REVISTA BRASILEIRA DE DESENVOLVIMENTO E INOVAÇÃO

ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E INCLUSÃO ESCOLAR: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Ivete dos Santos Pereira Almeida[1]

Lidiane Gomes Miranda Braga[2]

Bruno Gonçalves dos Santos[3]

RESUMO: Este estudo analisa as contribuições do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a partir das concepções e práticas de professores da rede municipal de ensino de Bertioga. Trata-se de pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e exploratória, realizada com 23 dos 33 professores de AEE atuantes no município, correspondendo a 69,7% do universo investigado. A coleta de dados foi realizada por questionário estruturado, com questões abertas e fechadas organizadas em três categorias: concepções de inclusão; práticas e estratégias no AEE; e desafios do processo de inclusão. As respostas foram analisadas por meio de análise de conteúdo, articulada ao referencial teórico sobre educação inclusiva, AEE e escolarização de estudantes com TEA. Os resultados indicaram a utilização de jogos, atividades lúdicas, recursos visuais, brincadeiras simbólicas e tecnologias digitais, com ênfase na comunicação, interação e autonomia. Também foram identificadas dificuldades relacionadas à formação continuada, insuficiência de recursos, fragilidade do trabalho colaborativo com a sala comum e participação familiar limitada. Conclui-se que o AEE contribui para a inclusão, mas sua efetividade depende de formação permanente, recursos de acessibilidade e corresponsabilização institucional.

PALAVRAS-CHAVE: Educação inclusiva; Atendimento Educacional Especializado; Transtorno do espectro autista; Estratégias pedagógicas; Inclusão escolar.

SPECIALIZED EDUCATIONAL SUPPORT AND SCHOOL INCLUSION: PEDAGOGICAL STRATEGIES FOR STUDENTS WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

ABSTRACT: This study analyzes the contributions of Specialized Educational Support (AEE) to the academic and social development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), based on the conceptions and practices of teachers in the municipal school network of Bertioga, São Paulo, Brazil. This is a qualitative, descriptive, and exploratory field study conducted with 23 of the 33 AEE teachers working in the municipality, representing 69.7% of the investigated population. Data were collected through a structured questionnaire with open and closed questions organized into three categories: conceptions of inclusion; practices and strategies in AEE; and challenges of the inclusion process. Responses were analyzed using content analysis and discussed in light of theoretical contributions on inclusive education, AEE, and schooling of students with ASD. The results indicated the use of games, playful activities, visual resources, symbolic play, and digital technologies, emphasizing

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora

ISSN: 3085-556X

communication, interaction, and autonomy. Difficulties related to continuing teacher education, insufficient resources, weak collaboration with mainstream classroom teachers, and limited family participation were also identified. It is concluded that AEE contributes to inclusion, but its effectiveness depends on continuing education, accessibility resources, and institutional co-responsibility.

KEYWORDS: Inclusive education; Specialized Educational Support; Autism spectrum disorder; Pedagogical strategies; School inclusion.

ATENCIÓN EDUCATIVA ESPECIALIZADA E INCLUSIÓN ESCOLAR: ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS PARA ESTUDIANTES CON TRASTORNO DEL ESPECTRO AUTISTA

RESUMEN: Este estudio analiza las contribuciones de la Atención Educativa Especializada (AEE) al desarrollo académico y social de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a partir de las concepciones y prácticas de docentes de la red municipal de enseñanza de Bertioga, São Paulo, Brasil. Se trata de una investigación de campo, cualitativa, descriptiva y exploratoria, realizada con 23 de los 33 docentes de AEE que trabajaban en el municipio, correspondientes al 69,7% del universo investigado. Los datos se recopilaron mediante un cuestionario estructurado con preguntas abiertas y cerradas organizadas en tres categorías: concepciones de inclusión; prácticas y estrategias en la AEE; y desafíos del proceso de inclusión. Las respuestas fueron analizadas mediante análisis de contenido y discutidas a partir de aportes teóricos sobre educación inclusiva, AEE y escolarización de estudiantes con TEA. Los resultados indicaron el uso de juegos, actividades lúdicas, recursos visuales, juegos simbólicos y tecnologías digitales, con énfasis en la comunicación, la interacción y la autonomía. También se identificaron dificultades relacionadas con la formación continua, la insuficiencia de recursos, la débil colaboración con los docentes del aula común y la participación familiar limitada. Se concluye que la AEE contribuye a la inclusión, pero su efectividad depende de formación permanente, recursos de accesibilidad y corresponsabilidad institucional.

PALABRAS CLAVE: Educación inclusiva; Atención Educativa Especializada; Trastorno del espectro autista; Estrategias pedagógicas; Inclusión escolar.

1. INTRODUÇÃO

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) constitui um dos instrumentos da política brasileira de educação especial inclusiva destinado a apoiar a escolarização de estudantes que integram o público da educação especial. No caso de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), sua relevância está relacionada à necessidade de identificar e reduzir barreiras que podem comprometer a participação, a comunicação, a interação e a aprendizagem.

ISSN: 3085-556X

A Constituição Federal de 1988 assegura a educação como direito de todos e prevê o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988). A Lei nº 9.394/1996 estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e dispõe sobre a educação especial (Brasil, 1996). Posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva consolidou o AEE como serviço de natureza complementar ou suplementar, e não substitutiva à escolarização comum (Brasil, 2008).

O Estatuto da Criança e do Adolescente reforça a proteção integral (Brasil, 1990), a Resolução CNE/CEB nº 4/2009 estabelece as diretrizes operacionais do AEE (Brasil, 2009) e o Decreto nº 8.368/2014 regulamenta a Lei nº 12.764/2012 (Brasil, 2014). No campo específico dos direitos das pessoas com TEA, a Lei nº 12.764/2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo a pessoa com TEA como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reforçou a obrigação de assegurar sistema educacional inclusivo em todos os níveis e condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2015).

O marco normativo foi atualizado pelo Decreto nº 12.686/2025, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. O decreto estabelece a garantia de sistema educacional inclusivo, a oferta de AEE preferencialmente nas escolas comuns, a adoção de medidas individualizadas, a acessibilidade e a articulação intersetorial. O Decreto nº 12.773/2025 posteriormente alterou dispositivos do Decreto nº 12.686/2025, devendo ambos ser considerados na leitura atual da política nacional (Brasil, 2025a, 2025b).

A existência de um marco legal inclusivo, contudo, não assegura automaticamente sua efetivação no cotidiano escolar. A literatura sobre inclusão enfatiza que a presença do estudante na escola comum precisa ser acompanhada de condições pedagógicas e institucionais para participação e aprendizagem. Mantoan (2003) destaca que a inclusão exige transformação da escola, enquanto Orrú (2012) enfatiza a necessidade de práticas que reconheçam as singularidades do estudante e removam barreiras pedagógicas. Essas perspectivas convergem ao compreender a inclusão como processo institucional e não como mera adaptação individual do aluno.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

A compreensão das formas de aprendizagem também requer reconhecer que estudantes com TEA apresentam perfis heterogêneos. O DSM-5 caracteriza o TEA como condição do neurodesenvolvimento associada a dificuldades persistentes na comunicação e interação social e a padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, com diferentes níveis de necessidade de suporte (American Psychiatric Association, 2014). Essas características não determinam, por si mesmas, os resultados educacionais, uma vez que as possibilidades de desenvolvimento são influenciadas pelas mediações e pelas condições oferecidas no ambiente.

Nesse ponto, a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991) oferece contribuição relevante ao compreender a aprendizagem como processo mediado socialmente. Para estudantes com TEA, essa abordagem permite deslocar o foco daquilo que o estudante supostamente não consegue realizar para as condições de mediação que podem ampliar sua participação e aprendizagem. O professor, nessa perspectiva, organiza situações de aprendizagem, recursos e interações capazes de favorecer o desenvolvimento.

O AEE se insere justamente nessa dimensão de mediação e acessibilidade. Seu papel não é substituir o professor da sala comum nem funcionar como reforço escolar, mas identificar necessidades, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e apoiar a participação do estudante no currículo comum (Brasil, 2008). Fávero (2013), Batista (2013) e Bersch (2017) destacam, sob diferentes perspectivas, a importância de compreender o AEE como serviço complementar articulado à escolarização.

Apesar do avanço normativo e da ampliação do acesso de estudantes com TEA à educação básica, permanece o desafio de compreender como as estratégias pedagógicas são efetivamente utilizadas nos serviços de AEE e quais dificuldades são encontradas pelos professores no cotidiano escolar. Embora existam estudos sobre educação inclusiva e AEE, são necessárias investigações situadas que deem visibilidade às práticas concretas desenvolvidas por professores em redes municipais, especialmente em contextos locais de pequeno e médio porte.

Diante dessa lacuna, este estudo tem como objetivo analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA na rede municipal de ensino de Bertioga, identificando as concepções

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

dos professores, as estratégias pedagógicas utilizadas e os principais desafios encontrados no processo de inclusão escolar.

2. METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de campo, de abordagem qualitativa, natureza descritiva e exploratória, realizada com professores do Atendimento Educacional Especializado da rede municipal de ensino de Bertioga. A escolha da abordagem qualitativa decorre do objetivo de compreender concepções, experiências e práticas docentes no contexto em que são produzidas.

O universo da pesquisa era constituído por 33 professores de AEE, entre profissionais efetivos e contratados. Participaram voluntariamente 23 docentes, correspondendo a 69,7% do universo investigado. Entre os participantes, 18 eram professores efetivos e 5 eram contratados em regime seletivo. A participação foi voluntária e as respostas foram tratadas de forma sigilosa.

A coleta de dados foi realizada por meio de questionário estruturado, disponibilizado eletronicamente pela plataforma Google Forms. O instrumento continha questões abertas e fechadas organizadas em três categorias temáticas: (1) concepções de inclusão, contemplando a compreensão dos docentes sobre inclusão e sua ocorrência no contexto escolar e na sala de recursos; (2) Atendimento Educacional Especializado, com questões sobre metodologias e estratégias utilizadas; e (3) desafios e dificuldades do processo de inclusão de estudantes com TEA, incluindo formação profissional, recursos pedagógicos e níveis de suporte.

As respostas foram organizadas segundo as categorias previamente definidas e submetidas à análise de conteúdo, conforme Bardin (2016). A interpretação considerou a recorrência e o conteúdo das respostas, buscando identificar convergências, divergências e relações entre as práticas relatadas e o referencial teórico. Os resultados foram posteriormente confrontados com a literatura sobre educação inclusiva, AEE, mediação pedagógica e escolarização de estudantes com TEA.

Para fins de transparência e integridade científica, registra-se o uso complementar de Inteligência Artificial Generativa, por meio do ChatGPT, da OpenAI, exclusivamente para correção ortográfica, aprimoramento da estrutura textual e revisão formal do manuscrito. A ferramenta não foi utilizada para produzir dados, substituir a análise dos resultados, definir

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

interpretações ou formular conclusões. As autoras são responsáveis pela conferência do conteúdo, das referências e pela versão final do artigo. A declaração observa a Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026, que institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq (CNPq, 2026).

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. Caracterização dos participantes

Participaram da pesquisa 23 professores de AEE, correspondendo a aproximadamente 69,7% dos 33 profissionais atuantes na rede municipal no período investigado. A composição do grupo incluiu 18 professores efetivos e 5 contratados em regime seletivo. Entre os docentes efetivos, havia profissionais com longa trajetória na rede, incluindo três com aproximadamente 18 anos de atuação e um com 15 anos, enquanto outros apresentavam entre 4 e 11 anos de experiência. Os professores contratados relataram também experiências anteriores na área da Educação Especial.

A heterogeneidade das trajetórias profissionais constitui elemento relevante para a interpretação dos resultados, uma vez que as concepções sobre o papel do AEE podem ser influenciadas pela formação, pela experiência e pelas transformações ocorridas na política de educação especial ao longo do tempo.

3.2. Concepções de inclusão e compreensão do papel do AEE

Os participantes, de modo geral, reconheceram a inclusão escolar como direito dos estudantes e como processo relacionado ao acesso, à participação e à aprendizagem. Entretanto, as respostas indicaram diferenças na forma de compreender o papel do AEE, especialmente entre professores com trajetórias profissionais distintas.

Entre os docentes com maior tempo de atuação, apareceu com maior nitidez a associação do AEE ao reforço escolar. Um participante relatou que “o professor da sala regular espera que o AEE faça o reforço escolar dos conteúdos não aprendidos em sala”. Esse relato é relevante porque evidencia a permanência de uma compreensão do atendimento especializado como extensão do ensino comum, em tensão com sua função complementar e voltada à eliminação de barreiras.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

Essa concepção pode ser compreendida à luz da própria história da Educação Especial brasileira, marcada por modelos segregados e integracionistas. Orrú (2012) destaca a necessidade de superar perspectivas que reduzem o estudante a suas limitações e que deslocam para o serviço especializado responsabilidades que deveriam ser compartilhadas pela escola. Mantoan (2003), por sua vez, sustenta que a inclusão exige transformação da organização escolar e não a criação de mecanismos paralelos de escolarização.

Os participantes também apontaram fragilidades na articulação entre o professor especialista e o professor da sala comum. Em diversos relatos, adaptações curriculares, recursos pedagógicos e estratégias de acessibilidade permanecem concentrados no professor do AEE. Esse achado sugere que a inclusão ainda é, em parte, compreendida como responsabilidade do especialista, e não como compromisso coletivo da escola.

Por outro lado, professores com menor tempo de atuação demonstraram maior aproximação com a concepção contemporânea do AEE como serviço complementar e voltado à acessibilidade, à autonomia e à eliminação de barreiras. A diferença não deve ser interpretada como efeito automático do tempo de carreira, mas como indício de que processos formativos e mudanças nas políticas educacionais podem influenciar a compreensão do serviço.

3.3. Estratégias pedagógicas utilizadas no AEE

Os participantes relataram a utilização de recursos diversificados, destacando-se jogos de blocos de montar, quebra-cabeças, atividades musicais para compreensão de instruções e execução de comandos auditivos, brincadeiras simbólicas relacionadas às atividades de vida diária e recursos digitais. Segundo os docentes, esses materiais correspondem aos recursos disponíveis nas salas de recursos da rede municipal.

As respostas indicam preocupação em considerar interesses, potencialidades e necessidades específicas dos estudantes com TEA. As atividades relatadas não se restringem ao desenvolvimento cognitivo, envolvendo também comunicação, interação social, autonomia e participação.

A utilização de jogos, atividades lúdicas e recursos estruturados pode ser interpretada à luz da perspectiva histórico-cultural de Vygotsky (1991), para quem a aprendizagem se constitui por meio de processos de interação e mediação. Nesse sentido, o recurso pedagógico

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

não possui valor isoladamente; sua contribuição depende da forma como é selecionado, mediado e relacionado aos objetivos de aprendizagem.

Os relatos também se aproximam das contribuições de Cunha (2015), ao enfatizar a importância de ambientes acolhedores e estratégias planejadas a partir das singularidades do estudante. Recursos visuais, rotinas estruturadas e atividades lúdicas podem favorecer previsibilidade e participação, mas sua pertinência precisa ser avaliada individualmente, evitando transformar estratégias específicas em prescrições universais.

Os professores destacaram, ainda, que os recursos didáticos favorecem a compreensão de conceitos, o desenvolvimento de habilidades e a interação entre professor e estudante. Entretanto, a diversidade do espectro autista exige planejamento individualizado, flexibilidade metodológica e revisão contínua das estratégias, o que reforça a necessidade de articulação entre avaliação pedagógica, objetivos educacionais e acompanhamento do desenvolvimento. Conforme discutem Klin (2006) e Nunes (2014) sobre as especificidades da comunicação no autismo, esses recursos também favorecem a mediação da linguagem e da comunicação dos estudantes com TEA.

3.4. Desafios para a efetivação da inclusão

Os resultados evidenciaram desafios relacionados à formação continuada, aos recursos pedagógicos, ao trabalho colaborativo e à participação familiar. A formação docente apareceu como questão recorrente, especialmente diante de situações que exigem conhecimentos específicos sobre comunicação, interação, regulação emocional e organização de atividades para estudantes com diferentes necessidades de suporte.

Dos 23 participantes, a maioria apontou a insuficiência de recursos pedagógicos como obstáculo para a efetivação das práticas inclusivas. Os relatos mencionaram dificuldades na produção de materiais adaptados e na implementação de recursos de Comunicação Alternativa e Aumentativa, associadas à disponibilidade limitada de materiais.

Também foram identificadas fragilidades na articulação entre professores do AEE e docentes da sala comum, além de dificuldades de parceria com professores de componentes curriculares como Arte e Educação Física. Quando adaptações e recursos permanecem sob responsabilidade exclusiva do especialista, aumenta-se o risco de produzir uma inclusão

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

dependente de um único profissional, em vez de consolidar uma cultura institucional compartilhada.

A participação familiar foi outro aspecto destacado. Os professores relataram que a ausência ou participação reduzida de algumas famílias pode dificultar a continuidade das estratégias desenvolvidas na escola. Esse resultado não deve ser interpretado como responsabilização das famílias, mas como indicação da necessidade de criar formas institucionais de comunicação e parceria que considerem as condições concretas de cada núcleo familiar.

Por fim, os docentes relataram insegurança diante de determinadas situações comportamentais, especialmente aquelas relacionadas à regulação emocional, adaptação à rotina e interação social. A demanda por maior suporte técnico e formação específica indica que a inclusão depende não apenas de recursos materiais, mas também de condições institucionais para planejamento, discussão de casos e construção coletiva de estratégias.

3.5. Síntese interpretativa dos achados

Em conjunto, os resultados revelam uma tensão entre duas formas de compreender o AEE. De um lado, permanece uma concepção associada ao reforço escolar e à resolução individualizada das dificuldades do estudante. De outro, encontra-se uma compreensão alinhada à política inclusiva, segundo a qual o AEE deve atuar sobre barreiras, acessibilidade, autonomia e participação.

A coexistência dessas perspectivas demonstra que mudanças normativas não produzem automaticamente mudanças nas práticas. A efetivação da política exige formação continuada, acompanhamento institucional e espaços de colaboração entre os diferentes profissionais da escola. Glat e Pletsch (2012) e Mendes (2014) ressaltam, nesse sentido, a importância da formação e do trabalho colaborativo para a consolidação de práticas inclusivas.

Os dados também indicam que os professores já mobilizam estratégias diversificadas e demonstram compromisso com a participação dos estudantes. O principal desafio não parece ser a ausência completa de práticas inclusivas, mas a necessidade de transformá-las em ações sistemáticas, planejadas, avaliadas e compartilhadas pela equipe escolar.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

O AEE, portanto, pode contribuir de forma relevante para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA, mas sua contribuição não pode ser dissociada das condições gerais de escolarização. A responsabilidade pela inclusão não deve recair exclusivamente sobre o professor especialista; ela envolve gestão, professores da sala comum, AEE, família, profissionais de apoio e, quando necessário, outros setores da rede de proteção.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa teve como objetivo analisar as contribuições do Atendimento Educacional Especializado para o desenvolvimento acadêmico e social de estudantes com TEA na rede municipal de ensino de Bertioga, considerando as concepções dos professores, as estratégias utilizadas e os desafios enfrentados.

Os resultados mostram que o AEE é percebido pelos participantes como espaço relevante de mediação pedagógica e acessibilidade. Jogos, atividades lúdicas, recursos visuais, brincadeiras simbólicas e tecnologias digitais aparecem entre as estratégias utilizadas para favorecer comunicação, interação, autonomia e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, foram identificados obstáculos que limitam a efetividade dessas práticas, especialmente insuficiência de formação continuada, recursos pedagógicos limitados, fragilidade da articulação com professores da sala comum, concentração das adaptações no professor especialista e participação familiar variável. Também foi identificada a permanência, entre parte dos profissionais, de uma concepção do AEE associada ao reforço escolar.

Conclui-se que o fortalecimento do AEE requer mais do que ampliação de matrículas ou disponibilização de salas de recursos. É necessário consolidar uma cultura institucional de corresponsabilidade, com formação permanente, planejamento colaborativo, recursos de acessibilidade e acompanhamento das estratégias utilizadas. A inclusão escolar efetiva depende da articulação entre AEE e sala comum, sem transferência da responsabilidade pedagógica para um único profissional.

O estudo apresenta limitações relacionadas ao uso de questionário como instrumento principal e à realização da pesquisa em apenas um município, o que restringe a generalização dos resultados. Além disso, a investigação contempla predominantemente a perspectiva dos professores de AEE, não incorporando, no desenho apresentado, observação direta dos

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

atendimentos ou a percepção de estudantes, familiares e professores da sala comum. Pesquisas futuras podem ampliar a análise por meio de entrevistas, observação das práticas pedagógicas e estudos comparativos entre diferentes redes de ensino.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BATISTA, Cristina Abranches Mota. O Atendimento Educacional Especializado na sala de recursos multifuncionais: diálogo entre a teoria e a prática. In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas**. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 45-62.

BERSCH, Rita. **Introdução à tecnologia assistiva.** Porto Alegre: Assistiva Tecnologia e Educação, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília**, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. 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: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

_____. Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014. **Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência.** Brasília, DF: Presidência da República, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12686.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025. Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025**. Brasília, DF: Presidência da República, 2025b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2025/decreto/d12773.htm. Acesso em: 1 set. 2026.

_____. CNPq. Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. **Portaria CNPq nº 2.664, de 6 de março de 2026. Institui a Política de Integridade na Atividade Científica do CNPq**. Brasília, DF: CNPq, 2026. Disponível em: https://www.gov.br/cnpq/pt-br/acesso-a-informacao/institucional/atos-normativos/copy_of_2025/copy_of_portarias. Acesso em: 1 set. 2026.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar.** 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2015.

FÁVERO, Eugênia Augusta Gonzaga. Alunos com deficiência e seu direito à educação: trata-se de uma educação especial? In: MANTOAN, Maria Teresa Eglér (org.). **O desafio das diferenças nas escolas.** Petrópolis: Vozes, 2013. p. 17-27.

GLAT, Rosana; PLETSCH, **Márcia Denise. Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. S3-S11, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbp/a/jMZNBhCsndB9Sf5ph5KBYGD/. Acesso em: 1 set. 2026.

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

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X

MENDES, Enicéia Gonçalves. O ensino colaborativo como estratégia de inclusão escolar: a experiência da Universidade Federal de São Carlos. **Revista de Educação Especial**, Santa Maria, v. 27, n. 49, p. 25-42, 2014.

NUNES, Leila Regina d'Oliveira de Paula. **Favorecendo o desenvolvimento da comunicação em estudantes com transtorno do espectro do autismo**. Rio de Janeiro: Marat, 2014.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: interação social no cotidiano escolar.** Rio de Janeiro: Wak, 2012.

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

rbdin.com.br | rbdin@360educacao.com.br | 360 Editora
ISSN: 3085-556X