
A FORMAÇÃO DOCENTE E A ORGANIZAÇÃO DA ROTINA ESCOLAR PARA A INCLUSÃO DE ESTUDANTES AUTISTAS

WALDYR CARVALHO SOBREIRA JUNIOR¹

<https://orcid.org/0009-0008-5267-0897>

waldyrcarvalhosobreirajunior@gmail.com

VANDER APARECIDO DE CASTRO²

<https://orcid.org/0000-0002-8705-2852>

castruvander@gmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a formação docente no contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com ênfase nos desafios enfrentados pelas políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. A pesquisa, de caráter bibliográfico, apoia-se em autores como Mantoan (2015), Nóvoa (2012), Meirieu (2013), entre outros, e investiga as implicações da formação de professores nas práticas pedagógicas inclusivas. Embora os marcos legais representem avanços importantes na garantia do direito à educação, ainda persistem lacunas significativas na preparação dos docentes para lidar com as demandas específicas de estudantes autistas. Os resultados apontam que a efetividade da inclusão está diretamente relacionada à organização da rotina escolar, contemplando tempo, espaço e estratégias de ensino adaptadas às necessidades individuais. Conclui-se que o investimento em formação inicial e continuada e em ambientes estruturados e planejados são fundamentais para promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional desses estudantes.

Palavras-chave: Formação docente. Inclusão escolar. Autismo. Políticas públicas. Práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes teacher training in the context of the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), with an emphasis on the challenges faced by public education policies in Brazil. This bibliographic research is based on authors such as Mantoan (2015), Nóvoa (2012), Meirieu (2013), among others, and examines the implications of teacher preparation on inclusive pedagogical practices. Although legal frameworks represent significant progress in ensuring the right to education, substantial gaps remain in preparing teachers to meet the specific needs of autistic students. The findings indicate that the effectiveness of inclusion is directly linked to the organization of the school routine, including time, space, and teaching strategies tailored to individual needs. It is concluded that structured and well-planned environments are essential to promoting the cognitive and socio-emotional development of these students, highlighting the urgent need to invest in continuous teacher education.

¹ Biólogo, pedagogo e professor de Ciências e Biologia, com pós-graduação em educação a distância pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Atualmente, é mestrando em Formação Continuada de Professores e atua na rede municipal de ensino de Juiz de Fora (MG), com foco na formação docente, práticas pedagógicas inclusivas e ensino de Ciências na Educação Básica.

² Doutorando em Ciências de la Educacion pela Facultad Interamericana de Ciencias Sociales (FICS PY); Mestre em Comunicação, Linguagens e Cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA); Mestre em Science in Emergent Technologies in Education pela MUST University (USA).

Keywords: Teacher Training; School inclusion; Autism; Public Policy; Pedagogical Practices.

1. INTRODUÇÃO

A consolidação de políticas públicas voltadas à educação inclusiva, particularmente no que diz respeito à inserção de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular, tem representado um dos principais desafios enfrentados pelas instituições escolares. Esse processo demanda a reformulação de práticas pedagógicas, bem como a adaptação da rotina escolar, de modo a atender adequadamente às especificidades desse público, garantindo-lhes o direito à aprendizagem e à participação plena no ambiente educacional.

Embora o autismo ainda careça de uma definição etiológica conclusiva, estudos indicam a presença de alterações neurológicas que interferem no desenvolvimento da comunicação, da socialização e do comportamento (Tezzari, 2002). Entre as manifestações clínicas observadas, destacam-se: atrasos no desenvolvimento de habilidades cognitivas, motoras, sociais e linguísticas; respostas atípicas a estímulos sensoriais; distúrbios nos sentidos (como audição, visão, tato, olfato e paladar); dificuldades na linguagem oral, tanto na produção quanto na compreensão; uso descontextualizado da fala; e padrões restritos ou repetitivos de comportamento. Para um diagnóstico mais preciso, são recomendadas avaliações clínicas e neurológicas, entrevistas com os familiares e, em alguns casos, a realização de exames complementares que investiguem possíveis condições genéticas.

Nesse contexto, a formação de professores constitui um fator central para a efetivação da inclusão escolar. A literatura especializada, como Mantoan (2015), defende que a inclusão deve assegurar a todos os estudantes, independentemente de suas condições, o acesso à aprendizagem e ao convívio social em ambientes educacionais regulares. Contudo, observa-se que grande parte dos docentes ainda se sente despreparada para atuar junto a alunos com TEA, evidenciando fragilidades tanto na formação inicial quanto na educação continuada.

A preparação inicial oferecida nos cursos de licenciatura, em geral, não contempla de forma aprofundada os conhecimentos teóricos e práticos necessários para o atendimento às demandas educacionais de alunos com autismo. Essa

limitação dificulta a atuação docente frente às particularidades do transtorno, como as dificuldades de comunicação, socialização e comportamentos repetitivos ou estereotipados.

Desse modo, o presente artigo tem o objetivo de refletir sobre as deficiências das políticas públicas de inclusão, especificamente no que se refere à formação docente. Os objetivos específicos intencionam refletir sobre aspectos da formação docente de alunos autistas e evidenciar desafios e práticas estruturadas de organização da rotina escolar no processo de formação.

Diante desse cenário, torna-se pertinente e necessário aprofundar a reflexão sobre a formação de professores para a inclusão de estudantes com TEA. A escassez de produção científica sistematizada sobre o tema, aliada à urgência de promover práticas escolares equitativas, justifica a escolha pela abordagem da temática, tendo em vista a sua relevância social e educacional.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

Esta pesquisa foi conduzida com base em uma abordagem qualitativa, por compreender que essa vertente metodológica é especialmente eficaz para investigar fenômenos sociais complexos, como a formação de professores voltada à inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A pesquisa qualitativa permite compreender os significados, valores, crenças e práticas envolvidas no cotidiano educacional, possibilitando uma análise aprofundada das vivências e dos desafios enfrentados pelos docentes no contexto da educação inclusiva. A investigação, de natureza descritiva, busca detalhar as características do fenômeno investigado, oferecendo subsídios para a compreensão das condições formativas dos professores e suas implicações na prática pedagógica inclusiva.

Como procedimento metodológico principal, optou-se pela realização de uma revisão bibliográfica sistemática. Essa escolha se justifica pela necessidade de reunir, analisar e sintetizar de forma criteriosa as contribuições teóricas já publicadas sobre o tema. A revisão sistemática, ao seguir um protocolo rigoroso de busca e seleção de fontes, proporciona maior confiabilidade às análises, além de permitir a construção de um panorama abrangente das evidências disponíveis. Após a identificação dos textos, procedeu-se à leitura analítica, categorização temática e

síntese das informações encontradas, respeitando a lógica interna e os objetivos de cada obra.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico foi estruturado de forma a embasar a análise da formação docente sob a perspectiva da inclusão escolar de estudantes com TEA. Inicialmente, é apresentada uma conceituação do Transtorno do Espectro Autista, com foco em suas principais manifestações e nos impactos que pode gerar no processo de aprendizagem e socialização. Em seguida, discute-se o conceito de educação inclusiva, considerando os princípios que a fundamentam e os desafios que se impõem à sua efetivação na prática educacional.

Complementando a fundamentação, o trabalho aborda os marcos legais e normativos que orientam as práticas escolares inclusivas. Por fim, analisa-se a formação de professores, tanto inicial quanto continuada, no que diz respeito à preparação para atender às demandas de uma escola inclusiva. São discutidos os obstáculos enfrentados na rotina docente, bem como as estratégias pedagógicas e metodológicas que favorecem a construção de ambientes escolares mais acessíveis, acolhedores e comprometidos com o direito à educação de todos os alunos, incluindo aqueles com autismo.

4. DESENVOLVIMENTO

4.1 - Marcos legais de políticas públicas de inclusão no Brasil e a formação docente

A consolidação das políticas públicas de inclusão no Brasil está fundamentada em importantes marcos legais que, ao longo dos anos, têm promovido a garantia do direito à educação para todos. A Constituição Federal de 1988 foi o ponto de partida ao assegurar, em seu artigo 205, que a educação é um direito de todos e dever do Estado, sendo promovida com base na igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Essa diretriz constitucional abriu caminho para uma educação mais inclusiva.

Posteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) aprofundou esse compromisso, ao prever o atendimento educacional

especializado aos estudantes com deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. A LDB reconhece a necessidade de adaptar o sistema educacional às demandas de todos os estudantes, promovendo equidade e valorizando a diversidade.

Um avanço significativo ocorreu com a promulgação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008. Essa política representou uma mudança de paradigma ao propor a substituição do modelo de segregação pelo da inclusão plena, promovendo a matrícula de todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, nas classes comuns do ensino regular. Um dos pilares dessa política é a formação de professores, compreendida como elemento essencial para o sucesso da inclusão. Reconhece-se que os docentes devem ser preparados para lidar com a diversidade, utilizando estratégias pedagógicas diferenciadas e recursos de acessibilidade.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolidou os avanços anteriores, estabelecendo que a educação deve ser oferecida em igualdade de condições e sem discriminação, garantindo recursos de apoio, acessibilidade e formação adequada aos profissionais da educação. Essa legislação reforça a perspectiva de inclusão como direito humano e princípio fundamental da educação brasileira.

Diante desse panorama, torna-se imprescindível refletir sobre a efetividade das políticas públicas de inclusão, especialmente no que se refere à formação docente. A qualificação contínua dos professores é decisiva para a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e outras deficiências. Assim, os marcos legais não apenas fundamentam a inclusão, mas apontam caminhos para que ela se efetive de maneira equitativa, democrática e comprometida com a aprendizagem de todos.

4.2 - A formação docente para a inclusão de alunos autistas

A formação de professores tem papel central na construção de uma escola inclusiva, especialmente quando se trata do atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para que a inclusão ocorra de forma efetiva, é

necessário repensar os fundamentos da prática pedagógica e rever tanto os currículos de formação inicial quanto as propostas de formação continuada.

Autores como Fusari (1998) destacam que uma formação insuficiente, seja do ponto de vista pedagógico, científico ou cultural, fragiliza a atuação docente, tornando-a vulnerável a imposições externas e distanciada das necessidades reais da escola. A ausência de autonomia intelectual do professor favorece a adoção de modelos prontos, muitas vezes descontextualizados, limitando sua capacidade de promover uma educação significativa para todos os alunos. Gomes e Mendes (2010) relatam que muitos docentes se sentem despreparados para atender às especificidades dos estudantes com TEA, evidenciando falhas nos programas de formação inicial e continuada. Essa constatação reforça a urgência de revisar os currículos formativos, incorporando conteúdos que abordem, de forma concreta, a inclusão de alunos com deficiência e transtornos do desenvolvimento.

Nesse contexto, Apple (2013) enfatiza que o ensino deve contemplar todos os estudantes, independentemente de suas características. Ensinar é organizar o ambiente para que todos possam aprender, o que exige uma ressignificação do currículo escolar e uma revisão profunda das concepções de ensino e aprendizagem. Assim, o professor deve compreender-se como sujeito produtor de saberes, capaz de criar condições para que o conhecimento seja construído de forma coletiva e contextualizada.

A inclusão, segundo Imbernón (2014), vai além da adoção de práticas pedagógicas específicas; trata-se de uma postura ética, política e existencial. O ato de ensinar envolve escolhas – o que ensinar, quando e como – e essas decisões revelam valores e concepções sobre o papel social da escola. Nesse sentido, o planejamento e a prática docente devem ser construídos em diálogo com a gestão escolar e com os demais profissionais da educação, reconhecendo que a responsabilidade pela inclusão é compartilhada por toda a comunidade educativa. Nesse sentido, Rios (2012) reforça que a inclusão não pode ser compreendida como um desafio individual do professor, mas sim como uma demanda coletiva da sociedade. Entretanto, a ausência de formação específica, aliada à falta de suporte institucional, ainda provoca sentimentos de insegurança e resistência por parte de muitos docentes. É fundamental, portanto, criar espaços de discussão e formação

que permitam aos professores refletirem criticamente sobre as diferenças, desconstruírem mitos e enfrentarem as dificuldades com maturidade e compromisso ético.

Nesse processo, a apropriação de conhecimentos sobre os direitos dos estudantes com deficiência, bem como sobre as possibilidades e os limites da prática inclusiva, é essencial. De acordo com Barretto (2014), a socialização de saberes entre os profissionais, o estudo da legislação, o acesso a cursos de formação e a realização de pesquisas são estratégias que fortalecem a prática pedagógica e promovem uma consciência coletiva em prol da inclusão.

A formação do professor, de acordo com Freire (2000) e Nóvoa (2012), deve articular teoria e prática, favorecendo um exercício constante de reflexão sobre a ação docente. Essa formação precisa iniciar-se ainda na graduação, mas deve se manter ao longo da carreira, permitindo ao professor lidar com situações imprevistas, adaptar-se às realidades da sala de aula e desenvolver práticas pedagógicas flexíveis e eficazes. Glat e Pletsch (2010) também destacam que é fundamental que os cursos formativos articulem teoria e prática, desenvolvendo competências que permitam ao docente lidar com a diversidade presente no contexto escolar. Essa articulação é especialmente relevante no caso dos alunos com TEA, cuja inclusão exige estratégias específicas de ensino e manejo comportamental.

Moreira (2014), por sua vez, chama atenção para a importância de um currículo formativo que contemple não apenas conteúdos específicos de cada área, mas também fundamentos filosóficos e sociais que permitam ao futuro docente compreender criticamente o mundo, a educação e as diferenças humanas. A formação continuada, nesse sentido, deve possibilitar ao professor não só a atualização científica, mas também o desenvolvimento de competências para intervir pedagogicamente em contextos de diversidade.

Dessa forma, é possível afirmar que a formação docente para a inclusão de alunos autistas exige um compromisso institucional com a qualidade da educação e com os princípios da equidade e da justiça social. Trata-se de uma tarefa que demanda investimento contínuo, reflexão crítica e ação colaborativa entre todos os atores escolares.

4.3 - A atuação docente no atendimento a estudantes com transtorno do espectro autista: desafios e práticas estruturadas

O trabalho pedagógico junto a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige do professor não apenas sensibilidade às especificidades do desenvolvimento infantil, mas também domínio de estratégias que possibilitem a organização didático-pedagógica do ambiente escolar. A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar tem se consolidado como um dos maiores desafios e, ao mesmo tempo, uma das mais ricas possibilidades da educação contemporânea. Na última década, os avanços nas pesquisas educacionais têm mostrado que o ensino voltado a essas crianças deve ir além da simples adaptação curricular: trata-se de construir caminhos para desenvolver potencialidades, reduzir barreiras e promover pertencimento.

De acordo com Oliveira (2012), os estudos e práticas pedagógicas voltadas ao público autista têm como foco não apenas prevenir deficiências secundárias, mas também buscar estratégias para resgatar ou desenvolver funções comprometidas pelo transtorno. Essa abordagem demanda da escola uma postura ativa na investigação de métodos que permitam à criança se expressar, interagir e aprender, respeitando seu ritmo e sua singularidade. Kupfer (2012) acrescenta a esse debate um ponto crucial: embora crianças com TEA apresentem dificuldades no uso funcional da linguagem, o apoio qualificado do professor pode gerar mudanças significativas no desenvolvimento da comunicação, da motricidade e da interação social. Contudo, o autor alerta: os resultados não são imediatos. Trata-se de um trabalho artesanal, paciente e persistente, no qual a escuta sensível e a repetição de estímulos são fundamentais.

É nesse cenário que se destaca a função social da escola. Para Meirieu (2013), a instituição escolar não deve apenas receber a criança com autismo, mas assumir o compromisso de construir espaços de convivência em que as diferenças sejam acolhidas como parte da experiência humana. Mais do que adaptar a criança à escola, é preciso adaptar a escola à criança – promovendo interações significativas com os pares, criando estratégias de ensino que favoreçam a autonomia e garantindo a mediação contínua de afetos e aprendizagens.

Uma das abordagens mais promissoras para auxiliar o processo de aprendizagem de educandos com TEA é o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), que contempla um conjunto de princípios e estratégias relacionados com o currículo escolar. Seu objetivo é mitigar ou superar os fatores intra escolares que impedem o aprendizado, contribuindo para a inclusão dos alunos, principalmente da educação especial. Nessa perspectiva, é necessário, por exemplo, apresentar a informação e o conteúdo em múltiplos formatos para que todos tenham acesso ao currículo, ou seja, ampliar as opções de representação, fornecendo opções de percepção, de linguagem, expressões matemáticas e símbolos e opções para compreensão (Meyer, 2014)

A compreensão de que a aprendizagem da criança autista ocorre em ritmo e forma distintos é um ponto de partida para repensar práticas educativas que contemplem a diversidade. Segundo Tezzari (2002), o desenvolvimento da aprendizagem em alunos com TEA caracteriza-se por ser mais gradual e requer, por parte do professor, um acompanhamento contínuo pautado em avaliações sistemáticas. Esse processo demanda que o docente compreenda o aluno em sua singularidade, levando em consideração os pareceres de especialistas, como psicopedagogos, a fim de elaborar intervenções mais precisas.

Nesse contexto, a comunicação entre professor e aluno não pode ser uniforme, sendo necessário ajustar as formas de interação a cada estudante, respeitando seus modos próprios de expressão e compreensão do mundo. Ainda segundo a autora, é essencial que o professor atue como um mediador que ofereça segurança, previsibilidade e paciência, uma vez que crianças com autismo frequentemente dependem de estruturas externas bem definidas para compreender e participar de situações de ensino-aprendizagem. O ambiente escolar deve, portanto, favorecer a estabilidade, com rotinas claras e recursos visuais que orientem o estudante durante as atividades propostas.

Essa perspectiva é reforçada por Veiga (2014) ao destacar que alunos com TEA costumam responder de maneira mais eficaz a contextos organizados, nos quais há clareza nos objetivos, sequência lógica nas ações e consistência na mediação pedagógica. Isso evidencia que a atuação docente deve ser fundamentada em práticas estruturadas, que levem em conta tanto a dimensão

coletiva da sala de aula quanto às necessidades individuais do aluno.

Nesse sentido, Meirieu (2013) propõe o conceito de “estrutura” como um princípio fundamental na organização da prática educativa. Inspirando-se na metáfora do jardineiro que, ao planejar o cultivo de seu jardim, considera as especificidades de cada planta — como necessidade de luz, água, sombra e proximidade — o autor sugere que o professor também deve organizar o cotidiano escolar com vistas à otimização das potencialidades dos alunos e à superação de suas dificuldades. Para tanto, três aspectos merecem atenção: “a organização física, a programação das atividades, os métodos de ensino” (Meirieu, 2013, p. 78).

A organização física envolve a disposição dos móveis, a acessibilidade dos materiais e a delimitação de espaços para diferentes tipos de tarefas. A programação das atividades, por sua vez, exige o uso de rotinas claras, previsíveis e, preferencialmente, ilustradas por recursos visuais. Já os métodos de ensino devem ser flexíveis e ajustados ao perfil cognitivo e sensorial de cada aluno, considerando estratégias como reforço positivo, instruções passo a passo e atividades com suporte visual ou tátil.

Por outro lado, é necessário reconhecer que estudantes com autismo podem apresentar dificuldades em aspectos como a linguagem verbal, a memória sequencial e a flexibilidade cognitiva. Essas limitações podem se manifestar na resistência a mudanças, na repetição de comportamentos conhecidos e na baixa interação social. Cabe ao professor, com sensibilidade e firmeza, estabelecer limites, promover interações significativas com os colegas e introduzir novidades de maneira gradual e planejada.

Essa tarefa, no entanto, não pode ser solitária. O papel da família é igualmente decisivo. Como lembra Meirieu (2013), o lar deve ser um ambiente onde a comunicação é incentivada diariamente, onde há espaço para o afeto, a brincadeira, a escuta e a presença. Somente quando escola e família atuam em parceria, com objetivos comuns e práticas articuladas, é possível oferecer à criança com TEA um percurso de desenvolvimento consistente, que respeite sua subjetividade e fortaleça suas possibilidades.

Portanto, inovar na educação de crianças autistas é mais do que aplicar técnicas ou metodologias específicas: é cultivar relações. Relações de cuidado, de

confiança e de construção conjunta. A escola que se propõe a incluir deve estar aberta ao novo, ao imprevisto e ao desafio constante de ensinar a partir do humano – com seus limites, mas também com sua imensa capacidade de criar vínculos e transformar realidades.

5. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS OBTIDOS

O referencial teórico apresentado evidencia a complexidade da formação de professores para a inclusão de alunos com autismo. A abordagem qualitativa por meio da pesquisa bibliográfica apontou que a qualificação contínua dos professores se revela decisiva para a superação de barreiras atitudinais e pedagógicas, especialmente no atendimento a estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). A formação continuada torna-se essencial para que os educadores possam aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver estratégias inclusivas, baseadas em evidências e adequadas às necessidades individuais de seus alunos. A oferta de cursos, oficinas, grupos de estudos e momentos de reflexão coletiva contribui para a construção de saberes mais contextualizados e para o fortalecimento do compromisso com uma educação inclusiva de qualidade. Assim, investir na qualificação contínua dos profissionais da educação é condição indispensável para garantir a efetiva inclusão escolar de estudantes com TEA.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas públicas de inclusão no Brasil têm avançado significativamente, mas a implementação efetiva dessas políticas ainda enfrenta desafios, especialmente no que diz respeito à preparação adequada dos educadores. A literatura revisada sugere que uma formação docente eficaz para a inclusão de alunos com TEA deve integrar conhecimentos teóricos sobre o autismo, estratégias práticas de ensino e uma compreensão profunda dos princípios da educação inclusiva. Além disso, destaca-se a importância de uma abordagem contínua e reflexiva na formação de professores, que permita a constante atualização e adaptação às necessidades emergentes no campo da educação inclusiva.

A atuação do professor junto a estudantes com TEA deve ser embasada na ideia de que a aprendizagem ocorre de forma mais efetiva quando mediada por

ambientes organizados, acolhedores e adaptados às necessidades individuais. A estruturação da prática pedagógica — tanto no espaço quanto no tempo e nos métodos — é condição fundamental para o desenvolvimento das habilidades sociais, cognitivas e comunicativas desses alunos. Assim, o professor deixa de ser apenas um transmissor de conteúdo e se transforma em um articulador de experiências educativas inclusivas e transformadoras.

7. REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

BARRETTO, E. S. S. **As reformas da secretaria de educação do estado de São Paulo: considerações críticas**. São Paulo: Apeoesp, 2014.

Brasil. (1988). **Constituição Federal de 1988**. Da educação especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=430-constituicao-de-1988&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 07 mai. 2025.

Brasil. (2008). **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 07 mai. 2025.

Brasil. (2015). **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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 07 mai. 2025

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2000.

FUSARI, José Cerchi. Em defesa de uma política de formação contínua de educadores. **Educação em Debate** (CESA/UFC), São Paulo, n.1, p. 64-66, 1998.

GOMES, C. G. S.; MENDES, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 16(3), 375-396.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2014.

KUPFER, M. C. **Educação: especial?** Salvador: Ágalma, 2012.

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: Recuperado de [http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 05 mai. 2025

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Editora Summus, 2015.

MEYER, Anne; ROSE, David; GORDON, David. **Universal design for learning: theory and practice**. Wakefield MA: CAST, 2014.

MOREIRA, A. F. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2014.

NÓVOA, A. **O professor se forma na escola**. São Paulo: Nova escola, 2012.

OLIVEIRA, A. C. **O autismo e as crianças selvagens: da prática da exposição às possibilidades educativas**. Porto Alegre: UFRGS, 2012.

PLETSCH, M. D. & GLAT, R. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual**. Rio de Janeiro, Editora NAU/EDUR, 2010.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2012.

TEZZARI, Mauren L. . Vamos brincar de Giovanni? A integração escolar e o desafio da psicose. In: BAPTISTA, C.; BOSA, C. (Orgs.). **Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: ArtMed, 2002, v. 1, p. 146-156.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 2014.