

LIMITES E DESAFIOS DA INCLUSÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TRANSTORNOS DO ESPECTRO AUTISTA (TEA)

Lya Raquel Ramos Barreto¹
Maria da Cruz Soares da Cunha Laurentino²

RESUMO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento que requer atenção e ações específicas. Nesse contexto, a educação inclusiva emerge como uma abordagem fundamental para atender às necessidades das pessoas com TEA, o que requer um ambiente que reconheça e valorize a diversidade, de modo a atender às necessidades individuais de cada aluno. Este estudo, objetivou analisar as manifestações de professores e familiares sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), considerando os limites e os desafios da prática pedagógica no contexto da escola pública. Algumas ações foram realizadas como: busca sistemática em plataformas brasileiras de bases de dados acadêmicas, como *Scielo*, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal de Periódicos da Capes, utilizando termos relevantes, como TEA, educação infantil, prática pedagógica e família, considerando o recorte temporal de 2014 a 2024. Complementar, a revisão bibliográfica envolve estudos de autores, como, Mota (2020), Buemo (2018), Mendes (2010), Grandin (2015), Camurça (2022), Silva (2012), Vigotski (2022), entre outros, por entender que contribuem para fundamentação do problema pesquisado. Ressalta-se que a pesquisa tem caráter descritivo, com abordagem qualitativa, envolve duas docentes do primeiro período da educação infantil e pais/ responsáveis de alunos com TEA da referida turma da pesquisa utilizando-se a entrevista como instrumento de produção dos dados. Os achados do estudo, orientados pelo referencial teórico, revelam a necessidade de implementação de estratégias pedagógicas diferenciadas, apoio de equipe multiprofissional, a promoção da aceitação e do respeito mútuo entre os alunos e a criação de um ambiente que favoreça o desenvolvimento físico, psicológico e social de todos.

Palavras-chave: TEA, inclusão escolar, prática pedagógica, família.

¹ Graduanda do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Estadual do Piauí - UESPI, e-mail: lyaraquelrb@gmail.com;

² Professora Adjunta da Universidade Estadual do Piauí – Campus Clóvis Moura (CCM/UESPI). Integrante do Núcleo de Estudos, Extensão e Pesquisas Educacionais - NEEPE/CCM/UESPI e do Grupo de Estudos e Pesquisas Histórico-Culturais em Formação de Professores e Prática Pedagógica - GEHFOP/CCECA/UESPI, e-mail: marialaurentino@ccm.uespi.br;



INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é reconhecido como uma condição do neurodesenvolvimento que envolve desafios na comunicação, na interação social e na flexibilidade comportamental, conforme definido pela Lei nº 12.764/2012. Essas especificidades demandam atenção pedagógica e estratégias educativas que favoreçam o desenvolvimento integral e a inclusão escolar de crianças, respeitando suas necessidades individuais e promovendo um ambiente de aprendizagem mais equitativo e acolhedor.

Diante das características e necessidades específicas das pessoas com TEA, o entendimento sobre o autismo evoluiu significativamente, passando de uma visão estritamente médica para uma abordagem mais ampla e humanizada, que reconhece as particularidades individuais e busca promover a inclusão, especialmente nos contextos social e educacional.

A educação inclusiva, nesse cenário, emerge como um pilar fundamental para o atendimento das pessoas com TEA. Ela visa proporcionar um ambiente que reconheça e valorize a diversidade, adaptando-se às necessidades individuais de cada aluno. Isso implica implementar estratégias pedagógicas diferenciadas, garantir o apoio de profissionais capacitados, promover a aceitação e o respeito mútuo entre os estudantes e favorecer o desenvolvimento integral, físico, emocional, cognitivo e social de todos.

Diante disso, este estudo tem como objetivo geral analisar as percepções e experiências de professores e familiares sobre a inclusão escolar de crianças com TEA, identificando as práticas pedagógicas, os limites e os desafios enfrentados no contexto da escola pública para promover uma inclusão efetiva.

Especificamente, pretendeu-se: investigar as percepções de professores ou responsáveis sobre a inclusão escolar de crianças com TEA; verificar as práticas pedagógicas adotadas pelos professores, identificando limites e desafios enfrentados no contexto da escola pública para o processo de inclusão de crianças com TEA; e identificar os desafios encontrados pelas famílias para que seus filhos com TEA sejam incluídos de maneira efetiva no ambiente escolar.

Embora avanços relevantes já tenham sido conquistados, ainda persistem desafios que comprometem a efetividade da inclusão escolar, reforçando a necessidade de aprofundar o entendimento sobre as especificidades do TEA e suas implicações no



ambiente educacional diante aumento significativo de crianças com TEA nos espaços escolares. Esta pesquisa envolveu estudos de autores, como, Mota (2020), Buemo (2018), Mendes (2010), Grandin (2015), Camurça (2022), Silva (2012), Vigotski (2022), por entender que contribuem para fundamentação teórica do problema pesquisado.

METODOLOGIA

Tratou-se de uma pesquisa de caráter qualitativa, pois a pesquisa qualitativa se preocupa em fazer uma exploração aprofundada da realidade, sendo essencial para compreender a complexidade do problema pesquisado, abordando assim o nível de realidade estudada que não pode ser baseado em números, ou seja, segundo Minayo (2009, p. 21), ela aborda uma realidade que não pode ser quantificada, pois trabalha com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes.

Portanto, seguindo a abordagem qualitativa, o foco principal da pesquisa foram duas professora que atuam em turma de primeiro período no Centro Municipal de Educação em Teresina - PI, e os pais, mães ou responsáveis legais de crianças com Transtorno do Espectro Autista que frequentam a referida turma, onde foi analisado mediante suas respostas quais são as percepções e desafios enfrentados por professores e familiares no processo de inclusão escolar dos alunos com (TEA) no contexto da escola pública, e quais as práticas pedagógicas têm sido adotadas para promover essa inclusão de forma efetiva.

Ademais, é descritiva, pois incluiu um estudo observacional, visando a identificação, descrição, análise e interpretações das características e dos fatos do problema estudado, sendo segundo Gil (2017, p. 33), “[...] as que tem por objetivo estudar as características de um grupo: sua distribuição por idade, sexo, procedência, nível de escolaridade, estado de saúde física e mental etc”.

Num primeiro momento, foi realizada uma busca sistemática em plataformas brasileiras de bases de dados acadêmicas, como *Scielo*, e Portal de Periódicos da Capes, utilizando termos de busca relevantes relacionados à inclusão escolar de alunos com TEA considerados inclusos para a pesquisa os estudos encontrados do ano de 2014 a 2024, de base nacional.



Em consequente, o tipo de pesquisa utilizada foi o estudo de campo, pois buscou-se realizar uma pesquisa a qual tem “[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles” (Marconi; Lakatos, 2017, p. 124).

O instrumento e técnica de produção de dados utilizado foi a entrevista semiestruturada. Segundo Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 426), “[...] as entrevistas semiestruturadas se baseiam em um roteiro de assuntos ou perguntas.

Para tanto, foi composto por perguntas abertas, com objetivo de obter uma conversa mais profunda e fluida, e perguntas fechadas com a intenção de conseguir algumas respostas mais precisas. De acordo com Sampieri; Collado e Lucio (2013, p. 425), a entrevista é um instrumento “[...] definido como uma reunião para conversar e trocar informações entre uma pessoa (o entrevistado) e a outra (o entrevistador)”. Posto isto, é uma técnica que serviu para coletar as informações da realidade do problema pesquisado.

Após a mediação da gestão da unidade escolar junto aos potenciais participantes, aqueles que manifestaram interesse em participar do estudo foram convidados a assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Somente após a assinatura do TCLE é que foi realizado o agendamento da entrevista, conforme a disponibilidade de cada participante.

As entrevistas tiveram duração aproximada de uma hora e foram conduzidas individualmente pela pesquisadora responsável. As perguntas foram formuladas de forma clara e objetiva, e as respostas foram registradas por áudio de acordo com a autorização dos participantes com a finalidade exclusiva de transcrição e posterior análise, garantindo-se o sigilo e o anonimato das informações coletadas.

Os dados produzidos através das entrevistas que foram realizadas com professor e pais/mães ou responsáveis legais, foram analisados a partir do que concerne às etapas de classificação dos dados, categorização e interpretação de resultados com a finalidade de responder aos objetivos apontados no estudo. Para tanto, no presente trabalho foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, na qual Bardin (2011, p. 47) define como:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de



produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

A escolha desta técnica baseia-se no fato de que a análise de conteúdo é um método que permite tratar os dados coletados, inclusive por meio da aplicação de questionários e/ou entrevistas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O termo “autismo” surgiu na década de 1940, a partir dos estudos dos médicos Hans Asperger e Leo Kanner, que caracterizaram inicialmente a síndrome como um problema de interação social observado desde a infância.

Após vários estudos a autismo passa a ter várias denominações, segundo Buemo (2018, p. 6) o Transtorno do Espectro Autista, já recebeu diversas denominações, entre elas: “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”.

Portanto, o transtorno do espectro do autista, passa a ter sua definição definitiva e reconhecida a partir de formulações do Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V), estando associado “a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental ou a outro transtorno do neurodesenvolvimento, mental ou comportamental” (DSM-V, 2014, p. 51).

A atualização trouxe um avanço conceitual importante, ao reconhecer que o autismo é um espectro, ou seja, abrange diferentes níveis de suporte necessários e manifestações individuais diversas, sendo, portanto, uma condição subjetiva da pessoa e não uma doença que pode ser corrigida.

As características comportamentais do TEA tornam-se evidentes ainda na primeira infância, sendo marcadas por déficits de interação social e comunicação, interesses restritos e comportamentos repetitivos. De acordo com o DSM-V (2014, p. 56), os primeiros sintomas frequentemente envolvem:

Atraso no desenvolvimento da linguagem, em geral acompanhado por ausência de interesse social ou interações sociais incomuns (p. ex., puxar as pessoas pela mão sem nenhuma tentativa de olhar para elas)



padrões estranhos de brincadeiras (p. ex., carregar brinquedos, mas nunca brincar com eles), e padrões incomuns de comunicação (p. ex., conhecer o alfabeto, mas não responder ao próprio nome).

Pode-se perceber que, a presença de tais sinais e características evidentes no processo de desenvolvimento da criança com TEA, ocasiona no limite e funcionamento no cotidiano dela. Essas manifestações impactam significativamente o cotidiano da criança com TEA, exigindo de profissionais da educação e familiares um conhecimento aprofundado sobre suas especificidades para que possam oferecer apoio e intervenções adequadas

Até o momento, não há consenso sobre as causas do TEA. Pesquisas como as de Grandin (2015, p. 19) indicam a influência de múltiplos fatores genéticos e ambientais, resultando em uma multicausalidade que pode estar associada a comportamentos como “comportamento destrutivo, incapacidade de falar, sensibilidade ao contato físico, fixação em objetos giratórios, etc”.

De acordo com Camurça (2022, p. 69), o TEA encontra-se dividido em três níveis: leve, moderado e severo, onde estão relacionados ao dano na linguagem funcional e deficiência intelectual das crianças autistas. Portanto, fica evidente que para fechar o diagnóstico da pessoa com TEA com a identificação de nível, precisa ser feito uma avaliação criteriosa por parte dos profissionais e, de modo minucioso através de observações comportamentais destes, assim como também através de todo o seu contexto histórico vivido.

Assim, entender o TEA sob a ótica do desenvolvimento humano implica reconhecer que cada criança apresenta um percurso singular de aprendizagem e interação. Com base nas contribuições de Vigotski (2022, p. 55), compreende-se que:

Assim como a criança, em cada etapa do desenvolvimento, em cada fase, representa uma peculiaridade qualitativa, uma estrutura específica do organismo e da personalidade, a criança com deficiências representa um tipo peculiar, qualitativamente distinto, do desenvolvimento.

Em vista toda essas características e especificidades apresentadas, percebe-se a complexidade do TEA, onde compreender os seus diferentes níveis, pode ajudar os professores a trabalhar com esse público em sala de aula, onde a escola como um dos principais ambientes que proporciona o primeiro contato da criança com outras pessoas fora do seu ciclo familiar, precisa estar preparada para receber de forma inclusiva essas



crianças com autismo de modo que contribua para o seu envolvimento no meio social, permanência e desenvolvimento humano na etapa inicial da educação.

Ademais, vale complementar que, dentro do contexto da educação inclusiva o conhecimento sobre essas subjetividades de níveis presentes no autismo e necessidades específicas desse público, é de suma importância para uma prática com adaptações e intervenções necessárias de modo que possa contribuir de forma eficaz para o desenvolvimento acadêmico, emocional e social desses sujeitos.

Historicamente, a discussão sobre a educação inclusiva esteve associada aos processos de exclusão, segregação, integração e, por fim, inclusão. Antes da promulgação de leis e diretrizes específicas, crianças com algum tipo de deficiência eram rejeitadas socialmente, vistas como pessoas com “defeitos” e, em muitos casos, internadas ou abandonadas. Esse período foi marcado pela exclusão e invisibilidade dessas pessoas, que não tinham oportunidades de convívio social ou escolarização.

Ademais, as crianças com deficiências mentais, físicas ou transtornos de comportamento eram destinadas a instituições de ensino especial, o que configurava uma segregação social e educacional. A justificativa predominante era a de que suas necessidades educacionais seriam mais bem atendidas em espaços separados, afastando-as do convívio escolar comum.

De acordo com Mendes (2010, p. 12):

Até a década de 70, as provisões educacionais para os portadores de deficiências eram voltadas para crianças e jovens que eram impedidos de acessar a escola comum do ensino regular ou para aqueles retirados das classes comuns por não avançarem no processo educacional.

Com o fortalecimento dos movimentos em defesa dos direitos humanos e a implantação de legislações inclusivas, um novo olhar social emergiu, promovendo mudanças na forma como as pessoas com deficiência passaram a ser tratadas e garantindo-lhes acesso à escola regular.

Contudo, na prática, observou-se que os alunos com deficiência foram inseridos nas escolas sem que houvesse uma reestruturação do sistema educacional para atender às suas necessidades específicas. Assim, “foi o aluno quem precisou se adaptar ao ambiente escolar, e não o contrário” (Silva, 2012, p. 9). Essa realidade evidencia que, em muitos casos, o que se alcançou foi integração, e não inclusão, situação que ainda persiste em várias instituições escolares.



Nessa perspectiva, Silva (2012, p. 8) afirma que a inclusão escolar está intrinsecamente ligada à inclusão social e à “garantia de equiparação de oportunidades para todos os indivíduos, em todas as áreas da vida”. Essa visão reforça a necessidade de uma escola democrática, capaz de reconhecer e valorizar a diversidade humana.

Diante desses desafios enfrentados pela escola, o papel da família é fundamental no processo de inclusão, pois a parceria entre escola e família pode possibilitar a garantia e o sucesso da inclusão escolar. Nesse aspecto, a Declaração de Salamanca (1994, p. 5) ressalta:

[...] ao mesmo tempo em que escolas inclusivas provêm um ambiente favorável à aquisição de igualdade de oportunidades e participação total, o sucesso delas requer um esforço claro, não somente por parte dos professores e profissionais na escola, mas também por parte dos colegas, pais, famílias e voluntários.

Essa perspectiva reforça que a inclusão é um esforço coletivo. De certo modo, embora as escolas inclusivas possam oferecer um ambiente propício à igualdade de oportunidades e à participação plena, para o seu êxito é necessário o engajamento de toda a comunidade escolar, gestores, professores, alunos, pais e o próprio sistema público de ensino.

A partir dos movimentos sociais e das discussões internacionais sobre direitos humanos, as políticas voltadas à inclusão educacional se intensificaram, ampliando a visibilidade das pessoas com deficiência e promovendo a busca pela igualdade de oportunidades.

No entanto, apesar das conquistas no campo normativo, a literatura aponta que ainda persistem grandes desafios para a efetivação da inclusão escolar, especialmente das crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A sociedade contemporânea ainda reproduz estigmas e preconceitos historicamente construídos, que dificultam o reconhecimento da diferença como parte da diversidade humana.

De acordo com Mota (2020, p. 67), “[...] embora desde a década de 1990 a inclusão esteja sendo discutida e implementada na sociedade, a maior parte das escolas brasileiras ainda precisam caminhar e se estruturar para assumir de fato uma proposta inclusiva”. Essa constatação reforça a necessidade de avançar da dimensão legal para a prática pedagógica cotidiana, garantindo condições efetivas para o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes com TEA.



Para compreender esse processo, é necessário retomar os principais marcos legais e diretrizes educacionais que embasam o direito à inclusão escolar no Brasil. A Constituição Federal de 1988 é o primeiro grande referencial, ao afirmar, no artigo 205, que “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade”, e, no artigo 208, inciso III, que o Estado deve assegurar o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

No caso específico das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo oficialmente o autista como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Em seu artigo 2º, inciso III, a lei assegura o “acesso à educação e ao ensino profissionalizante, assegurada a inclusão em classes comuns de ensino regular e, quando necessário, o atendimento especializado”.

Portanto, ao analisar as políticas públicas sob a ótica da contemporaneidade, é essencial compreender também a formação social brasileira, marcada por desigualdades históricas e pela estrutura de classes que impacta diretamente o acesso e a permanência na escola. Assim, a efetivação da educação inclusiva não depende apenas da legislação, mas também da transformação das práticas sociais e pedagógicas, da superação do preconceito e da construção de uma cultura escolar verdadeiramente democrática.

Diante da análise teórica sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), os avanços e desafios da inclusão escolar, torna-se fundamental observar como esses aspectos se manifestam na prática.

De acordo com entrevistas realizadas com as professoras e mães de crianças autistas, os relatos revelam que a compreensão que o professor tem sobre inclusão escolar constitui um ponto de partida essencial para avaliar como as políticas públicas e as práticas pedagógicas são efetivadas no cotidiano da escola, e as mães, enquanto representantes dessas famílias no presente estudo, trouxeram relatos que revelam tanto suas expectativas quanto as dificuldades enfrentadas no relacionamento com a escola no processo de inclusão das crianças autistas.

As percepções tanto das professoras quanto das mães participantes da pesquisa, demonstram uma compreensão sensível e crítica sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), onde a inclusão escolar vai além do simples acesso físico à sala de aula.



As falas das professoras também evidenciaram sentimento de frustração diante das limitações do ambiente escolar, especialmente em relação à falta de recursos, apoio profissional e tempo para atender a todas as demandas da turma. Essas dificuldades repercutem negativamente tanto no desempenho dos alunos com TEA quanto na saúde emocional e no senso de eficácia dos próprios docentes como alerta Freire (2022) ao enfatizar a importância de considerar a dimensão humana e emocional do professor.

As mães, por sua vez, expressaram preocupação com a falta de preparo da escola para lidar com seus filhos, destacando a ausência de comunicação entre escola e família, a escassez de atendimentos especializados e o desconhecimento por parte de alguns profissionais sobre as características do autismo.

A formação continuada é vista como fundamental para preparar os professores para atuar com estudantes com TEA. Da mesma forma, o acesso das famílias a informações confiáveis contribui para desconstruir estigmas e fortalecer a atuação parental na defesa dos direitos das crianças, conforme ressaltado por Camurça (2022).

As falas revelam, portanto, uma realidade onde o ideal da inclusão ainda encontra barreiras para se concretizar. Apesar das boas intenções e do compromisso ético das professoras e do esforço das famílias, a falta de investimentos, de políticas públicas eficazes e de compromisso institucional limita as possibilidades de transformar o ambiente escolar em um espaço verdadeiramente inclusivo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A literatura consultada evidencia que o TEA é uma condição complexa, com múltiplos níveis e manifestações, o que demanda um olhar individualizado e uma atuação pedagógica baseada no respeito à singularidade. A inclusão, portanto, não deve se limitar ao acesso físico à escola, mas precisa garantir participação, permanência e aprendizagem significativa.

As lacunas existentes entre o ideal da inclusão e a realidade vivida nas escolas, é marcada pela sobrecarga docente, improvisações pedagógicas, estruturas precárias e ausência de políticas públicas efetivas. Embora haja esforços individuais por parte de professores e famílias, a falta de compromisso coletivo e de investimentos estruturais compromete a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva.

Conclui-se que a efetivação da inclusão escolar de crianças com TEA depende de ações integradas e contínuas, que envolvam formação docente de qualidade, apoio à



família, presença de profissionais especializados, adequação do currículo, recursos pedagógicos acessíveis e reestruturação das práticas escolares.

Somente assim será possível romper com a exclusão histórica vivenciada por pessoas com deficiência e transformar a escola em um espaço democrático, onde a aprendizagem, o respeito e a convivência sejam direitos efetivos de todas as crianças.

Este trabalho, portanto, é de grande relevância para novos estudos, pois contribui para o aprofundamento das discussões sobre a inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando não apenas os fundamentos teóricos que sustentam essa prática, mas também as percepções e vivências de quem está diretamente envolvido nesse processo.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5* [recurso eletrônico]. Tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento et al. Revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli et al. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014. Recurso eletrônico.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm> Acesso em: 19 de maio de 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 18 de maio de 2024.

BRASIL. Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994.

BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.

Buemo, Et Al; Autismo no Contexto Escolar: A Importância da Inserção Social. *Research, Society and Development*, [S. l.], v. 8, n. 3, p. e2783822, 2019. DOI: 10.33448/rsd-v8i3.822. Disponível em: <https://rsdjournal.org/rsd/article/view/822>. Acesso em: 11 ago. 2025.

CAMURÇA, Tatiana Apolinário. Autismo e a educação na política inclusiva. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. Disponível em: https://www.pimentacultural.com/wp-content/uploads/2024/04/eBook_Autismo-educacao.pdf Acesso em: 05 de nov. de 2024.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 73. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.



GRANDIN, T. O Cérebro Autista: Pensando através do espectro. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

GIL, Antonio Carlos, Como elaborar projetos de pesquisa. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de Metodologia Científica. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MENDES, E. G. INCLUSÃO MARCO ZERO: começando pelas creches. Araraquara-SP: Junqueira&Marin, 2010.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MOTA, Carol. Autismo na educação infantil: Um olhar para interação social e inclusão escolar. 1. ed. Curitiba: Appris, 2020.

SAMPIERI, Collado, Lucio. Metodologia de Pesquisa. Porto Alegre: 5 ed. Penso, 2013.

SILVA, A. M. da. (2012). Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos ed.Ibpex.

VIGOTSKI, L.S. Semionovich. Obras completas. Tomo cinco: Fundamentos de defectologia. 2. ed. Cascavel: Edunioeste, 2022. eBook. Disponível em: https://editora.unioeste.br/index.php?route=product/product&product_id=188. Acesso em: 28 set. 2025

