

A INCLUSÃO DE ALUNO COM AUTISMO NO ENSINO FUNDAMENTAL

The inclusion of students with autism in elementary school

- Andréia Rodrigues da Lomba Costa
- Cristiane Andrade Dente
- Fernanda Tunes Marssola Mathiensen
- Patrícia Cristina Bonatto de Souza
- Thatiane Orpinelli Pádua

RESUMO

O presente artigo discute a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental, considerando os desafios pedagógicos, institucionais e sociais envolvidos na garantia do direito à educação. Parte-se do entendimento de que a inclusão escolar ultrapassa o simples acesso à matrícula, exigindo participação efetiva, aprendizagem significativa e reconhecimento das singularidades dos estudantes. O objetivo do estudo é analisar fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, políticas públicas e perspectivas críticas relacionadas à escolarização de alunos com autismo na escola regular. Metodologicamente, trata-se de pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e caráter exploratório-descritivo, fundamentada em livros, artigos científicos, legislações e documentos oficiais. O referencial teórico apoia-se em autores como Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Romeu Kazumi Sasaki, Lev Vygotsky, Paulo Freire, António Nóvoa e Bernadete Gatti. Os resultados indicam que a efetivação da inclusão depende de formação docente, reorganização curricular, práticas colaborativas e compromisso institucional com a diversidade. Conclui-se que incluir estudantes com autismo no Ensino Fundamental significa fortalecer a escola democrática e assegurar direitos historicamente negados.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Autismo. Ensino Fundamental. Educação especial. Práticas pedagógicas.

Abstract: This article discusses the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Elementary Education, considering the pedagogical, institutional, and social challenges involved in guaranteeing the right to education. It is based on the understanding that school inclusion goes beyond enrollment access, requiring effective participation, meaningful learning, and recognition of

students' singularities. The objective of the study is to analyze theoretical foundations, pedagogical practices, public policies, and critical perspectives related to the schooling of students with autism in regular schools. Methodologically, this is a bibliographic study with a qualitative approach and exploratory-descriptive character, based on books, scientific articles, legislation, and official documents. The theoretical framework is based on authors such as Maria Teresa Eglér Mantoan, Rosângela Gavioli Prieto, Romeu Kazumi Sasaki, Lev Vygotsky, Paulo Freire, António Nóvoa and Bernadete Gatti. Results indicate that effective inclusion depends on teacher education, curricular reorganization, collaborative practices, and institutional commitment to diversity. It is concluded that including students with autism in Elementary Education means strengthening democratic schools and ensuring historically denied rights.

Keywords: School inclusion. Autism. Elementary Education. Special education. Pedagogical practices.

1 INTRODUÇÃO

A ampliação do debate sobre direitos humanos e democratização da educação trouxe novos desafios para a escola contemporânea, entre eles a construção de práticas efetivamente inclusivas. Nesse contexto, a presença de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Ensino Fundamental exige que a instituição escolar reveja concepções, metodologias e formas de organização do trabalho pedagógico (MANTOAN, 2003; PRIETO, 2006).

O autismo caracteriza-se por diferenças no desenvolvimento relacionadas, entre outros aspectos, à comunicação, à

interação social e à flexibilidade comportamental. Entretanto, tais características manifestam-se de maneira diversa entre os sujeitos, o que justifica o uso da noção de espectro. Cada estudante apresenta necessidades, potencialidades e modos próprios de aprender, demandando respostas pedagógicas individualizadas e contextualizadas (WING, 1996; BARON-COHEN, 2009).

Historicamente, estudantes com deficiência e transtornos do desenvolvimento foram excluídos da escola comum ou encaminhados a espaços segregados. As políticas inclusivas recentes afirmam o direito de todos à educação em classes comuns, com apoios necessários e eliminação de barreiras à participação (BRASIL, 1996; BRASIL, 2015).

Todavia, a garantia legal não elimina desafios concretos. Falta de formação docente, currículos rígidos, preconceitos, escassez de recursos e ausência de trabalho colaborativo ainda limitam a inclusão cotidiana de alunos com autismo (GATTI, 2016; NÓVOA, 1992).

Diante disso, o presente artigo objetiva

analisar a inclusão de alunos com autismo no Ensino Fundamental, articulando fundamentos teóricos, práticas pedagógicas, legislação e perspectivas críticas comprometidas com uma escola democrática.

2 MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa caracteriza-se como bibliográfica, de abordagem qualitativa, natureza básica e objetivo exploratório-descritivo. A abordagem qualitativa permite compreender sentidos, concepções e desafios envolvidos nos processos de inclusão escolar, considerando a complexidade das relações pedagógicas e institucionais (MINAYO, 2001).

Optou-se pela pesquisa bibliográfica por possibilitar o levantamento, análise e interpretação de produções científicas já consolidadas sobre autismo, educação inclusiva, legislação educacional e formação docente (GIL, 2008).

O corpus teórico foi composto por livros, artigos científicos, dissertações, teses e documentos oficiais. Entre os principais referenciais utilizados destacam-se Maria Teresa Eglér Mantoan (MANTOAN, 2003), Rosângela Gavioli Prieto (PRIETO, 2006), Romeu Kazumi

Sasaki (SASSAKI, 1997), Lev Vygotsky (VYGOTSKY, 1991), Paulo Freire (FREIRE, 1996), António Nóvoa (NÓVOA, 1992) e Bernadete Gatti (GATTI, 2016).

As buscas ocorreram em bases como Google Scholar, SciELO e CAPES Periódicos. O material foi organizado por categorias temáticas e analisado à luz da análise de conteúdo (BARDIN, 2011).

3 Capítulo 1 – Inclusão Escolar: Fundamentos e Desafios

A inclusão escolar fundamenta-se no princípio de que todos os estudantes têm direito de aprender juntos, participando da vida escolar em igualdade de oportunidades. Não se trata de adaptar o aluno a um modelo escolar excludente, mas de transformar a escola para acolher a diversidade humana (MANTOAN, 2003).

Para Maria Teresa Eglér Mantoan, a inclusão rompe com a lógica seletiva historicamente presente na educação e afirma a escola como espaço de todos (MANTOAN, 2003). Em diálogo, Rosângela Gavioli Prieto destaca que políticas públicas inclusivas exigem reorganização pedagógica, gestão

democrática e compromisso coletivo (PRIETO, 2006).

Romeu Kazumi Sasaki amplia esse debate ao defender a superação de barreiras arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais e curriculares (SASSAKI, 1997). Assim, incluir não significa apenas permitir presença física, mas assegurar participação real.

Entre os desafios persistentes encontram-se preconceitos, falta de recursos, currículos inflexíveis e compreensão limitada da diversidade como valor educativo.

Capítulo 2 – Compreendendo o Autismo no Contexto Escolar

O Transtorno do Espectro Autista envolve diferentes formas de desenvolvimento relacionadas à comunicação social, interesses específicos, sensorialidade e padrões comportamentais. Entretanto, não existe um único modo de ser autista, razão pela qual o conceito de espectro é fundamental.

Leo Kanner realizou descrições iniciais do autismo infantil, contribuindo para a

identificação clínica do fenômeno (KANNER, 1943). Posteriormente, Lorna Wing ampliou a compreensão ao destacar a diversidade de manifestações existentes (WING, 1996).

Simon Baron-Cohen investigou aspectos relacionados à cognição social e à teoria da mente, contribuindo para compreender desafios interacionais presentes em alguns sujeitos autistas (BARON-COHEN, 2009).

Entretanto, no campo educacional, é essencial evitar reducionismos clínicos. O aluno com autismo não pode ser definido apenas pelo diagnóstico. Suas potencialidades, interesses e modos singulares de aprender precisam orientar o planejamento pedagógico (MANTOAN, 2003; FREIRE, 1996).

Capítulo 3 – Estratégias Pedagógicas no Ensino Fundamental

A inclusão de estudantes com autismo requer práticas pedagógicas flexíveis, intencionais e centradas nas possibilidades de aprendizagem de cada sujeito. Não existem fórmulas universais, mas princípios que podem orientar o trabalho docente.

Organização de rotinas visuais, antecipação de atividades, uso de recursos concretos, mediação por imagens, adaptação de linguagem e diversificação de formas de participação favorecem o acesso ao currículo (LIBÂNEO, 2004).

Tizuko Morchida Kishimoto destaca o valor do lúdico e do brincar como espaços privilegiados de interação e aprendizagem (KISHIMOTO, 1998). Jogos estruturados e atividades cooperativas podem favorecer comunicação e vínculo social.

Na perspectiva de Paulo Freire, ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e abertura ao diálogo (FREIRE, 1996). Isso implica escutar o estudante com autismo, reconhecer seus interesses e construir pontes entre tais interesses e os conteúdos escolares.

Capítulo 4 – Formação Docente e Trabalho Colaborativo

A formação de professores constitui elemento central para a inclusão escolar. Muitos docentes relatam insegurança diante do autismo, especialmente quando não tiveram contato consistente com educação inclusiva em sua

formação inicial.

Antônio Nóvoa defende que a docência se fortalece pela reflexão crítica sobre a prática e pela aprendizagem entre pares (NÓVOA, 1992). Já Bernadete Gatti aponta que políticas formativas precisam dialogar com problemas reais vividos nas escolas (GATTI, 2016).

No caso da inclusão, o trabalho colaborativo entre professor regente, atendimento educacional especializado, equipe gestora e família amplia possibilidades de intervenção pedagógica.

Assim, mais do que responsabilizar individualmente o professor, é necessário construir redes institucionais de apoio à prática inclusiva.

Capítulo 5 – Legislação e Garantia de Direitos

A inclusão de alunos com autismo no Ensino Fundamental está respaldada por importantes marcos legais brasileiros e internacionais. A Ministério da Educação Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional assegura atendimento educacional aos estudantes com necessidades

específicas, preferencialmente na rede regular (BRASIL, 1996).

A chamada Lei Berenice Piana reconhece a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais e fortalece direitos educacionais e sociais (BRASIL, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão reafirma acessibilidade, eliminação de barreiras e igualdade de oportunidades em todos os espaços sociais, incluindo a escola (BRASIL, 2015).

Apesar dos avanços normativos, persistem distâncias entre legislação e realidade cotidiana, evidenciando que direitos formais precisam converter-se em práticas concretas.

Capítulo 6 – Perspectiva Crítica da Inclusão

Pensar inclusão apenas como técnica pedagógica é insuficiente. Trata-se também de questão ética, política e social relacionada ao modo como a sociedade lida com diferenças humanas.

Paulo Freire afirma que educar exige compromisso com a humanização e a superação de opressões (FREIRE,

1996). Nessa perspectiva, excluir estudantes por suas diferenças contraria o sentido emancipador da educação.

Dermeval Saviani lembra que a escola tem papel decisivo na socialização do conhecimento historicamente produzido (SAVIANI, 2008). Negar esse acesso a alunos com autismo significa aprofundar desigualdades.

Miguel Arroyo acrescenta que políticas educacionais precisam considerar sujeitos concretos e trajetórias historicamente marginalizadas (ARROYO, 2011).

Assim, a inclusão escolar deve ser entendida como luta permanente por justiça educacional.

Tabela – Unitarização dos Autores e Ideias			
Autor / Obra	Eixo Temático	Unitarização da Ideia Principal	Relação com o Tema
Maria Teresa Eglér Mantoan (2003)	Inclusão Escolar	A escola deve transformar-se para acolher todos os alunos.	Base conceitual da inclusão do aluno com autismo.
Rosângela Gavioli Prieto (2006)	Políticas Inclusivas	Inclusão depende de organização escolar e políticas públicas.	Sustenta gestão inclusiva no Ensino Fundamental.

Romeu Kazumi Sasaki (1997)	Acessibilidade	É preciso eliminar barreiras físicas, pedagógicas e atitudinais.	Explica obstáculos enfrentados por alunos com TEA.
Leo Kanner (1943)	Autismo	Primeiras descrições do autismo infantil.	Referência histórica sobre o TEA.
Lorna Wing (1996)	Espectro Autista	O autismo apresenta múltiplas manifestações.	Fundamenta diversidade e entre estudantes autistas.
Simon Baron-Cohen (2009)	Cognição Social	Estudos sobre interação social e teoria da mente.	Auxilia compreensão pedagógica do TEA.
Lev Vygotsky (1991)	Aprendizagem	Desenvolvimento ocorre pela mediação social.	Sustenta práticas colaborativas e apoio pedagógico.
Paulo Freire (1996)	Educação Humanizadora	Ensinar exige diálogo, respeito e autonomia.	Defende acolhimento das diferenças.
Antônio Nóvoa (1992)	Formação Docente	O professor aprende refletindo sobre a prática.	Indica necessidade de formação continuada.
Bernadete Gatti (2016)	Política Educacional	Formação docente precisa dialogar com desafios reais.	Relaciona inclusão e políticas públicas.
José Carlos Libâneo (2004)	Gestão Pedagógica	Organização escolar influencia a aprendizagem.	Apoia planejamento inclusivo.

Dermeval Saviani (2008)	Escola e Democracia ^a	Todos têm direito ao conhecimento sistematizado. A escola deve reconhecer sujeitos concretos e suas trajetórias.	Inclusão como justiça educacional. Valoriza singularidades dos alunos com TEA.
Miguel Arroyo (2011)	Diversidad ^e		

Fonte: Próprios autores, 2026.

A leitura integrada dos autores evidencia que a inclusão do aluno com autismo no Ensino Fundamental não pode ser reduzida a adaptações pontuais ou à presença física em sala de aula.

Para Maria Teresa Eglér Mantoan e Rosângela Gavioli Prieto, incluir implica reorganizar a escola, rever práticas e construir políticas institucionais coerentes (MANTOAN, 2003; PRIETO, 2006).

No campo específico do autismo, Lorna Wing e Simon Baron-Cohen demonstram que o espectro autista é heterogêneo, o que impede respostas pedagógicas padronizadas. Cada estudante apresenta necessidades e potencialidades próprias (WING, 1996; BARON-COHEN, 2009).

Sob a perspectiva pedagógica, Lev

Vygotsky e Paulo Freire convergem ao defender a aprendizagem mediada por interações significativas, diálogo e respeito ao sujeito. Isso reforça a importância de vínculos, mediação docente e participação social no processo educativo (VYGOTSKY, 1991; FREIRE, 1996).

Já António Nóvoa e Bernadete Gatti alertam que práticas inclusivas dependem de formação docente consistente e apoio institucional, superando a lógica de responsabilização individual do professor (NÓVOA, 1992; GATTI, 2016).

Conclui-se, portanto, que a inclusão do aluno com autismo exige ação articulada entre currículo, formação, gestão escolar, políticas públicas e compromisso ético com o direito de aprender.

7. Família e Escola no Processo de Inclusão

Um aspecto essencial, embora por vezes pouco explorado, refere-se à parceria entre família e escola no processo de inclusão do aluno com autismo. A escolarização torna-se mais potente quando existe diálogo permanente entre os profissionais da

educação e os responsáveis pela criança.

A família possui conhecimentos valiosos sobre rotinas, formas de comunicação, interesses específicos, sensibilidades sensoriais e estratégias que favorecem o desenvolvimento do estudante. Quando essas informações são compartilhadas com a escola, ampliam-se as possibilidades de planejamento pedagógico individualizado e acolhedor (MANTOAN, 2003; PRIETO, 2006).

Por outro lado, a escola também pode apoiar as famílias ao oferecer escuta qualificada, orientações sobre o percurso escolar e devolutivas constantes acerca dos avanços observados. Esse vínculo reduz inseguranças e fortalece a confiança mútua.

Na perspectiva de Paulo Freire, o diálogo é fundamento das relações educativas democráticas (FREIRE, 1996). Assim, a parceria entre família e escola não deve ocorrer de forma burocrática, mas como construção compartilhada de caminhos para a aprendizagem.

Entretanto, ainda persistem desafios

como comunicação restrita a problemas disciplinares, falta de tempo institucional para reuniões e visões estereotipadas sobre as famílias. Superar tais limites requer gestão escolar comprometida e cultura de corresponsabilidade.

Desse modo, a articulação entre família e escola constitui elemento decisivo para a inclusão do aluno com autismo, favorecendo pertencimento, continuidade de estratégias educativas e desenvolvimento integral no Ensino Fundamental.

8. Interação Social e Construção de Vínculos no Contexto Escolar

Um aspecto central da inclusão do aluno com autismo no Ensino Fundamental, e que nem sempre recebe a devida atenção, refere-se à construção de vínculos e às oportunidades de interação social no cotidiano escolar. Frequentemente, o debate sobre inclusão concentra-se em adaptações curriculares e apoio pedagógico, mas a experiência escolar envolve também pertencimento, amizade, convivência e participação em grupos.

A escola é espaço privilegiado de socialização. Nela, as crianças

aprendem conteúdos acadêmicos, mas também constroem regras de convivência, desenvolvem empatia, negociam conflitos e reconhecem diferenças humanas. Para alunos com autismo, essas experiências podem ser especialmente significativas quando mediadas por práticas acolhedoras e intencionais (SAVIANI, 2008; ARROYO, 2011).

Na perspectiva de Lev Vygotsky, o desenvolvimento humano ocorre por meio das interações sociais e da apropriação cultural realizada em contextos coletivos (VYGOTSKY, 1991). Isso significa que o convívio entre pares não é elemento secundário, mas parte constitutiva da aprendizagem e do desenvolvimento. Assim, isolar o estudante autista ou restringi-lo a interações apenas com adultos reduz possibilidades educativas relevantes.

Estratégias pedagógicas podem favorecer a participação social do aluno com autismo. Atividades em duplas ou pequenos grupos, jogos cooperativos, projetos coletivos, rodas de conversa e tutorias entre colegas ampliam oportunidades de comunicação e colaboração. Nessas situações, todos os estudantes aprendem a conviver com

ritmos, modos de expressão e formas diversas de participação (LIBÂNEO, 2004; KISHIMOTO, 1998).

Também é importante combater preconceitos e estigmas que podem surgir entre os próprios alunos. Conversas sobre diversidade, respeito e direitos humanos contribuem para a construção de uma cultura escolar inclusiva. Para Paulo Freire, educar implica formar sujeitos capazes de reconhecer a dignidade do outro e transformar relações opressoras (FREIRE, 1996).

Entretanto, a promoção de vínculos não ocorre espontaneamente em todos os contextos. Algumas crianças com autismo podem necessitar de mediações específicas para ingressar em brincadeiras, compreender regras sociais implícitas ou manter interações por mais tempo. Nesses casos, a intervenção sensível do professor torna-se fundamental, sem substituir a autonomia do estudante.

Outro ponto relevante é compreender que interação social não significa obrigar comportamentos padronizados. O objetivo da inclusão não é fazer com que todos ajam da mesma maneira, mas

garantir que diferentes formas de participação sejam reconhecidas e valorizadas. Respeitar momentos de silêncio, preferências individuais e modos alternativos de comunicação também faz parte de uma escola inclusiva.

Conclui-se que a construção de vínculos e a ampliação das interações sociais constituem dimensões essenciais da inclusão do aluno com autismo no Ensino Fundamental. Quando a escola promove convivência respeitosa, participação coletiva e pertencimento, fortalece não apenas o desenvolvimento do estudante autista, mas a formação humana de toda a comunidade escolar.

9. Caminhos para Consolidar uma Escola Inclusiva

Ao discutir a inclusão do aluno com autismo no Ensino Fundamental, torna-se evidente que a construção de uma escola inclusiva não depende de ações isoladas, mas de um conjunto articulado de mudanças pedagógicas, institucionais e culturais. A inclusão efetiva exige que a escola deixe de operar sob lógicas homogêneas e reconheça a diversidade como elemento constitutivo do processo educativo

(MANTOAN, 2003; PRIETO, 2006).

Um primeiro caminho consiste na reorganização curricular. Currículos excessivamente rígidos, centrados apenas na transmissão padronizada de conteúdos, tendem a excluir estudantes que aprendem em tempos, linguagens e percursos distintos. Conforme destaca José Carlos Libâneo, a organização pedagógica precisa articular objetivos formativos, metodologias e acompanhamento das aprendizagens de forma coerente e flexível (LIBÂNEO, 2004). Isso implica diversificar estratégias, adaptar recursos e valorizar diferentes formas de participação.

Outro eixo decisivo refere-se à formação continuada dos profissionais da educação. A presença de alunos com autismo desafia práticas tradicionais e demanda conhecimentos sobre mediação pedagógica, comunicação alternativa, acessibilidade curricular e desenvolvimento humano. Para António Nóvoa, a profissionalidade docente se fortalece quando professores estudam a própria prática e constroem saberes coletivamente (NÓVOA, 1992). Em diálogo, Bernadete Gatti ressalta que políticas formativas precisam responder aos desafios reais vividos nas escolas

(GATTI, 2016).

A gestão escolar também ocupa lugar estratégico nesse processo. Cabe à equipe gestora promover cultura institucional acolhedora, organizar tempos de planejamento colaborativo, articular serviços de apoio e garantir que a inclusão seja compromisso coletivo, e não responsabilidade individualizada de um único professor. A gestão democrática fortalece o sentimento de corresponsabilidade entre todos os atores escolares (LÜCK, 2009; PARO, 2010).

Além disso, consolidar a inclusão requer parceria permanente entre escola, família e comunidade. O diálogo entre diferentes sujeitos amplia a compreensão sobre necessidades e potencialidades do estudante, favorecendo continuidade de estratégias educativas e fortalecimento dos vínculos escolares. Relações baseadas em escuta e cooperação tornam o processo mais consistente e humano.

Sob perspectiva crítica, incluir significa enfrentar desigualdades historicamente produzidas. Paulo Freire lembra que a educação precisa comprometer-se com a humanização e com a superação de

práticas excludentes (FREIRE, 1996). Dermeval Saviani acrescenta que todos os estudantes têm direito ao acesso ao conhecimento sistematizado, condição fundamental para participação social ampliada (SAVIANI, 2008).

Portanto, consolidar uma escola inclusiva implica transformar estruturas, rever concepções e fortalecer práticas pedagógicas democráticas. Mais do que responder a exigências legais, trata-se de afirmar a educação como direito de todos e de reconhecer que a diversidade enriquece os processos de ensinar e aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida permitiu compreender que a inclusão de alunos com autismo no Ensino Fundamental envolve muito mais do que matrícula em classe comum. Trata-se de garantir participação, aprendizagem, pertencimento e reconhecimento das singularidades de cada estudante.

Os referenciais teóricos indicam que práticas inclusivas dependem de reorganização curricular, mediação pedagógica qualificada, trabalho colaborativo, formação docente e

compromisso institucional com a diversidade.

Embora a legislação brasileira represente avanço significativo, ainda existem barreiras materiais, culturais e pedagógicas que limitam a efetivação do direito à educação inclusiva.

Conclui-se que incluir alunos com autismo fortalece não apenas esses estudantes, mas a própria escola pública, que se torna mais democrática, humana e comprometida com a aprendizagem de todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Arroyo. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011.

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

BARON-COHEN, Simon Baron-Cohen. *Autism and Asperger Syndrome*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. República Federativa do 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, DF, 2012.

BRASIL. República Federativa do Brasil. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília, DF, 2015.

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

GATTI, Bernadete Gatti. Formação de professores: condições e problemas atuais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 32, n. 2, 2016.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2008.

KANNER, Leo Kanner. Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, v. 2, p. 217-250, 1943.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida Kishimoto. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2004.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér Mantoan. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

NÓVOA, António Nóvoa. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PRIETO, Rosângela Gavioli Prieto. Educação inclusiva: políticas públicas e práticas escolares. São Paulo: Cortez, 2006.

SASSAKI, Romeu Kazumi Sasaki. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Dermeval Saviani. *Escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2008.

VYGOTSKY, Lev Vygotsky. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WING, Lorna Wing. *The autistic spectrum*. London: Constable, 1996.. Acesso em: 25 mar. 2026.

Leis, decretos, portarias, etc.:
BRASIL. Lei n.º 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 25 mar. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Brasília: 2002c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2026.