ISSN: 2358-8829

INCLUSÃO DE ESTUDANTES COM TEA E OS DESAFIOS ESTRUTURAIS DA ESCOLA PÚBLICA DE JUAZEIRO DO NORTE–CE

Marcelo Ribeiro da Silva [1]
Ranielton Dantas de Araújo [2]

INTRODUÇÃO

A presença de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas classes comuns interpela a escola a rever não apenas estratégias pontuais, mas os modos pelos quais organiza o currículo, as interações, o tempo, os espaços e as responsabilidades profissionais. A questão decisiva não é se o estudante "se adapta" à escola tal como ela está, e sim quais barreiras institucionais e pedagógicas precisam ser removidas para que ele participe, aprenda, construa vínculos e seja reconhecido como sujeito de direitos. Essa mudança de pergunta desloca o foco da suposta incapacidade individual para a responsabilidade coletiva de produzir condições de escolarização.

No Brasil, o direito à educação em sistema inclusivo encontra fundamento na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e na legislação específica sobre o TEA. A Lei nº 12.764/2012 reconhece a pessoa autista como pessoa com deficiência para efeitos legais e afirma direitos educacionais; a LBI determina que os sistemas assegurem acesso, permanência, participação e aprendizagem, com acessibilidade, adaptações razoáveis e serviços de apoio. A Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, instituída em 2025 e regulamentada por decreto posteriormente alterado no mesmo ano, reafirma a escolarização em classes comuns com apoio necessário, estudo de caso, PAEE e PEI (Brasil, 1988, 1996, 2009, 2012, 2015, 2025a, 2025b).

Entretanto, a afirmação normativa do direito não dissolve automaticamente as contradições da vida escolar. Uma matrícula pode coexistir com participação periférica; a presença de um profissional de apoio pode não se converter em mediação pedagógica;

[1]Mestrando em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: marceloprofoficial@gmail.com
[2]Mestrando em Educação pela Universidade Regional do Cariri (URCA). E-mail: dantas.ranielton@gmail.com

e um recurso pode existir sem estar articulado ao planejamento da turma. A inclusão, portanto, não se mede somente pelo ingresso, mas pela qualidade das oportunidades de aprender e pertencer. Tal distinção é especialmente importante nos anos iniciais do ensino fundamental, quando se consolidam experiências de alfabetização, convivência, autonomia e relação da criança com o conhecimento.

Diante disso, o objetivo é analisar, à luz da literatura e dos marcos normativos, os desafios estruturais e pedagógicos à inclusão de estudantes com TEA nos anos iniciais da escola pública, tomando Juazeiro do Norte–CE como contexto de reflexão e articulando o debate à experiência cotidiana do professor-pesquisador. Defende-se que a efetivação do direito depende da combinação entre acessibilidade, planejamento pedagógico colaborativo, formação em serviço, recursos adequados e avaliação contínua da participação e da aprendizagem, sem reduzir a inclusão à presença física ou delegá-la exclusivamente ao docente regente ou ao profissional de apoio.

METODOLOGIA

O estudo é de abordagem qualitativa, com caráter bibliográfico e documental. Sua orientação é analítico-reflexiva que em vez de pretender estimar prevalências ou produzir uma avaliação institucional da rede municipal, examina conceitos, deveres normativos e achados de pesquisas consolidadas para construir categorias interpretativas sobre a escolarização inclusiva de estudantes com TEA. A pesquisa bibliográfica oferece interlocução com estudos sobre inclusão, escolarização e práticas docentes; a documental compreende legislação federal e informação institucional pública pertinente ao contexto local.

A seleção foi intencional e temática. Foram considerados: (a) marcos legais nacionais sobre o direito à educação, educação especial, acessibilidade, TEA, AEE e apoio escolar; (b) estudos brasileiros sobre inclusão escolar de crianças com TEA, práticas docentes e condições de escolarização; e (c) referências teóricas sobre diferença, saberes docentes e reflexão crítica da prática. A leitura comparativa foi organizada em três eixos: condições institucionais e acessibilidade; mediação curricular e participação; formação, colaboração e apoios. É importante destacar que essa síntese não se apresenta como revisão sistemática.

Para a contextualização municipal, considerou-se uma comunicação oficial da Secretaria Municipal de Educação de Juazeiro do Norte, publicada em setembro de 2026,

sobre a realização de simpósio voltado à educação inclusiva, ao PEI, ao PAEE, a estudos de caso e a transtornos do neurodesenvolvimento (Juazeiro do Norte, 2026). O documento é lido estritamente como evidência de uma iniciativa pública anunciada e de temas reconhecidos na agenda formativa local; não permite inferir, por si, a abrangência, a continuidade, os efeitos da ação ou a suficiência dos recursos da rede.

Não foram realizadas entrevistas, observações sistemáticas ou coleta de dados; assim, o estudo não apresenta resultados empíricos originais nem formula diagnósticos sobre a rede municipal.

REFERENCIAL TEÓRICO

A perspectiva inclusiva ultrapassa o paradigma de integração que admite a presença do estudante desde que ele se ajuste às rotinas existentes. A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, incorporada no Brasil com equivalência constitucional, estabelece a educação inclusiva como direito e obriga a remover obstáculos à participação. A LBI traduz essa orientação em deveres concretos: aprimorar sistemas, assegurar projeto pedagógico, acessibilidade, adaptações razoáveis, formação e oferta de apoio. No campo jurídico, inclusão não é favor, benefício condicionado à boa vontade da escola ou resultado de uma negociação familiar; é obrigação pública vinculada à igualdade de oportunidades (Brasil, 2009, 2015).

Ainscow e a UNESCO propõem compreender a inclusão em relação à identificação e à remoção de barreiras que limitam presença, participação e aprendizagem. Essa formulação tem força analítica porque não localiza o problema exclusivamente na condição do estudante, uma vez que barreiras podem estar nos materiais inacessíveis, em regras inflexíveis, nas expectativas baixas, na comunicação pouco explícita, na ausência de colaboração ou na gestão que não reserva tempo para planejar. A escola se torna inclusiva quando aprende a reconhecer como suas práticas produzem exclusões e organiza respostas coletivas, não quando apenas acrescenta um serviço especializado sem revisar o funcionamento comum (UNESCO, 2019).

Mendes (2006) adverte que o debate brasileiro sobre inclusão pode oscilar entre posições abstratas, como se a adesão a um princípio bastasse para realizá-lo, e a desconsideração das condições concretas de implementação. O alerta impede duas simplificações: romantizar a escola comum como se nela a inclusão já estivesse garantida e usar a falta de estrutura como argumento para adiar direitos. A questão científica e

política consiste em identificar quais apoios e mudanças institucionais são necessários para que o ensino comum responda à diversidade sem converter a diferença em motivo de segregação.

Essa compreensão também dialoga com Mantoan e Prieto (2006), para quem o acesso formal não basta se a organização escolar mantém padrões homogeneizadores de currículo e avaliação. A igualdade educacional não exige que todos realizem a mesma tarefa, ao mesmo tempo e da mesma maneira; exige que as diferenças não se convertam em desigualdades de acesso ao conhecimento. Por isso, flexibilizar meios, linguagens, formas de participação e demonstração de aprendizagem não significa empobrecer o currículo, mas ampliar as vias pelas quais cada estudante pode alcançá-lo. Essa perspectiva torna-se especialmente relevante quando se considera o Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja heterogeneidade desafia respostas pedagógicas padronizadas.

O TEA constitui um espectro heterogêneo, e a categoria diagnóstica, por si só, não prescreve uma estratégia pedagógica única. Estudantes podem apresentar modos diversos de comunicação, interação, processamento sensorial, organização da rotina, interesses e expressão de conhecimentos. A resposta escolar, portanto, não deve derivar de estereótipos nem de uma lista fixa de déficits; precisa apoiar-se no conhecimento do estudante em contexto, na escuta da família e da própria criança, na observação pedagógica e na revisão das estratégias utilizadas.

Cabral e Marin (2017), ao revisarem pesquisas nacionais e internacionais, mapearam temas recorrentes na inclusão de crianças com TEA e apontaram a predominância de estudos empíricos qualitativos no corpus examinado. Apesar de não descrever sozinha as condições atuais nem autorizar generalizações para uma cidade específica, sua contribuição é indicar que a escolarização envolve múltiplas dimensões, relações, aprendizagem, práticas e organização e demanda investigação situada.

Nos anos iniciais, a alfabetização e a aprendizagem escolar não são processos que possam ser separados da interação, da linguagem e da participação cotidiana. Se a instrução é exclusivamente oral, se as transições acontecem sem antecipação ou se toda avaliação exige uma única forma de resposta, certos estudantes podem encontrar barreiras evitáveis. Recursos visuais, rotinas compreensíveis, comunicação alternativa quando pertinente, divisão de tarefas complexas em etapas, escolhas de resposta e mediação entre

pares podem ampliar o acesso, desde que estejam vinculados a objetivos curriculares e avaliados pelo efeito sobre a aprendizagem, não empregados como receitas universais.

Compreender a inclusão escolar exige ir além da presença formal do estudante na escola sendo necessário considerar as condições em que participa das atividades, interage com os pares e acessa os conhecimentos curriculares. A matrícula é indispensável, mas não assegura, por si só, uma experiência inclusiva; esta depende também das oportunidades concretas de participação e aprendizagem oferecidas no cotidiano escolar. Essa compreensão dialoga com Gomes e Mendes (2010), ao destacar a importância de analisar a inclusão para além do acesso à escola. Tal perspectiva, contudo, não permite transpor automaticamente conclusões de um contexto para outro; antes, orienta perguntas que devem ser investigadas à luz das especificidades de Juazeiro do Norte e de dados produzidos nesse território.

É no cotidiano escolar que essas condições de participação e aprendizagem são construídas, e os saberes dos professores têm papel central nesse processo. Tardif (2014) compreende os saberes docentes como plurais, constituídos por formação, currículo, experiência e relações de trabalho. Isso ajuda a afastar a expectativa de que um curso isolado transforme automaticamente a prática ou de que o professor regente, sem tempo e apoio, resolva individualmente problemas que são institucionais. A formação para inclusão é mais fecunda quando articula estudo teórico, planejamento conjunto, análise de situações pedagógicas, acompanhamento e possibilidade de rever decisões com base no que os estudantes efetivamente fazem e aprendem.

A efetivação da inclusão escolar não depende apenas da adesão teórica dos professores a seus princípios; ela se constrói no cotidiano, nas relações estabelecidas com os estudantes e nas decisões pedagógicas tomadas diante de necessidades concretas. Esse processo pode mobilizar inseguranças, mas também favorecer a revisão de concepções e a criação de práticas mais singulares, como permite compreender o diálogo com Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020). Para que essa disposição se converta em ações consistentes, porém, não basta a iniciativa individual do docente, é preciso articular repertório didático, apoio da gestão, colaboração entre profissionais e condições para planejar. Nessa perspectiva, a distância entre reconhecer a importância da inclusão e concretizá-la na prática, apontada por Faria et al. (2018), reforça que a transformação das práticas requer condições institucionais e acompanhamento contínuo.

ISSN: 2358-8829

RESULTADOS E DISCUSSÃO

1. Do direito de matrícula ao direito de aprender

A análise documental e bibliográfica converge em uma primeira categoria: a matrícula é condição necessária, mas insuficiente, para a efetivação do direito. Constituição, LDB, LBI, Lei nº 12.764/2012 e as normas do AEE estabelecem deveres de acesso, apoio e organização escolar. A Resolução CNE/CEB nº 4/2009 define o AEE como complementar ou suplementar e não substitutivo à classe comum; assim, o atendimento especializado precisa dialogar com o currículo vivido na sala, e não operar como circuito paralelo que transfere para outro profissional a responsabilidade pela aprendizagem.

O problema emerge quando a inclusão é aferida por indicadores de entrada, matrícula, presença ou designação de um acompanhante, sem examinar o que o estudante faz com a turma, que conhecimentos acessa, como expressa o que sabe e que apoios lhe permitem participar com autonomia crescente. Uma criança pode passar a manhã na sala sem ter acesso às tarefas, ou realizar atividades distintas e repetitivas que a afastam do currículo comum. Nesses casos, a presença formal convive com uma forma menos visível de exclusão, ou seja, a participação sem acesso substantivo ao conhecimento.

O Decreto nº 12.686/2025, conforme alterado pelo Decreto nº 12.773/2025, reforça a participação, a permanência e a aprendizagem em classes comuns e prevê que o estudo de caso fundamente documentos pedagógicos individualizados, como PAEE e PEI, articulados ao trabalho em sala comum, ao AEE, às atividades colaborativas e à intersetorialidade. O avanço normativo é relevante, mas seu potencial depende da tradução dos planos em decisões observáveis: objetivos de aprendizagem, estratégias, responsáveis, apoios, formas de acompanhar e prazos de revisão. Um documento preenchido sem tempo coletivo de planejamento pode cumprir uma formalidade e continuar distante da aula.

2. Barreiras estruturais como condições pedagógicas

A segunda categoria trata da estrutura não como pano de fundo, mas como parte constitutiva da pedagogia. Materiais acessíveis, recursos de comunicação, organização dos espaços, número de estudantes por turma, disponibilidade de profissionais e tempo para planejamento influenciam quais interações e aprendizagens se tornam possíveis. A insuficiência de um recurso, quando demonstrada, não é problema meramente logístico,

pois pode impedir a compreensão de instruções, a participação em atividades coletivas e a expressão do conhecimento. Do mesmo modo, a presença do recurso não garante inclusão se ele não estiver integrado ao objetivo de ensino.

A comunicação da Secretaria Municipal de Educação sobre o simpósio de setembro de 2026 anuncia formação e troca de experiências envolvendo PEI, PAEE, estudos de caso e transtornos do neurodesenvolvimento. Trata-se de um sinal institucional pertinente uma vez que esses assuntos estão na agenda pública local. O documento não demonstra, entretanto, que todos os professores receberam formação, que houve continuidade, nem que a iniciativa resolveu lacunas estruturais. Interpretá-lo criticamente requer reconhecer simultaneamente sua relevância e o limite probatório da fonte, uma ação anunciada não equivale a avaliação de impacto.

A centralidade da estrutura também altera a maneira de pensar os recursos humanos. O profissional de apoio escolar, conforme a LBI e a regulamentação federal mais recente, auxilia nas atividades necessárias e atua em consonância com os instrumentos pedagógicos; sua presença não substitui o professor, não lhe transfere a docência e não deve produzir segregação física ou curricular. Se o acompanhante se torna o único interlocutor do estudante, o apoio pode paradoxalmente reduzir a interação com colegas e professor regente. A questão não é dispensar apoios, mas organizá-los para ampliar acesso, participação e autonomia, com funções claras e diálogo entre os profissionais.

Nesse sentido, “estrutura” inclui também a arquitetura do trabalho coletivo. Uma escola pode contar com sala de recursos e profissionais, mas sem horários comuns para planejamento, circulação de informações e tomada de decisão, os apoios se fragmentam. Em contrapartida, colaboração não deve ser invocada para mascarar falta de recursos: solidariedade entre docentes não substitui obrigação estatal de prover pessoal, acessibilidade e formação. A análise evita tanto o tecnicismo, como se bastasse comprar material, quanto o voluntarismo, como se dedicação individual compensasse indefinidamente condições inadequadas.

3. Formação continuada e saber profissional situado

A terceira categoria é a formação como processo ligado ao trabalho real. Conhecer características gerais do TEA pode ajudar o professor a formular hipóteses, mas não permite prever automaticamente a resposta de uma criança específica. Uma formação

comprometida com a inclusão precisa combinar conhecimento conceitual, análise de barreiras, observação pedagógica, desenho de atividades acessíveis e acompanhamento do que ocorre na turma. É igualmente necessário reconhecer os limites da formação pois ela não substitui apoio institucional nem resolve, sozinha, falta de materiais, sobrecarga ou inexistência de tempo de planejamento.

Faria et al. (2018) ajudam a problematizar o hiato entre concordar com princípios inclusivos e efetivar estratégias no cotidiano; Weizenmann, Pezzi e Zanon (2020) evidenciam que sentimentos docentes se transformam no encontro com o estudante, especialmente quando se constroem vínculo e repertório de ação. A leitura conjunta permite compreender insegurança sem patologizá-la e sem convertê-la em justificativa para não ensinar. Em lugar de exigir confiança prévia, cabe criar condições para que o professor aprenda com a prática, tenha interlocução especializada e avalie os efeitos de suas escolhas.

A perspectiva freireana dá densidade ética a essa revisão pois refletir não significa buscar uma técnica infalível, mas assumir que ensinar implica escuta, rigor, humildade e responsabilidade. No cotidiano, uma adaptação só é pedagogicamente justificável se preserva a dignidade do estudante e amplia sua possibilidade de aprender, não se apenas o mantém ocupado ou silencioso. Esse critério também leva a observar a interação com os pares uma vez que a inclusão pertence ao coletivo da sala, não a uma relação exclusiva entre estudante e adultos de apoio.

O trabalho colaborativo entre professor regente, AEE, gestão, família e profissionais de apoio pode qualificar a leitura das necessidades, desde que a escola preserve a centralidade do projeto pedagógico. A família conhece aspectos importantes da história e da comunicação da criança, mas não deve carregar sozinha a obrigação de ensinar a escola a incluí-la. A colaboração intersetorial, por sua vez, é pertinente quando favorece o direito educacional; não pode converter a escolarização em tratamento clínico ou subordinar decisões pedagógicas a laudos. A política federal mais recente explicitou que a oferta de profissional de apoio deve ser definida a partir de estudo de caso, sem depender exclusivamente de diagnóstico médico (Brasil, 2025b).

4. Implicações para a rede municipal e agenda de investigação

Para Juazeiro do Norte, a literatura oferece perguntas de pesquisa, não respostas prontas. Uma investigação de campo poderia mapear como as escolas elaboram e revisam

PAEE e PEI, quais tempos institucionais existem para planejamento colaborativo, como estudantes participam das atividades curriculares, que materiais e recursos estão disponíveis e como professores, famílias e profissionais de apoio descrevem os desafios e as soluções construídas. A amostragem deveria contemplar diversidade territorial e escolar e ouvir, com procedimentos acessíveis, os próprios estudantes, para que sua experiência não seja substituída pela interpretação adulta.

Como implicação imediata, a discussão recomenda que políticas formativas municipais ultrapassem ações episódicas e estejam ligadas à rotina da escola, ou seja, no planejamento conjunto, acompanhamento pedagógico, estudo de caso, construção colaborativa de materiais acessíveis e revisão periódica das estratégias. Recomenda também que a rede acompanhe a inclusão por dimensões articuladas, presença, participação, aprendizagem, autonomia e pertencimento em vez de tomar matrícula ou quantitativo de profissionais como medidas suficientes. Essas, são proposições derivadas da análise, não avaliações do que a rede atualmente faz ou deixa de fazer.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais exige compreender a distância entre o reconhecimento jurídico desse direito e sua efetivação nas condições concretas da escola pública. A análise bibliográfica e documental evidencia que esse desafio não pode ser atribuído exclusivamente às características individuais dos estudantes, à iniciativa isolada do professor ou à presença de um acompanhante. Sua superação requer o enfrentamento de barreiras relacionadas ao currículo, às interações, à disponibilidade de recursos, à formação profissional e à organização institucional, de modo a assegurar não apenas o acesso à escola, mas também a participação, o acesso ao conhecimento e a aprendizagem.

A contribuição central é afirmar que a inclusão se torna concreta na articulação entre planejamento acessível, apoios adequados, colaboração profissional, formação continuada e avaliação do que os estudantes conseguem fazer e aprender. As normas vigentes dão sustentação a essa responsabilidade e, com os planos pedagógicos individualizados, reforçam a necessidade de ligar o estudo de caso ao trabalho da classe comum. A legislação estabelece o horizonte e as obrigações, mas sua existência não comprova implementação uniforme; a verificação depende de investigação situada e de acompanhamento público.

O diálogo com a experiência é construído como reflexão crítica, pois a pesquisa educacional não se produz fora da escola. A partir disso, conclui-se que a pergunta mais produtiva para a escola pública não é se o estudante com TEA consegue caber na rotina existente, mas que transformações a comunidade escolar e o poder público devem realizar para que a rotina acolha, ensine e reconheça diferentes modos de aprender. É nessa passagem da presença administrada à participação com aprendizagem que se mede o compromisso ético, político e pedagógico da inclusão.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. **Towards inclusion in education: status, trends and challenges: the UNESCO Salamanca Statement 25 years on**. Paris: UNESCO, 2020. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 5 out. 2009. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2009/rceb004_09.pdf. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. **Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 dez. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. **Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 21 out. 2025. Texto compilado com alterações do Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. **Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 dez. 2025. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

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: seção 1, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 27 out. 2026.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 33, e142079, 2017. DOI: https://doi.org/10.1590/0102-4698142079.

FARIA, Karla Tomaz et al. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n. 61, p. 353-370, abr./jun. 2018. DOI: https://doi.org/10.5902/1984686X28701.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 16, n. 3, p. 375-396, set./dez. 2010. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005.

JUAZEIRO DO NORTE (CE). Secretaria Municipal de Educação. **Juazeiro do Norte promove Simpósio em Educação Inclusiva nesta segunda-feira, 28**. Juazeiro do Norte, 25 set. 2026. Disponível em: https://www.juazeirodonorte.ce.gov.br/informa/32800/juazeiro-do-norte-promove-simp-sio-em-educa-o-incl. Acesso em: 27 out. 2026.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-30.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, e217841, 2020. DOI: https://doi.org/10.1590/2175-35392020217841.