na escola. **Revista de Estudos em Educação (REEDUC)**, v. 11, n. 1, p. 132–147, jan. 2025. Disponível em: <https://www.revista.ueg.br/index.php/reeduc/article/view/16356>. Acesso em: 7 abr. 2025.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, Claudio; BOSA, Cleonice (org.). **Autismo e educação**: atuais desafios. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 22-39.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.



BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 31 ago. 2024.

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. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 19 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.** Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13287-nt24-sistem-lei12764-2012>. Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010. 72 p.

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

BRASIL. **Portaria nº 199, de 30 de janeiro de 2014.** Institui a Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras, aprova as Diretrizes para Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS) e institui incentivos financeiros de custeio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 jan. 2014. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2014/prt0199_30_01_2014.html. Acesso em: 19 fev. 2025.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia:** a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica.** Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GILLBERG, G. **Autism and pervasive developmental disorders.** J Child Psychol Psychiatry, v. 31, n. 1, p. 99–119, 1990.

MARINHO, Eliane A. R.; MERKLE, Vânia L. B. Um olhar sobre o autismo e sua especificação. In: **IX Congresso de Educação – EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia – PUCPR**, out. 2009. p. 6084–6096. Disponível em: <https://atividadeparaeducacaoespecial.com/wp->



content/uploads/2015/08/UM-OLHAR-SOBRE-O-AUTISMO-E-SUAS-ESPECIFICAÇÕES.pdf. Acesso em: 24 ago. 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. **Autismo e inclusão escolar**: os desafios da inclusão do aluno autista. Educação Pública, [S. l.], 2025. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 19 fev. 2025.

PAOLI, Patrícia; MACHADO, Fabiana. **Autismos em uma perspectiva histórico-cultural**. Gestão e Debate: Revista de Administração do Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Três Lagoas, v. 8, n. 3, p. 94–108, dez. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/gestodebate/article/view/17534>. Acesso em: 7 abr. 2025.

PAULA, Cristiane S. de; et al. **Conceito do Transtorno do Espectro Autista**: definição e epidemiologia. In: BOSA, Cleonice Alves; TEIXEIRA, Maria Cristina T. V. Autismo: avaliação psicológica e neuropsicológica. 2. ed. São Paulo: Hogrefe, 2017. cap. 1, p. 7–28.

RORIZ, D. V.; LINS, S. R. A.; FARIAS, M. N. **Terapia ocupacional e educação**: um estudo documental sobre a formação acadêmica. Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional, v. 31, e3474, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoAO266434741>. Acesso em: 25 ago. 2024.

SCHMIDT, Carlo (org.). **Autismo, Educação e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

SOUSA, Deborah Luiza Dias de; SILVA, Annaline Luzia da; RAMOS, Camila Maria de Oliveira; MELO, Cynthia de Freitas. **Análise do comportamento aplicada**: a percepção de pais e profissionais acerca do tratamento em crianças com espectro autista. Contextos Clínicos, v. 13, n. 1, p. 105–124, jan./abr. 2020. Disponível em: <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/cclin/v13n1/v13n1a07.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2024.

STEFFEN, Bruna Freitas; PAULA, Izabela Ferreira de; MARTINS, Vanessa Moraes Ferreira; LÓPEZ, Mónica Luján. **Diagnóstico precoce de autismo**: uma revisão literária. Revista Saúde Multidisciplinar, v. 6, 2019. Disponível em: <https://fampfaculdade.com.br/wp-content/uploads/2019/12/12-DIAGNÓSTICO-PRECOCE-DE-AUTISMO-UMA-REVISÃO-LITERÁRIA.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

WEIZENMANN, Luana Stela; SZARECKI PEZZI, Fernanda Aparecida; ZANON, Regina Basso. **Inclusão escolar e autismo**: sentimentos e práticas docentes. Psicologia Escolar e Educacional, Elocid, v. 24, e217841, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-35392020217841>. Acesso em: 24 ago. 2024.