

REVISTA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA - REC

DESAFIOS DOCENTES PARA A INCLUSÃO DA CRIANÇA COM AUTISMO NA REDE REGULAR DE ENSINO

TEACHER CHALLENGES FOR THE INCLUSION OF CHILDREN WITH AUTISM IN THE REGULAR EDUCATION NETWORK

DOI: 10.5281/zenodo.14251987

Maria Ivanilde de Andrade¹

Lyoene Danielle de Andrade Nascimento²

Fabiana Alves³

Joice Batista Maciel Lopes⁴

Mariângela Baeta Silva⁵

Maria Rita Castilho Rassi⁶

Ruth Borges Dias⁷

RESUMO: A Educação Inclusiva se firmou no plano internacional e na legislação brasileira como uma conquista dos direitos humanos e parte das lutas e bandeiras da Educação Especial, retomando a educação democrática para todos. Entretanto, quando se trata de práticas inclusivas e escolarização de alunos com autismo no ambiente escolar pode-se deduzir que esse processo ainda não se concretiza em sua totalidade e que poucos dos alunos inclusivos, principalmente àqueles com autismo, completarão os seus estudos, o que torna um desafio para os professores que atuam na Rede Regular de Ensino. **OBJETIVO:** discorrer sobre os principais desafios enfrentados por professores do ensino infantil e fundamental na inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em classes regulares de ensino. **METODOLOGIA:** trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado através de revisão de literatura. A busca dos artigos ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2019 em plataformas científicas virtuais, cuja análise decorreu de embasamento em documentos técnicos e jurídicos. **RESULTADOS:** Os resultados apontaram como principais desafios na inclusão de alunos com TEA em classes regulares: formação insuficiente, falta de preparo técnico e pedagógico, dificuldade em utilizar a linguagem do aluno, ausência de formação específica na área do autismo, dificuldade de socialização com o aluno não verbal, escasso material e sala de recursos, inclusão efetiva do aluno nas atividades diárias, divisão entre ensino regular e ensino especializado, excesso de alunos e barulho na sala de aula, aceitação dos alunos, entre outros. **DISCUSSÃO:** faz-se necessário maior suporte técnico e pedagógico aos docentes que atuam com

¹Enfermeira e Gerontóloga. Mestre em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local (UNA/BH). Doutoranda em Biotecnologias em Saúde (UNP/RN). Docente e Professora TI em Pesquisa do Curso de Medicina da FASEH, Vespasiano/MG, Brasil;

²Acadêmica do 6º Período do Curso de Pedagogia do Instituto Educacional Newton Paiva/BH-MG;

³Bióloga e Médica Veterinária. Mestre em Ciência Animal, Doutora e pós doutora em Fisiologia. MBA Gestão Ambiental e Sustentabilidade. Especialista em Diagnóstico por imagem e Cardiologia Veterinária. Docente do Curso de Medicina da FASEH, Vespasiano-MG, Brasil;

⁴Enfermeira. Mestre em Administração. Enfermeira no CTI Cardiológico do Hospital das Clínicas da UFMG. Docente do Curso de Medicina da FASEH, Vespasiano/MG, Brasil;

⁵Médica da Secretaria Municipal de Saúde de Jaboticatubas. Mestranda em Gestão de Serviços da Atenção Primária (FUNIBER). Docente do Curso de Medicina da FASEH, Vespasiano/MG, Brasil;

⁶Médica da Secretaria Municipal de Saúde de Vespasiano. Mestranda em Saúde Pública. Docente do Curso de Medicina da FASEH, Vespasiano/MG, Brasil;

⁷Médica com especialização em Medicina da Saúde da Família e Comunidade. Professora dos Cursos de Graduação em Medicina da Unifenas e da FASEH, Vespasiano/MG, Brasil.

crianças com TEA, bem como o fornecimento de uma estrutura física e pedagógica adequada ao atendimento das necessidades de cada aluno, assim como a consolidação da parceria entre a família e a escola.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo; Inclusão; Educação Especial; Educação Inclusiva; Rede Regular De Ensino.

1. INTRODUÇÃO

Em 1998, o Ministério da Educação homologou os Referenciais Curriculares Nacionais para Educação Infantil (RCNEI) com o objetivo de orientar as práticas educativas nesse âmbito deixando claro que as instituições devem ser acessíveis a todos, possibilitando a interação da criança em situações de aprendizagens. No campo da Educação Especial e Inclusiva (EEI), a LDBEN/96 propiciou avanços significativos nos processos de escolarização de alunos com deficiência. Frente à importância do assunto, o novo texto da LDBEN/96, pela primeira vez, reservou um capítulo que tratasse exclusivamente dessa modalidade de educação (SANCHEZ JÚNIOR *et al.*, 2019; BUENO, 2012; BRASIL, 1996).

No paradigma da Educação Inclusiva, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (PNPD) assegura que as crianças nessas condições sejam matriculadas na escola regular. Em consonância com essa Política e de acordo com o art. 58 da LDBEN/96, a Resolução nº4/2009 instituiu as Diretrizes Operacionais para Atendimento Especializado na Educação Básica (AEEB) na modalidade da Educação Especial, determinando qual seria o público alvo, a saber: os alunos com deficiência, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação (SANCHEZ JÚNIOR *et al.*, 2019; SCHIMIDT *et al.*, 2016; BRASIL, 2009).

Entretanto, o conceito de Educação Inclusiva não substitui o de Educação Especial. A primeira parte das lutas e bandeiras da segunda, retomando a educação democrática para todos (NUNES; SAIA; TAVARES, 2015; BUENO, 2012).

Assim, é natural que os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) adentrem os mesmos espaços educativos que os demais, reforçando o sentido de transformação e ressignificação da escola para acolher todos os indivíduos, com suas diferenças e especificidades, dentre as quais se insere o aluno com autismo (SILVA; NUNES; SOBRAL, 2019).

Sobre esse aspecto, é premente ressaltar que na realidade brasileira atual, a temática da inclusão de crianças com autismo ou Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem chamado a atenção de diversos

especialistas e teóricos do campo da Educação Inclusiva (MACIEL; PIECZKOWSKI; RECH, 2018), presumindo que tenha havido um aumento significativo de alunos com TEA no ensino regular nos últimos anos.

No tocante à prática docente e em se tratando da inclusão escolar de alunos com deficiência, a LDBEN/96, entre outros quesitos, definiu que todos os professores de classes regulares ou classes especiais devam receber especialização adequada para lidar com os alunos com NEE, visando sempre, se possível, a sua inclusão em salas comuns (GREGUOL; GOBBI; CARRARO, 2013; BRASIL, 1996). Nesse contexto, crianças com prejuízos e déficits cognitivos acentuados (como é o caso de muitos alunos com autismo) devem ser consideradas e amparadas em suas habilidades sociais e educativas.

O TEA é caracterizado como um transtorno global do desenvolvimento que ocasiona déficit na comunicação, na interação social e mudanças de comportamento em diversos contextos (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 2014).

As causas que envolvem o TEA ainda não são totalmente conhecidas e mesmo com grandes avanços na sua forma de tratamento e acompanhamento, esse transtorno ainda não tem cura cientificamente comprovada. No entanto, as causas do autismo envolvem um conjunto de transtornos neurodesenvolvimentais de causas orgânicas, que podem vir associadas a alterações sensoriais, comportamentos estereotipados e/ou interesses restritos (SOARES *et al.*, 2019; ESTÁCIO NETO; CORREIA; SOUZA, 2019; LEAL, 2017).

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2013), a cada 160 crianças nascidas no mundo, pelo menos uma delas apresenta sintomas de TEA. Em relação à prevalência, o número de casos de autismo pode variar de 2 a 113 casos a cada 10.000 habitantes, acometendo 1 em cada 68 crianças, com maior incidência no sexo masculino em detrimento do sexo feminino, numa proporção de 5:1. Quando diagnosticado em meninas, geralmente os quadros são mais graves, muitas vezes acompanhados de deficiência intelectual. No Brasil, poucos são os estudos que abordam a epidemiologia do TEA, mas pesquisas revelaram que no ano de 2015, havia aproximadamente 600 mil brasileiros nessa condição, sendo considerada a forma típica do transtorno (SANCHEZ JÚNIOR *et al.*, 2019; ESTÁCIO NETO; CORREIA; SOUZA, 2019; GARCIA; NASCIMENTO; PEREIRA, 2017; GUEDES; TADA, 2015).

A OMS (2013) alerta que os sintomas do autismo podem dificultar seriamente o cotidiano das pessoas acometidas, impedindo realizações educacionais e sociais. Nesse aspecto, o papel da escola

inclusiva é primordial, por se tratar da primeira experiência do educando ao convívio social. Ressaltando que a relação da família e escola é fundamental para o adequado desenvolvimento e aprendizagem do aluno com TEA nas séries iniciais (LEAL, 2017; SOARES *et al.*, 2019).

Em se tratando da prática inclusiva e escolarização de alunos com TEA nas classes regulares, é possível deduzir que esse processo não se concretiza em sua totalidade e que poucos desses alunos completarão os seus estudos. Assim sendo, a formação e a atuação docente nesse âmbito, devem ser entendidas como cruciais para se pensar a qualidade do ensino e da aprendizagem do educando com TEA, o que tem se tornado um desafio para os docentes (ESTÁCIO NETO; CORREIA; SOUZA, 2019; AZEVEDO; CERQUEIRA, 2015).

É importante frisar que todo plano de formação deve servir para que os professores se tornem aptos ao ensino de toda demanda escolar. Dessa forma, o conhecimento docente deve ultrapassar a aceitação de que a classe comum é, para os alunos com NEE, um mero espaço de socialização. Ressaltando que, na prática docente, a inclusão escolar desses alunos tem conduzido os espaços escolares a construírem novas lógicas de ensino. Nessa perspectiva, a inclusão de crianças com [TEA] no contexto das escolas regulares ainda tem muito a avançar, principalmente no que diz respeito à formação dos professores que lidam diretamente com crianças nessas condições (TAVARES; SANTOS; FREITAS, 2016; AZEVEDO; CERQUEIRA, 2015).

Sob esse prisma, pode-se pensar que todos os esforços direcionados à identificação das barreiras que impedem ou dificultam o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com TEA nas classes regulares de ensino, se justificam à medida que se deve buscar concretizar o ideal de educação para todos, conforme o proposto no âmbito das políticas educacionais vigentes.

Mediante tudo o que foi exposto, pode-se inferir que os segmentos que trabalham para a concretização das diretrizes inclusivas enfrentam diversos empecilhos e desafios na sua implementação, seja na inclusão do aluno com TEA nas classes regulares de ensino, seja na formação e preparo docente para atuar nesse contexto.

Nesse sentido, o objetivo do estudo foi discorrer sobre os principais desafios enfrentados por professores do ensino infantil e fundamental na inclusão de alunos com TEA em classes regulares de ensino.

2. METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo com abordagem qualitativa, realizado a através de uma revisão de literatura.

A revisão ocorreu a partir das respectivas etapas: i) identificação do tema; ii) definição das palavras-chave; iii) cruzamento e coleta de dados em plataformas científicas virtuais; iv) seleção dos estudos; v) análise dos estudos e definição dos objetivos da pesquisa; vi) estabelecimento de critérios de inclusão e exclusão dos estudos; vii) filtros e seleção final da amostra final; e; viii) apresentação e interpretação dos resultados.

A busca dos artigos ocorreu nos meses de novembro e dezembro de 2019. Como critério de inclusão foram considerados estudos do tipo artigos, publicados em português entre 2007 e 2019, independente da base científica aonde foi indexado, com textos e resumos disponíveis na íntegra para consulta e cujos objetivos viessem de encontro com os temas inclusão, docência e autismo. Dos 102 artigos selecionados mediante esses critérios, 53 foram descartados por não responder ao propósito do estudo. Os 49 artigos restantes passaram por uma revisão criteriosa, sendo descartados 39 artigos por não responder ao objetivo do estudo, restando apenas dez (10) artigos para compor a amostra da revisão.

A análise dos dados foi subsidiada por documentos jurídicos, técnicos e normativos e os resultados foram discutidos sob a ótica dos autores citados.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Silva, Nunes e Sobral (2019), os principais desafios enfrentados por professores na inclusão de alunos com TEA em classes regulares de ensino são a dificuldade em utilizar a linguagem do aluno, medir o grau de conhecimento e compreender se houve absorção do conteúdo trabalhado, dificuldade de socialização com o aluno não verbal, escasso material e recursos, inclusão do aluno nas atividades diárias, dificuldade em dividir atenção com os colegas e ausência de formações específicas.

Na opinião de Silva e Coutinho (2019), além do sentimento de incapacidade, o despreparo e a formação insuficiente, existem poucas formas de flexibilidade do ensino e ajustes curriculares, resultando em falta de planejamento de ações que possibilitem a inclusão de alunos com deficiências.

Ponce e Abraão (2019) acrescentam que a dificuldade na transmissão dos conteúdos, inserção da família, falta de conhecimento sobre a simbolização, falta de acompanhante capacitado, divisão entre ensino regular e ensino especializado, excesso de alunos e barulho na sala de aula e aceitação dos alunos são entraves no processo de inclusão e representa grande desafio para os professores.

Nesse sentido, Nunes e Manzine (2019) apontam que se depara com dificuldades nos comportamentos dos alunos, cuja formação não possibilita conhecer as particularidades do TEA. Para esses autores, o trabalho e adaptações com gestores e família bem como a identificação da rotina do aluno são processos desafiadores na inclusão de alunos com TEA em sala de aula, mas que são de grande valia para auxiliar no processo de inclusão.

Lobato e Barroso (2019) referem que a falta de professores qualificados, a dificuldade de comunicação com o aluno, adaptação das aulas, obtenção de salas de recursos e a escassez de aulas e atividades lúdicas são também fatores dificultadores desse processo.

Para Turibi e Santos (2019) a qualificação da equipe escolar; o compartilhamento de medos e receios, a implementação de espaços dialógicos na escola e o aprimoramento do relacionamento com o alunado inclusivo são situações desafiadoras, mas que poderiam contribuir para oferecer respostas educativas adequadas às necessidades do aluno.

Segundo Pisetta e Santiago (2019), a formação grupos de estudos, o desenvolvimento de estratégias metodológicas, produção de estudos de caso, reunião com os pais, elaboração do plano de desenvolvimento individualizado são situações de aprimoramento da prática pedagógica aos alunos com TEA, uma vez que a pouca ou nenhuma resposta aos métodos tradicionais de ensino aprendizagem e a identificação de barreiras à aprendizagem para uma atuação de forma interdisciplinar são fatores corriqueiros e de entrave à prática inclusiva nas escolas.

Corroborando com Pisetta e Santiago (2019) Lopes *et al.* (2019) reforçam que observações, anotações e relatórios semanais sobre o desenvolvimento do aluno e integração escolar junto aos profissionais que assistem o aluno fora da escola são fatores que contribuiriam para diminuir as lacunas e ampliar o acesso dos alunos com TEA em sala de aula. Apontam ainda a inviabilidade da realização de muitos projetos e programas frente às questões inerentes ao TEA no ambiente escolar.

Nesse ínterim, Miranda *et al.* (2019) resumem que a defasagem no ensino e falta de professores especialistas na área, são os principais fatores desafiadores para a inclusão docente. Esses autores acreditam que ensinar as letras, os fonemas e grafemas para seguir as frases, orações e partes mais complexas da gramática, criar estórias com coisas que a criança goste, explorar o acervo artístico como a pintura, a dança, o desenho, implementar jogos, brincadeiras e ludicidade diminuiriam as lacunas entre o processo ensino aprendido do aluno com TEA.

Por fim, Rodrigues e Siqueira (2019), alertam que avaliar o processo adaptativo, inserir mecanismos não sociais de aprendizagem, fornecer apoio assistivo e desenvolver aspectos socioemocionais são aspectos facilitadores para que o docente aplique efetivamente o processo de inclusão desses alunos. Esses autores reforçam ainda que a contratação de mediadores em tempo integral, a reabilitação psicopedagógica, utilização de recursos tecnológicos, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) e comunicação digital, inserção de protocolos de comunicação virtual, apoio tecnológico e aplicação de testes além de trabalhar a autoestima são fatores que contribuiriam para a atuação docente e melhoria do ensino-aprendizagem do aluno com TEA em salas de aula.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que a inclusão educacional de alunos com autismo nas classes regulares de ensino é um processo instigante e desafiador para os professores que lidam com essa situação em seu cotidiano.

A pouca ou nenhuma qualificação para lidar com os alunos com TEA no âmbito escolar, ficou evidenciado na fala da maioria dos autores. Entretanto, na maioria dos estudos analisados, os autores retrataram que a criança com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência quando incluída adequadamente em uma classe de ensino regular tem apresentado avanços e melhorias no seu desenvolvimento, principalmente nas relações e interações sociais. Sendo assim, é imprescindível que no âmbito escolar, a criança com TEA seja estimulada a adaptar-se e conviver tanto no meio escolar como social, com vistas a maior independência e autonomia possíveis.

No tocante à formação docente para atuar na inclusão de alunos com TEA nas classes comuns é importante frisar que apesar da pouca qualificação profissional para atuar nesse contexto, a criança autista não pode ser excluída de qualquer atividade. É essencial que o educador transmita amor e segurança, buscando a adaptação do aluno ao meio e contribuindo para que o processo de ensino

aprendizado aconteça de forma gradual e atrativa, sem sobrecarga ou pressão por parte da escola ou da família.

É inerente ao professor o aperfeiçoando prático pedagógico e a busca por alternativas de como trabalhar com os alunos com TEA, proporcionando a eles atividades inclusivas que respeite suas características, interesses e capacidades de aprendizagem de forma que esse aluno possa desenvolver suas habilidades e potencialidades na vida presente e futura.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-V: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. 5 ed. Artmed Editora, 2014.

AZEVEDO, K. R.; CERQUEIRA, T. C. S. Jovens com deficiência intelectual nas representações sociais de professores de ensino médio. **Psicologia e Saber Social**, v. 4, n. 1, p.34-51, 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/psi-sabersocial/article/view/8049>. Acesso em: 22 nov. 2019.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Constituição da República Federal do Brasil, Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica – PARFOR. Brasília, DF. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012.

BUENO, J. G. S. As pesquisas e a produção do conhecimento em educação especial: as investigações sobre políticas de educação especial no Brasil. **Distúrbios da Comunicação**, São Paulo, v. 24, n. 3, p. 285-297, dez. 2012. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/dic/article/view/13144>. Acesso em: 22 nov. 2019.

ESTÁCIO NETO, F.; CORRÊA, J. C.; SOUZA, M. E. G. G. A prática pedagógica com alunos autistas na educação infantil. **Interdisciplinary Scientific Journal**, v. 6, n.5, p. 43-63, maio, 2019. Disponível em: <http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/676>. Acesso em: 06 dez. 2019.

GARCIA, S. C. M.; NASCIMENTO, M. A.; PEREIRA, M. Autismo infantil: acolhimento e tratamento pelo sistema único de saúde. **Revista Valore**, v. 2, n. 1, p. 155-167, 2017. Disponível em: <https://revistavalore.emnuvens.com.br/valore/article/view/35>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GREGUOL, M.; GOBBI, E.; CARRARO, A. Formação de Professores para a Educação Especial: uma discussão sobre os modelos brasileiro e italiano. **Revista Brasileira Edição Especial**, Marília, v. 19, n. 3, p. 307-324, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/02.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2019.

GUEDES, N. P. S.; TADA, I. N. C. A. Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. Brasília, v. 31 n. 3, p. 303-309, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v31n3/1806-3446-ptp-31-03-00303.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

LEAL, R. F. O aluno autista na perspectiva inclusiva. **UNISANTA Humanitas**, v. 6, n.2, p. 34-477, 2017.

LOBATO, D. T. F.; BARROSO, F. C. S. Os desafios da escola no atendimento aos alunos com Transtorno do Espectro Autista. **CONEDU, IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2019. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID13092_18092019211054.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

LOPES, A. J. R.; PINHEIRO, G. F. C.; CIPRIANO, J. A.; GÓES, P. E. P. Os desafios da mediação escolar com base na LBI para aluno TEA: pontos e contrapontos. **CONEDU, IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2019. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD4_SA10_ID5245_24072019093638.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

MACIEL, A. L. B.; PIECZKOWSKI, S, I.; RECH, T. L. A inclusão de crianças com autismo na educação básica: fatores significativos para o desenvolvimento infantil. **Revista do Seminário de Educação de Cruz Alta**, RS, [S.l.], v. 6, n. 1, p. 230-237, maio. 2019. Disponível em: <http://www.exatasnaweb.com.br/revista/index.php/anais/article/view/662>. Acesso em: 01 dez. 2019.

MIRANDA, B. M.; LIMA, M. E. S.; SILVA, M. E. G.; SILVA, J. B.; SOUSA, D. M. F. Desafios no processo de ensino/aprendizagem na alfabetização de uma criança com TEA. **CONEDU, IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2019. Disponível em:

http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA8_ID1608_21082019164215.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1106.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.

NUNES, V. L. M.; MANZINE, E. J. Atribuições de profissionais da educação sobre o aluno com autismo. *Revista COCAR*, Belém, v. 13, n. 25, p. 75-95, jan./ abr. 2019. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/view/2151/1073>. Acesso em: 05 dez. 2019.

NUNES, S. S.; SAIA, A. L.; TAVARES, R. E. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v. 35, n. 4, p. 1106-1119, 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pcp/v35n4/1982-3703-pcp-35-4-1106.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2019.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Autism spectrum disorders & other developmental disorders: from raising awareness to building capacity. Meeting report, Geneva. 2013.

PISETTA, M. A. A. M.; SANTIAGO, M. C. A tríade ensino, pesquisa e extensão no fazer universitário com a inclusão de alunos com autismo: intervenções educacionais e psicanalíticas. *RPGE-Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 23, n. esp. 1, p. 836-855, out. 2019. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/12945/8636>. Acesso em: 03 dez. 2019.

PONCE, J. O.; ABRÃO, J. L. F. Autismo e inclusão no ensino regular: o olhar dos professores sobre esse processo. *Estilos da Clínica*, v. 24, n. 2, p. 342-357, ago. 2019. Disponível em: <http://www.periodicos.usp.br/estic/article/view/155742/156574>. Acesso em: 05 dez. 2019.

RODRIGUES, R.; SIQUEIRA, S. Resgate e reabilitação de um aluno autista no ensino Fundamental com uso de tecnologias de informação e comunicação. CONEDU, IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. Disponível em: <https://br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/8531>. Acesso em: 03 dez. 2019.

SANCHEZ JÚNIOR, S. L *et al.* Uma revisão acerca do transtorno do espectro do autismo na educação infantil. *Ensino em Foco*, [S.l.], v. 2, n. 5, p. 61-71, set. 2019. ISSN 2595-0479. Disponível em: <http://www.publicacoes.ifba.edu.br/index.php/ensinoemfoco/article/view/642>. Acesso em: 01 dez. 2019.

SCHMIDT, C *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Revista Psicologia: Teoria e Prática**, v. 18, n. 1, p.222- 235. São Paulo, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2019.

SILVA, J. F. B.; COUTINHO, J. G. Desafios para inclusão da pessoa com deficiência no processo ensino aprendizagem: uma revisão sistemática. **Brazilian Journal of Development**, Curitiba, v. 5, n. 11, p. 27066-27080, nov. 2019. Disponível em: <http://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/4917>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SILVA, M. M. S.; NUNES, C. A.; SOBRAL, M. S. C. A Inclusão Educacional de alunos com Autismo: Desafios e Possibilidades. **Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, v. 13, n. 43, p. 151-163, 2019. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/1519>. Acesso em: 06 dez. 2019.

SOARES, E. G.; LONDERO, P. R. S.; ALVES, C. R. S. T.; LAUXEN, S. L. Inclusão social e escolar de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. VII FORUM DE SUSTENTABILIDADE DO COREDE ALTO JACUÍ. V MOSTRA CIENTÍFICA. 04 a 07 de julho de 2019.

TAVARES, L. M. F. L.; SANTOS, L. M. M. S.; FREITAS, M. N. C. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista Brasileira Edição Especial**, Marília, v. 22, n. 4, p. 527-542, out./dez., 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n4/1413-6538-rbee-22-04-0527.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2019.

TURIBI, A. C. P.; SANTOS, L. S. Inclusão na Educação Infantil: desafios e perspectivas no fazer docente com criança autista. CONEDU, IV CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV127_MD1_SA10_ID13878_03102019210112.pdf. Acesso em: 05 dez. 2019.