

## O Transtorno de Espectro Autista e a Educação Inclusiva sob a perspectiva de docentes em duas escolas de Belém no estado do Pará

Autism Spectrum Disorder and Inclusive Education from the perspective of teachers in two schools in Belém in the state of Pará

Trastorno del Espectro Autista y Educación Inclusiva en la perspectiva de docentes de dos escuelas de Belém en el estado de Pará

Recebido: 22/07/2022 | Revisado: 29/07/2022 | Aceito: 31/07/2022 | Publicado: 09/08/2022

### Wagner César Pinheiro Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1300-1259>  
Secretaria Estadual de Educação do Pará, Brasil  
E-mail: [wagnercesaref@gmail.com](mailto:wagnercesaref@gmail.com)

### Jackline Patrícia da Silva Fernandes Pinheiro

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2686-8257>  
Secretaria Municipal de Educação de Vígia de Nazaré, Brasil  
E-mail: [jacklinepinheiro.2017@gmail.com](mailto:jacklinepinheiro.2017@gmail.com)

### Thais Danielle Pinheiro Costa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6621-8657>  
Núcleo Paraense de Recuperação Motora, Cognitiva e Comportamental Belém, Brasil  
E-mail: [thais\\_danielle@rocketmail.com](mailto:thais_danielle@rocketmail.com)

### Wilton Andrade da Silva

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4825-9030>  
Universidade Santo Amaro Pólo Belém, Brasil  
E-mail: [wiltoneducacaoofisica2@gmail.com](mailto:wiltoneducacaoofisica2@gmail.com)

### Resumo

Este estudo parte do intento de investigar e discutir a educação inclusiva e a participação de alunos (as) com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em duas escolas da cidade de Belém-PA sob o olhar de docentes. A pesquisa é de cunho qualitativo, a partir de entrevista semiestruturada com docentes que atuam no ensino regular (fundamental 2) em duas escolas de Belém. Os resultados demonstraram as barreiras que docentes enfrentam em relação a inclusão de discentes portadores de TEA em suas aulas e também constatou a resistência por parte de docentes acerca da educação inclusiva. Dentro dos resultados ainda ficou evidente a falta de formação continuada pelos (as) docentes acerca da educação inclusiva o que dificulta a exercício pleno da inclusão.

**Palavras-chave:** Inclusão; Transtorno do espectro autista; Formação continuada; Ensino.

### Abstract

This study starts from the intention of investigating and discussing inclusive education and the participation of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in two schools in the city of Belém-PA under the eyes of teachers. The research is of a qualitative nature, based on a semi-structured interview with teachers who work in regular education (elementary 2) in two schools in Belém. The results showed the barriers that teachers face in relation to the inclusion of students with ASD in their classes and also found the resistance on the part of teachers about inclusive education. Within the results, it was still evident the lack of continuing education by teachers about inclusive education, which makes it difficult to fully exercise inclusion.

**Keywords:** Inclusion; Autism spectrum disorder; Continuing education; Teaching.

### Resumen

Este estudio parte con la intención de investigar y discutir la educación inclusiva y la participación de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en dos escuelas de la ciudad de Belém-PA bajo la mirada de docentes. La investigación es de carácter cualitativo, a partir de una entrevista semiestruturada a docentes que actúan en la educación regular (2º de primaria) en dos escuelas de Belém. Los resultados mostraron las barreras que enfrentan los docentes en relación a la inclusión de estudiantes con TEA en sus clases y también encontraron resistencias por parte de los docentes sobre la educación inclusiva. Dentro de los resultados, aún se evidenció la falta de formación continua por parte de los docentes acerca de la educación inclusiva, lo que dificulta el pleno ejercicio de la inclusión.

**Palabras clave:** Inclusión; Trastorno del espectro autista; Educación continua; Enseñanza.

## 1. Introdução

A inclusão vista sob o olhar de docentes da educação básica é o foco deste trabalho. Exercer um ensino pleno que atenda as disposições relacionadas aos (as) discentes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é uma tarefa simples, pois de acordo com Oliveira (2008), os (as) mesmos (as) demandam maior atenção da instituição e do trabalho pedagógico para o atendimento das suas necessidades especiais.

Infelizmente, na prática, pouco acontece. A falta de informação sobre diagnósticos entre os familiares, a estrutura oferecida pelas escolas e a falta de conhecimento de professores colaboram nesse processo. Professores sem conhecimento e preparação causam a exclusão de alunos com necessidades educativas especiais, prejudicando seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. (Herginzer & Calve, 2022, p.03).

Nesse contexto, a inclusão parece estar distante da realidade de muitas unidades escolares em nosso país, pois é deficiente em muitos aspectos relacionados a oferta de um ensino que atenda efetivamente os (as) discentes com TEA imersos nos vários níveis e modalidade de ensino, em nosso caso, no ensino fundamental 2.

O TEA é classificado pela Associação Americana de Psiquiatria –APA (2014), como um transtorno do neurodesenvolvimento. Dependendo dos déficits de comunicação, interação social e comportamental, o sujeito com TEA pode estar em diferentes níveis: leve, moderado e severo. Assim, não se pode homogeneizar os sujeitos com autismo; são sujeitos diversos, com níveis de intelectualidade diferentes (Santos & Oliveira, 2021, p. 648).

O Censo Demográfico de 2010 (mais recente) realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), retrata que existem no Brasil aproximadamente 4 milhões de crianças deficientes, de 0 a 14 anos. De acordo com Cunha e Costa (2021), o Art. 2º da Lei 13.146, de 06 de julho de 2015, a Lei brasileira de inclusão, esclarece que se considera uma pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com uma ou mais barreiras, pode impedir ou dificultar a participação plena e efetiva dessa pessoa na sociedade em igualdade de condições com as outras.

Quando se fala em inclusão, estamos nos referindo a um tema bastante amplo. De acordo com Teles, et al., (2013), a inclusão é o movimento da sociedade que visa a produzir a igualdade e auxilia o sujeito a construir sua identidade pessoal e social. Levando para o âmbito escolar, inclusão é o direito a educação à todas as crianças em escolas regulares. (Silva et al., 2021. p.03).

Sob a concepção da educação inclusiva, a escola como um espaço democrático pautada no respeito as diferenças, a justiça social e valores associados a esses propósitos, deve promover o desenvolvimento de todos os (as) alunos (as) garantindo a qualidade de ensino, mas parece que as condições citadas anteriormente não condizem com a realidade educacional pautada na proposta inclusiva.

Nos últimos anos a crescente demanda na matrícula da rede pública de crianças com deficiência e especificamente com Transtorno do Espectro Autista (TEA) de que trata esse estudo, tem levado o sistema de ensino a um novo momento exigindo cada vez mais de seus profissionais formação e avaliação dos processos educativos, assim como do poder público leis e ações mais assertivas. (De Souza Leal, 2021, p.84849).

De acordo com Oliveira e Azevedo (2022), o Censo Escolar de 2018 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o número de discentes com TEA nos ensinos comuns foi de 105.842, atestando um aumento de 37% em relação a 2017, que apresentou um total de 77.102 discentes matriculados. Segundo Mantoan (2003), apenas integrar

(matricular) uma pessoa com deficiência numa escola regular, não significa incluir. A Inclusão para a autora tem relação com construção do ambiente, estar inseridos nos processos, nas práticas, ou seja, participar direta e efetivamente nas aulas.

Em relação aos desafios da inclusão, insta pensar que muitos entraves podem acontecer na práxis pedagógica de docentes, como por exemplo, a falta ou pouca acessibilidade em todo o espaço físico dentro e ao redor da escola, insuficiência de materiais pedagógicos, a precária formação inicial do professor, além de ausência de uma formação continuada qualificada para uma atuação alinhada aos princípios da inclusão, todas essas dificuldades podem evidenciar assim alguns dos males entranhados no sistema educacional brasileiro. Para Cunha e Costa (2021), os desafios para se garantir uma educação inclusiva desdobram-se por várias e complexas nuances, como interesses ou desinteresse político, falta de apoio da iniciativa privada, problemas estruturais do currículo de formação inicial e continuada e questões de âmbito conceitual que acabam por desviar ou negligenciar o que realmente seriam de fato ações e práticas inclusivas.

A partir deste viés, o envolvimento da família com a instituição de ensino escolar precisa ser atualizado constantemente, bem como a rede de ensino necessita preparar seu corpo docente com oferta de cursos sobre inclusão e formação continuada que abordem o autismo como tema, que possam contribuir para a garantia de um desempenho geral e inclusivo. (Ramos, 2022, p.01).

Nessa perspectiva, nos debruçamos sobre investigar a percepção dos (as) professores (as) em relação ao TEA e a educação inclusiva em duas escolas localizadas em Belém do Pará, uma delas pertencente a rede municipal de ensino e outra pertencente a rede particular de ensino, ambas na região metropolitana, os (as) mesmos (as) atuam no ensino fundamental 2. Assim sendo, o presente estudo intenciona provocar discussões acerca da temática e subsidiar outras pesquisas relacionadas a temática.

## 2. Metodologia

A pesquisa tem aspecto qualitativo, pois segundo Silva (2004) é o tipo de pesquisa ideal para quem busca o entendimento de fenômenos complexos e específicos, de natureza social e cultural, mediante descrições, interpretações e comparações, sem considerar os seus aspectos numéricos em termos de regras matemáticas e estatísticas. Como já citado anteriormente teve uma abordagem qualitativa no tratamento dos dados coletados, mediante entrevistas estruturadas individuais virtuais com docentes de duas escolas A e B, pública e privada respectivamente da cidade de Belém do Estado do Pará. A amostra da pesquisa foi composta por 08 docentes que foram convidados (as) por meio de aplicativo de mensagens, devido ao atual contexto pandêmico, onde foi apresentado o tema da pesquisa, objetivos e metodologia da mesma. Os critérios para a escolha dos docentes foi unicamente que os (as) mesmos (as) tivessem discentes portadores de TEA em suas turmas. A pesquisa de campo desenvolveu-se no período de abril a maio do corrente ano. Na coleta de dados, optou-se como instrumento o *google forms* para as entrevistas virtuais, contendo as seguintes indagações: “1. Você se sente preparado (a) em ministrar aulas para discentes portadores (as) do Transtorno do Espectro Autista? 2. Você participou de alguma formação voltada para a educação inclusiva? 3. Como você percebe a participação de discentes portadores de Transtorno do Espectro Autista em suas aulas? 4. Quais as dificuldades encontradas no dia-a-dia em relação ao atendimento de discentes portadores de Transtorno do Espectro Autista em suas aulas? 5. Qual a sua concepção acerca de "Educação Inclusiva? Assim, pretendeu-se verificar através dos relatos dos (as) docentes os desafios da Inclusão de alunos (as) portadores de TEA em suas aulas. A análise dos dados foi feita pela técnica de análise de conteúdo, proposta por Bardin (2011), como a melhor opção para categorizar e analisar com maior fidedignidade os dados da entrevista. O estudo teve cuidados éticos como o encaminhamento de um documento explicativo do projeto aos voluntários (as), a fim de informar sobre os objetivos, a relevância e os procedimentos metodológicos do estudo. Os (as) interlocutores (as)

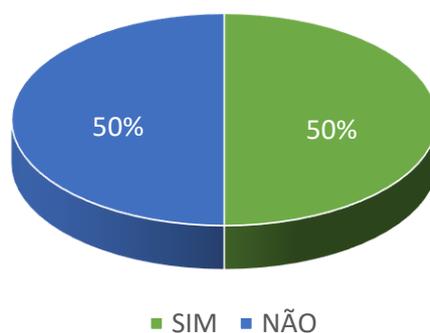
assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e ficaram cientes de que a qualquer momento poderiam deixar de participar da pesquisa.

### 3. Resultados e Discussão

O estudo dos dados foi apresentado em conformidade com os achados da pesquisa. Foram percorridos os resultados acerca dos questionamentos apresentados aos (as) docentes de uma escola pública municipal e uma escola particular dos anos finais do Ensino Fundamental do município de Belém, Estado do Pará que possuíam discentes portadores de TEA em suas turmas. Participaram do estudo 08 professores (as) dos mais variados componentes curriculares. Destes (as), 87,5 %, masculino e 12,57% eram do sexo feminino. Em relação a formação inicial, 37,5% são professores de Educação Física, 25% tem formação plena em Pedagogia, 12,5% possui formação inicial em Artes, 12,5% com licenciatura Plena em Ciências com habilitação em Química e finalmente outros 12,5% com licenciatura em Matemática.

Os (as) discentes diagnosticados (as) com TEA enfrentam dificuldades como: socialização, distração, dificuldade de sequenciar e organização (Ferreira; Rança, 2017). Como os (as) professores (as) lidam com isso no ambiente escolar e na sua prática pedagógica? O gráfico 1 mostra as respostas acerca do questionamento sobre se os (as) entrevistados se sentem preparados para ministrar aulas para alunos (as) portadores de TEA.

**Gráfico 1** – Você se sente preparado (a) em ministrar aulas em turmas com discentes portadores (as) do TEA?



Fonte: Autores (2022).

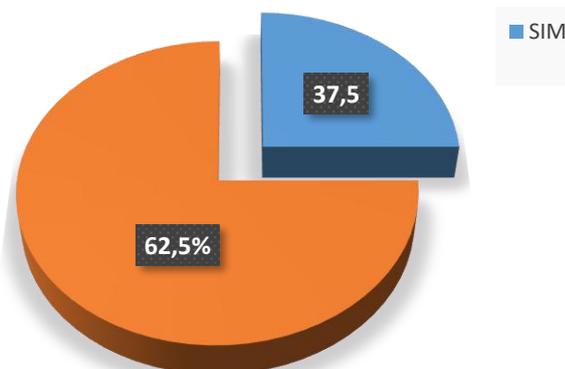
Em relação ao gráfico acima, é possível notar que metade dos (as) entrevistados (as) se sentem preparados (as) em ministrar aulas em turmas com discentes portadores de TEA enquanto que outra metade não se sente preparado (a). Ao analisar este cenário, nos remetemos a importância da formação inicial adequada para que de fato haja inclusão, pois para segundo Martins (2012), é de suma importância o investimento na formação inicial dos (as) profissionais da educação para atuar com uma diversidade de alunos (as), dentre eles, aqueles (as) que apresentam altas habilidades, transtornos globais, deficiência, etc.

Nesse sentido, consideramos que, sem formação inicial, nenhum processo de inclusão ocorrerá, visto que nenhum aluno adentra à universidade com conhecimentos científicos nessa área. É na graduação que se iniciam as discussões do que estamos presenciando na sociedade, que conhecemos seus sujeitos e a conhecemos melhor. Antes disso, nos encontramos mergulhados no senso comum, apenas vivendo em sociedade, sem oportunidade de refletir sobre toda sua diversidade, à luz da ciência. Assim, afirmamos que, a formação inicial do professor, sem disciplinas que contemplem os aspectos da diversidade e inclusão, é uma formação precarizada. (Rocha et al., 2022, p.204).

Assim sendo, compreender que investir na formação inicial é um passo importantíssimo para a promoção da inclusão e em consequência disso, a possibilidade de um atendimento cômsonos aos (as) discentes.

A seguir, o Gráfico 2, demonstra a participação de docentes em formações voltadas para a educação inclusiva.

**Gráfico 2** – Você participou de alguma formação voltada para a educação inclusiva?



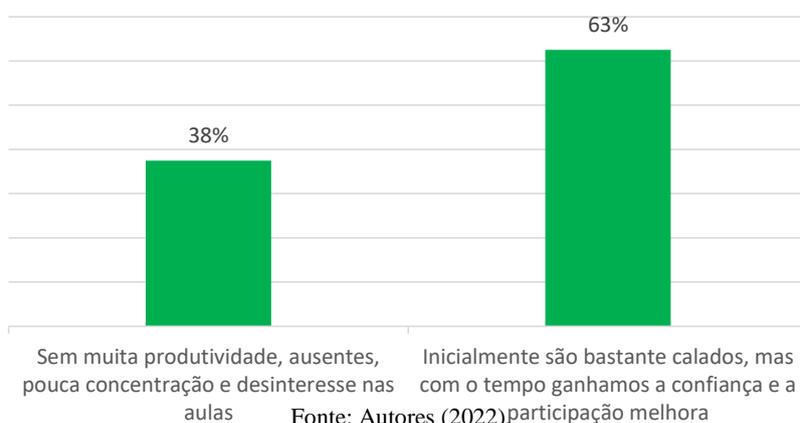
Fonte: Autores (2022).

Sobre formação em Educação Inclusiva, o Gráfico 2 aponta que 62,5% dos (as) interlocutores (as) não participaram de nenhuma formação enquanto 37,5% afirmaram ter participado, isso pode refletir diretamente nas práxis pedagógicas inadequadas em relação a promoção da inclusão. Nesse viés, Pimenta (2012), afirma que transformações na inclusão só irão se proceder e se solidar à medida que o (a) professor (a) começar a ampliar sua visão e consciência acerca de sua prática pedagógica. Assim sendo, as formações, sejam elas iniciais e/ou continuadas, são necessárias e precisam estar voltadas para ações teórico-práticas que notadamente proporcionem ao (a) docente uma capacitação e acima de tudo uma reflexão acerca da inclusão.

Em relação a isso, Pimenta e Anastasiou (2002), afirmam que o preparo contínuo do (a) professor (a) não deve se limitar ao aspecto didático-pedagógico, mas também científico no que tange ao processo de ensino e aprendizagem na educação. Dessa forma, a formação continuada específica tem grande relevância, pois além de possibilitar ao aprimoramento/aprendizado de discentes, a mesma pode proporcionar aos (as) docentes uma reflexão e conscientização da importância da educação inclusiva.

A seguir, apresentamos o Gráfico 3 que aponta os resultados acerca da participação de discentes portadores de TEA nas aulas segundo os relatos dos (as) docentes entrevistados (as).

**Gráfico 3** – Como você percebe a participação dos (as) discentes portadores de Transtorno do Espectro Autista em suas aulas?



Fonte: Autores (2022).

O Gráfico 3 demonstra que quando perguntados sobre a participação dos (as) discentes portadores de TEA em suas aulas, 62,5 % dos (as) interlocutores (as) afirmaram que no início os (as) discentes são “calados” e que com o passar do tempo vão participando mais efetivamente das aulas, enquanto que 37,5 % afirmaram que os (as) discentes tem pouca concentração, pouco interesse nas aulas, pouca produtividade e em alguns casos são ausentes.

Ao depararmos com as respostas obtidas, percebe-se que as afirmações se conflitam, pois, são antagônicas em relação a participação dos (as) discentes com TEA, o que pode ser explicado pelo fato do autismo se apresentar em diversos níveis, implicando na variação de comportamentos, como sinaliza as literaturas, ou seja, não existe padrão de comportamento único em pessoas autistas. Outra razão para a falta de participação dos alunos, está a limitada capacitação docente, assim como pouca rede de apoio (Nunes et al., 2013).

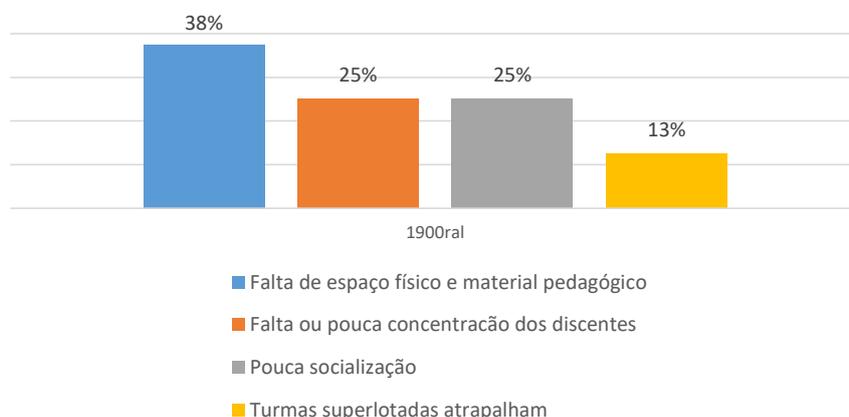
No campo de interação social, muitas vezes tão prejudicado pelo TEA, Gonçalves (2011) cita Hewitt (2006) que nos diz que a socialização não depende somente do interesse do indivíduo em se envolver com o outro, mas também da capacidade e de uma constante aprendizagem sobre essa interação em diferentes momentos e situações, dependendo também da captação da pessoa com TEA com relação a pistas, gestos e regras sociais. (Bezerra, 2021, p.15).

Ao considerar as características que diferenciam o estudante com TEA dos estudantes com desenvolvimento típico ou com outras deficiências, é possível pensar que estes podem se apresentar como desafios para os trabalhadores de educação, quando os docentes devem, em uma profissão que é pautada por interações humanas (Tardif; Lessard, 2013), lidar com indivíduos cujas principais diferenças se encontram justamente na sua capacidade adaptativa e socializadora. Conforme descrito por Rapin e Tuchman (2008), o TEA é considerado um distúrbio que apresenta diferentes e significativas variações em relação ao processo de desenvolvimento da linguagem e de outras habilidades, sejam elas motoras ou sociais. (Kisst & Gonçalves, 2021, p. 04).

Segundo Mantoan (2003), promover a inclusão não significa utilizar práticas de ensino escolar específicas para determinadas deficiências e/ou dificuldade de aprender. Para a autora os (as) alunos (as) aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. Assim sendo, percebe-se que dependendo do grau de comprometimento, a criança com autismo pode aprender a ter padrões de comportamento e integrar-se à sociedade desde que tenha estímulo correto, ou seja, voltamos a nos remeter acerca da importância da formação inicial e continuada dos (as) docentes para atender de forma adequada esse público.

O Gráfico 4, logo abaixo, evidencia as dificuldades encontradas pelos (as) docentes em relação ao atendimento de discentes portadores de TEA em suas aulas.

**Gráfico 4** – Quais as dificuldades encontradas no dia-a-dia em relação ao atendimento de discentes portadores de Transtorno do Espectro Autista em suas aulas?



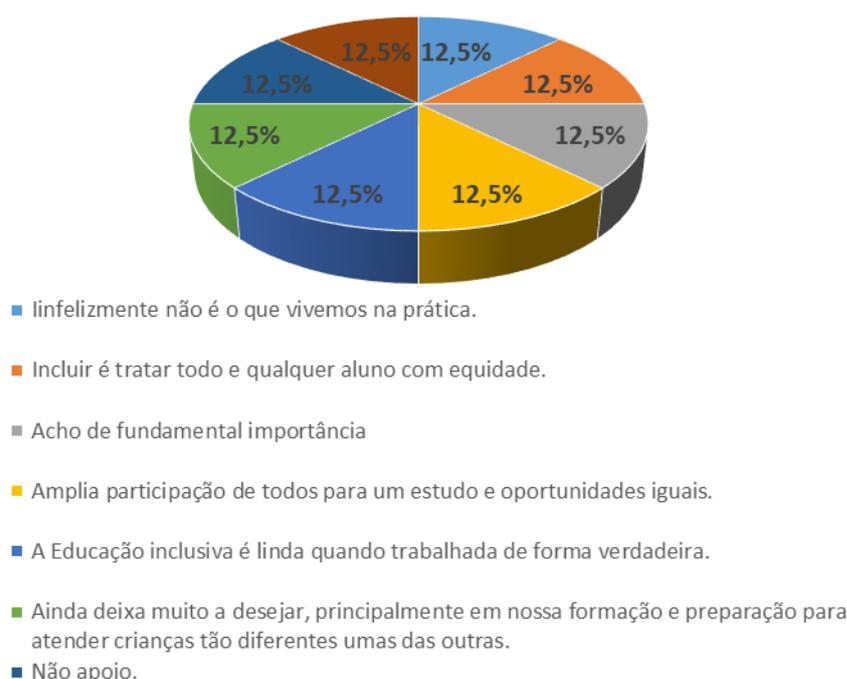
Fonte: Autores (2022).

Os achados do Gráfico 4, evidenciam as dificuldades encontradas pelos (as) docentes em relação ao fazer pedagógico a respeito da inclusão. 37,5 % afirmaram que falta espaço físico e material pedagógico adaptado que sirva de suporte/apoio para as aulas, já para 25 % a pouca ou nenhuma concentração por parte dos (as) discentes com TEA dificulta o trabalho docente. Para outros 25% a pouca socialização dos (as) discentes é fato presente nas aulas e finalmente para 12,5% dos (as) docentes, turmas superlotadas dificultam o atendimento satisfatório aos (as) discentes. Segundo Mrech (1999), a prática pedagógica educativa inclusiva, necessita de auxílio de instrumentos técnicos, para ele todo o quadro escolar deve receber orientações didático/pedagógicas para que desenvolvam a ressignificação dos papéis, e assim criar condições para novas formas de estabelecimento do processo de ensino/aprendizagem que satisfaçam às necessidades educativas dos (as) alunos (as).

Dessa forma, é interessante destacar que a falta de recursos, infraestrutura e turmas superlotadas mencionados no gráfico acima, evidenciam a impossibilidade no que concerne à proposta da inclusão escolar. Quanto a falta de “concentração” e socialização, esse aspecto é elucidado na discussão do gráfico 3 que remete as variadas formas de comportamento dos (as) discentes e ao despreparo dos (as) docentes.

O Gráfico 5 a seguir, revela a concepção sobre Educação Inclusiva por parte dos (as) docentes entrevistados (as).

**Gráfico 5 – Qual a sua concepção acerca de "Educação Inclusiva?"**



Fonte: Autores (2022).

Em relação ao Gráfico 5, acerca da concepção de educação inclusiva, 12,5 % relataram que não é o que se vive na prática, outros 12,5% destacaram: “A educação inclusiva é linda quando trabalhada de forma verdadeira”, para outros 12,5%: “Ainda deixa muito a desejar, principalmente em nossa formação e preparação para atender crianças tão diferentes umas das outras”. Essas falas indicam a percepção de que a educação inclusiva não acontece na prática/realidade nas escolas participantes, o que pode representar a realidade de muitas no Brasil.

Para 12,5%: “Incluir é tratar todo e qualquer aluno com equidade”, para outros 12,5 % é de fundamental importância e para 12,5% pode ampliar a participação de todos para o estudo e oferecer oportunidades iguais. Nesse contexto, os (as) docentes expressam a compreensão da importância da educação inclusiva e demonstram algum conhecimento acerca da proposta de

inclusão na educação. Finalmente para 12,5% o relato foi de: “Não apoio”. Ao refletir sobre essa afirmação nos remetemos ao estudo de Gobbo e Silva (2021) que afirmam que ainda existe grande resistência dos (as) professores (as) em relação à mudança, pois julgam que a educação igualitária seria apenas uma utopia. Em relação a essa negação, estudos demonstram que realmente existem resistências por parte de docentes no que se refere a educação inclusiva (Michels, 2015; Barbosa, 2018). Assim sendo, ao analisar a percepção de docentes a respeito da educação inclusiva, percebe-se um antagonismo de compreensões e mesmo aqueles (as) que acreditam na educação inclusiva, verificou-se que a mesma não é realidade das escolas em que atuam, essa realidade pode reforçar ainda mais a rejeição da educação inclusiva por parte de docentes.

#### 4. Conclusão

Os resultados dessa pesquisa expuseram as problemáticas encontradas em relação a educação inclusiva e ao atendimento de alunos (as) portadores de TEA, no que concerne a ausência de infraestrutura e suporte pedagógico oferecida pelas escolas. A pesquisa demonstrou que ainda existem professores que tem resistência quanto a implementação da educação inclusiva e outros que apoiam, mas apontaram que na realidade a mesma não acontece nas escolas. Outro achado preocupante foi a constatação de que a grande maioria dos (as) docentes não realizaram nenhuma formação continuada voltada para a educação inclusiva, e como já foi discutida, a importância de investimento na formação continuada tem papel fundamental para haver realmente uma educação inclusiva nas escolas.

Nesse sentido, percebe-se o enorme desafio que a comunidade escolar enfrenta no que concerne ao atendimento cômsona de discentes portadores (as) de TEA em relação a realidade encontrada nas escolas e no que diz respeito a percepção de educação inclusiva por docentes.

Assim sendo, esperamos que essa produção possa contribuir como fomento e base teórica para outros trabalhos acerca da temática tendo em vista sua relevância acadêmica e social.

#### Referências

- Barbosa, M. O. (2018). O transtorno do espectro autista em tempos de inclusão escolar: o foco nos profissionais de educação. *Revista Educação Especial*, 31(61), 299-310.
- Bezerra, Á. A. D. A. (2021). *O Transtorno do Espectro Autista (TEA): relato de experiência vivenciado numa escola municipal de Natal/RN* (Bachelor's thesis, Universidade Federal do Rio Grande do Norte).
- Calve, T., & Herginzer, P. (2021). Educação inclusiva de alunos autistas no município de Curitiba: uma análise documental. *Caderno Intersaberes*, 10(24), 15-26.
- da Cunha Junior, E. S., & Costa, W. C. P. (2021). À margem das margens: Relato de uma estudante com deficiência sobre Educação Física Escolar na Ilha do Combu-PA. *Research, Society and Development*, 10(16), e57101623100-e57101623100.
- de Oliveira Arruda, R., & de Azevedo, G. X. (2022). A Inclusão Escolar Para A Criança Autista. *Reeduc-Revista de Estudos em Educação (2675-4681)*, 8(1), 189-201.
- de Oliveira Gobbo, A. C., & da Silva, F. J. A. (2021). Inclusão Escolar Dos alunos com Autismo. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*, 7(4), 368-341.
- de Oliveira, M. D. G. L., & dos Santos, R. L. (2021). Os Desafios da Inclusão para Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 14(4), 647-661.
- de Sousa Leal, M. L., Vasconcelos, F. H. L., Feitosa Filho, H. M., de Vasconcelos, M. D. P. S., & de Sousa Melo, M. L. (2021). Análise das experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista através do AEE da rede municipal de ensino da cidade de Sobral, Ceará, Brasil. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 84848-84870.
- de Sousa Leal, M. L., Vasconcelos, F. H. L., Feitosa Filho, H. M., de Vasconcelos, M. D. P. S., & de Sousa Melo, M. L. (2021). Análise das experiências de inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista através do AEE da rede municipal de ensino da cidade de Sobral, Ceará, Brasil. *Brazilian Journal of Development*, 7(8), 84848-84870.
- Demográfico, I. C. (2010). Aglomerados subnormais: informações territoriais. *IBGE Instituto de Geografia e Estatística*.
- Kistt, T., & Gonçalves, P. D. S. (2021). Notas para problematizar a educação física escolar na inclusão dos indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA).

Mantoan, M. T. E. (2003). Inclusão escolar: o que é. *Por quê*, 12.

Martins, L. D. A. R. (2012). Reflexões sobre a formação de professores com vistas à educação inclusiva. *O professor e a educação inclusiva: formação, práticas e lugares*. Salvador: EDUFBA, 19-32.

Micheis, L. R. (2015). Educação inclusiva na perspectiva dos professores do ensino fundamental. *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão*, (1), 9.

Mrech, L. M. (1999). Psicanálise e educação: novos operadores de leitura.

Nunes, D. R., & Araújo, E. R. (2014). Autismo: a educação infantil como cenário de intervenção. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-14. <<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898092>>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. (2002). Docência e ensino: ensinar a quem. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez. Ramos, M. A. S. (2022). Autismo e inclusão escolar: O cotidiano nas escolas regulares e a inclusão dos alunos com (TEA).

Rocha, L. P., Domingues, I. M. C. S., Naves, R. M., Rodrigues, C. S. D., & Silva, S. C. (2022). A formação de professores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência. *Conjecturas*, 22(3), 195-212.

Silva, J. S., dos Santos, W. C., da Conceição, C. B., & Soares, C. R. G. (2021). Autismo: Práticas Educativas No Ensino Regular Em Uma Escola De Caxias, Maranhão, Brasil. *Journal of Education Science and Health*, 1(3), 1-11.