Revista de Estudios y Experiencias en Educación
REXE

journal homepage: http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe

Educação inclusiva para TEA: desafios, estratégias e perspectivas para a escolarização de qualidade

Maria Eduarda Matos Diomedes e Carlos José Trindade da Rocha
Universidade Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Estudos Antrópicos na Amazônia, Castanhal, Pará, Brasil.

Recibido: 24 de julio 2024 - Revisado: 07 de abril 2025 - Aceptado: 30 de abril 2025

RESUMO

Este estudo investiga a relevância da integração profissional e das políticas multiprofissionais para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas municipais, identificando desafios e propondo estratégias para superá-los. A pesquisa constituiu-se em um estudo descritivo-exploratório, com aporte qualitativo constituída de amostra não probabilística de nove professoras que trabalham com alunos autistas no Atendimento Educacional Especializado (AEE). As análises evidenciam um aumento gradativo na matrícula de alunos com TEA nas escolas municipais, principalmente no Ensino Fundamental I, persistindo desafios de necessidade de formação continuada para os professores; adaptação das escolas para acessibilidade física e pedagógica; promoção da colaboração entre profissionais da educação, saúde e assistência social; e envolvimento das famílias no processo de aprendizagem. Esforços conjuntos são necessários para garantir o acesso à educação de qualidade que atenda às necessidades individuais de todos os alunos. A educação inclusiva é um direito de todos os alunos, incluindo aqueles com TEA, sendo necessário um esforço conjunto das autoridades públicas, das escolas, das famílias e da sociedade para garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade que satisfaça as suas necessidades individuais.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; transtorno do espectro autista; integração profissional, políticas multiprofissionais**.**

*Correspondencia: Carlos José Trindade da Rocha (C. Rocha).
https://orcid.org/0009-0002-5951-7058 (pedagogaeduardamatos@gmail.com).
https://orcid.org/0000-0001-5172-9182 (carlosjtr0@gmail.com).

Educación inclusiva para el TEA: desafíos, estrategias y perspectivas para una escolarización de calidad

RESUMEN

Este estudio investiga la relevancia de la integración profesional y de las políticas multiprofesionales para la inclusión de alumnos con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en escuelas municipales, identificando desafíos y proponiendo estrategias para superarlos. La investigación se constituyó en un estudio descriptivo-exploratorio, con aporte cualitativo constituida por una muestra no probabilística de nueve profesoras que trabajan con alumnos autistas en la Atención Educacional Especializada (AEE). Los análisis evidencian un aumento gradual en la matrícula de alumnos con TEA en las escuelas municipales, principalmente en la Enseñanza Primaria I, persistiendo desafíos de necesidad de formación continua para los profesores; adaptación de las escuelas para la accesibilidad física y pedagógica; promoción de la colaboración entre profesionales de la educación, salud y asistencia social; e involucramiento de las familias en el proceso de aprendizaje. Esfuerzos conjuntos son necesarios para garantizar el acceso a una educación de calidad que atienda las necesidades individuales de todos los alumnos. La educación inclusiva es un derecho de todos los alumnos, incluyendo aquellos con TEA, siendo necesario un esfuerzo conjunto de las autoridades públicas, de las escuelas, de las familias y de la sociedad para garantizar que todos los alumnos tengan acceso a una educación de calidad que satisfaga sus necesidades individuales.

Palabras clave: Educación Inclusiva; desorden del espectro autista; integración profesional; políticas multiprofesionales.

Inclusive education for ASD: challenges, strategies, and perspectives for quality schooling

ABSTRACT

This study investigates the relevance of professional integration and multi-professional policies for the inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in municipal schools, identifying challenges and proposing strategies to overcome them. The research was a descriptive-exploratory study, with qualitative input from a non-probabilistic sample of nine teachers who work with autistic students in Specialized Educational Services (AEE). The analyses show a gradual increase in the enrollment of students with ASD in municipal schools, mainly in Primary Education I, with persistent challenges in the need for continuing education for teachers; adaptation of schools for physical and pedagogical accessibility; promotion of collaboration between education, health, and social assistance professionals; and involvement of families in the learning process. Joint efforts are necessary to ensure access to quality education that meets the individual needs of all students. Inclusive education is a right for all students, including those with ASD, re-

quiring a joint effort by public authorities, schools, families, and society to ensure that all students have access to quality education that meets their individual needs.

Keywords: Inclusive education; autism spectrum disorder; professional integration; multidisciplinary policies.

1. Introdução

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar é um desafio complexo que requer ações coordenadas e integradas de diversos profissionais e políticas públicas (Rocha & Diomedes, 2024). Nesse contexto, a integração profissional e as políticas multiprofissionais desempenham um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos (Castro et al., 2022).

Apesar dos avanços significativos na área da educação inclusiva, ainda existem desafios e lacunas a serem enfrentados para garantir o pleno desenvolvimento, social e emocional dos alunos com TEA (Moura et al., 2023). Diante das dificuldades enfrentadas na inclusão de alunos com TEA, surgem questionamentos sobre como a integração profissional e as políticas multiprofissionais podem contribuir efetivamente para a melhoria da qualidade da escolarização desses alunos. Além disso, é importante investigar os desafios enfrentados na implementação dessas práticas e as possíveis estratégias para superá-los.

Para Rosa et al. (2019), o processo de escolarização dos alunos autistas não **é** completo e poucos alunos chegam ao ensino médio. As taxas de evasão são elevadas e mesmo os alunos matriculados nas séries e anos correspondentes à sua idade não frequentam necessariamente as classes regulares em que estão matriculados. Poucos alunos frequentam serviços educacionais especializados e as redes não oferecem nenhum tipo de apoio a essa população. Normalmente as redes públicas de ensino concentram as matrículas no ensino fundamental, nas escolas comuns, mas a mudança de fase e a dependência administrativa da escola (do município para o estado) provoca muitas desistências por falta de apoio pedagógico especializado (Lima & Laplane, 2016).

Nesse contexto, nos propomos a responder a seguinte questão: como a integração profissional e as políticas multiprofissionais podem contribuir para a escolarização de alunos com TEA em unidades escolares públicas municipal como ambientes inclusivos?

Este artigo tem como objetivo analisar a importância da integração profissional e das políticas multiprofissionais na escolarização de alunos com TEA, identificando os desafios enfrentados na implementação dessas práticas e sugerindo estratégias para superá-los.

2. Escolarização de estudantes com TEA

No âmbito educacional, o TEA tem sido objeto de crescente interesse de pesquisas, conforme apontam alguns estudos (Rocha et al., 2024; Rocha & Diomedes, 2024; Romeu & Rossit, 2022; Vicari & Rahme, 2020). Essas pesquisas frequentemente se concentram nas concepções de inclusão educacional e no processo de escolarização de alunos com TEA (Camargo et al., 2020; Fracalossi Kokkonen et al., 2022; Rocha et al., 2024; Wuo et al., 2019), na aplicação de tecnologias com ferramentas de aprendizagem (Camargo et al., 2020; Santos et al., 2025) e na implementação de intervenções comportamentais no contexto escolar (Parsons et al., 2018; Remington et al., 2019; Sun et al., 2017).

Apesar da significativa produção científica voltada para o TEA e sua relação com a escolarização, observa-se uma lacuna no que concerne ao conhecimento específico dos professores do AEE sobre os desafios, estratégias e perspectivas para escolarização de qualidade. Sua implementação requer uma transformação de paradigma que coloque a diversidade no foco das práticas educativas, favorecendo assim uma educação que satisfaça as necessidades especificas de cada aluno com TEA (Rocha & Diomedes, 2024).

A inclusão escolar de estudantes com TEA encontra respaldo em um robusto arcabouço legal no Brasil. Documentos oficiais como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Diretrizes Básicas Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado (Brasil, 2009), a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) estabelecem o público-alvo da educação especial, no qual se inserem os alunos com TEA.

Essas normativas asseguram a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em horário distinto da sala de aula regular, devendo este ser conduzido por profissional habilitado e com formação específica para a atuação docente em uma perspectiva inclusiva. A escolarização de alunos que apresentam TEA se configura como um cenário complexo, repleto de obstáculos que exigem abordagens pedagógicas inovadoras e uma perspectiva inclusiva que leve em conta a individualidade de cada aluno (Rosa et al., 2019; Rossetti-Ferreira, 2020).

O professor do AEE se estabelece como um elemento essencial no aprendizado dos alunos com TEA, exercendo um papel relevante na inclusão dentro da escola. Sua atuação serve como um complemento educacional fundamentado nas especificidades de cada tipo de deficiência, funcionando como um colaborador na comunidade escolar (Rocha et al., 2024).

A oferta de uma educação de qualidade para estudantes com TEA também requer a habilidade de entender e apreciar as diferenças do próximo, essencial para estabelecer um ambiente escolar genuinamente acolhedor (Rocha & Diomedes, 2024). Para os autores, obstáculos como a falta de recursos, infraestrutura inadequada, ausência de capacitação para professores e o apoio familiar insuficiente dificultam a realização desse princípio.

3. Escolaridade de alunos com TEA no município de Castanhal

No ano letivo de 2023 a rede municipal de ensino de Castanhal atendeu, por meio de 30 escolas, um público-alvo da educação especial de aproximadamente 1.207 estudantes com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades e/ou superdotação, dos quais estiveram regularmente matriculados nas unidades de ensino e distribuídos entre as áreas urbana e do campo, das quais 648 matrículas representaram somente estudantes com autismo, o que equivale um percentual de 53,69% de matrículas somente para educandos com TEA na rede pública municipal, como descrito no (Tabela 1), com base nos dados fornecidos pela CEES (Castanhal, 2024).

Tabela 1

Matrículas de estudantes com TEA em 2023.

ANO/ETAPA	MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM TEA	
	CAMPO	ÁREA URBANA
Educação Infantil	19	209
Ensino Fundamental (Séries Iniciais – 1º ao 5º ano)	24	285
Ensino Fundamental (Séries Finais – 6º ao 9º ano)	06	96
Educação de Jovens e Adultos – EJA	-	09
TOTAL	49	599
	TOTAL GERAL: 648	

Fonte: Castanhal (2024).

Observa-se, que de um total de 648 (53,69%) matrículas de estudantes com TEA, 599 matrículas se concentram na área urbana e 49 no campo, compreendendo a Educação Infantil (19/209), Ensino Fundamental (anos iniciais) (24/285), Ensino Fundamental (anos finais) (06/96) respectivamente e EJA apenas na área urbana com 09 matrículas.

A efetivação da matrícula de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) em escolas municipais é fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva, promovendo oportunidades educacionais que atendam às suas necessidades e impulsionem seu pleno desenvolvimento (Camargo et al., 2020; Rocha et al., 2024). Este processo vai além do registro, impactando diretamente o progresso acadêmico, social e emocional desses estudantes (Fracalossi Kokkonen et al., 2022; Wuo et al., 2019). O ingresso e a permanência nas escolas municipais possibilitam o desenvolvimento da autonomia e o acesso a suporte multidisciplinar essencial (Barbosa & Fumes, 2016). A oferta de serviços de apoio, com profissionais diversos da educação especial e áreas da saúde, contribui significativamente para seu desenvolvimento integral (Santos et al., 2025), facilitando a transição para a vida adulta, o aprendizado prático, a socialização e fortalecendo a inclusão e a equidade na comunidade escolar e na sociedade (Romeu & Rossit, 2022; Uribe et al., 2024).

Observa-se pela apresentação panorâmica de estudantes com TEA matriculados no ano de 2023, em unidades escolares da zona urbana e rural no município. Esse total de 285 matrículas concentrou-se na área urbana, especificamente na etapa do Ensino Fundamental (Séries Iniciais – 1º ao 5º ano). No entanto, reconhecendo a importância de uma verificação mais detalhada dos dados, uma nova busca na base de dados foi realizada (Figura 1), constatando-se que das 30 escolas públicas municipais durante os anos de 2021 a 2023, houve um aumento gradual no município ao atendimento de alunos com TEA.

Figura1

Matrículas TEA zona urbana 2021-2023.

Fonte: elaboração própria.

A Figura 1, permite observar um aumento gradativo em matrículas de alunos com TEA nos últimos 03 anos, contemplando em todas as unidades escolares o atendimento a esse público na rede de educação municipal na zona urbana de Castanhal. Cerca de 90,85% de aumento de 2021 para 2023, além disso quando visualizamos a quantidade de unidades escolares percebe-se um aumento percentual aproximado de 15,38% no mesmo período. Dessa maneira, o panorama delineado por esse aumento gradual das matrículas ao TEA revela uma crescente presença desse público-alvo e a necessidade de lhes garantir o acesso à educação que favoreça a permanência e qualidade de escolarização.

A (Tabela 2), por sua vez, evidencia dados mais gerais para a visualização da situação de cada escola nesse processo de atendimento aos estudantes TEA, trazendo em destaque as instituições que representaram a amostragem utilizada nesta pesquisa.

Tabela 2

Matrículas de alunos com TEA no Ensino Fundamental (2021-2023).

UNIDADE DE ENSINO	ANOS		
	2021	2022	2023
EMEF ANA PAULA DOS SANTOS	8	11	14
EMEF CACILDA POSSIDÔNIO	2	8	7
EMEF DR. JOSÉ JOÃO DE MELO	5	4	5
EMEF GRAZIELA GABRIEL	10	12	15
EMEF IRENE RODRIGUES TITAN	8	9	11
EMEF IZABEL MARIA DA CONCEIÇÃO	4	7	5
EMEF JOSÉ MONTEIRO MAIA	9	10	11
EMEF LUIZ PAIVA DE OLIVEIRA	15	23	25
EMEF MARIA JOSÉ DOS SANTOS	7	7	5
EMEF TIAGO GUEDES DE OLIVEIRA	5	11	9
EMEIEF EMÍLIA GIMENEZ	7	11	13
EMEIEF ERONILDES FARIAS DE CARVALHO	7	10	10
EMEIEF FRANCISCO ESPINHEIRO GOMES	9	13	11
EMEIEF GEORGINA NASCIMENTO	5	6	8
EMEIEF LATIF DE OLIVEIRA JATENE	2	9	9
EMEIEF MANOEL PINTO DE OLIVEIRA	4	7	9
EMEIEF MARIA DA ENCARNAÇÃO CAMPOS	6	10	12
EMEIEF MARIA DE NAZARÉ GOMES TORRES	5	9	20
EMEIEF MARIA PERPÉTUA LISBOA	2	2	5
EMEIEF MONSENHOR JOSÉ MARIA DO LAGO	6	9	9
EMEIEF PEDRO COELHO DA MOTA	2	3	8
EMEIEF RAIMUNDA MAIA DE CARVALHO	3	6	10
EMEIEF SONHO DE CRIANÇA	15	27	24
ERC MARCO LIVA	5	13	16
TOTAL GERAL	**151**	**237**	**271**

Fonte: elaboração própria.

Identifica-se, que as unidades escolares 8 – EMEF Luiz Paiva de Oliveira e 23 – EMEIEF Sonho de Criança foram as que mais matricularam alunos com TEA no período dos anos 2021 a 2023. No entanto, a escola 19 – EMEIEF Maria Perpétua Lisboa apresentou menor frequência de matrículas no mesmo período. As demais com variância equilibrada de matrículas nos anos subsequentes.

Considerando a análise do quantitativo de escolas, optamos por selecionar instituições de ensino que atenderam uma demanda significativa no período de 2021 a 2023, conforme os dados fornecidos pela SEMED em fevereiro de 2024, onde contou com as escolas EMEIEF Sonho de Criança, EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres, EMEF Irene Rodrigues Titan, EMEF Luiz Augusto Paiva de Oliveira e EMEIEF Emília Gimenez que contribuíram como colaboradoras (Tabela 3).

Tabela 3

Matrículas regulares/TEA (2023).

ESCOLAS MUNICIPAIS	MATRÍCULAS NO TOTAL	MATRÍCULAS TEA NO EF1	PROFESSORES DA SRM	
			MANHÃ	TARDE
EMEF Irene Rodrigues Titan	823	07	01	01
EMEF Luiz Paiva de Oliveira	723	22	02	02
EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres	869	26	02	02
EMEIEF Professora Emília Gimenez	580	19	02	02
EMEIEF Sonho de Criança	714	26	02	02
TOTAL:	**3.709**	**100**	**09**	**09**

Fonte: elaboração própria.

Os dados revelam um crescimento no número de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF1), representando em alguns casos até aproximadamente 2,99% do total de matrículas, como na EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres, que atende 26 alunos com TEA em EF1 de 869 matrículas totais. Similarmente, a EMEIEF Sonho de Criança observou um aumento significativo de 2021 a 2023 (Castanhal, 2024), contabilizando 26 alunos com TEA em EF1 atualmente. Já a EMEF Luiz Paiva de Oliveira atende 22 estudantes com TEA ou hipótese diagnóstica em EF1 e, apesar de limitações estruturais e de acessibilidade, enfrenta uma demanda considerável, recebendo alunos de uma creche próxima.

Conforme a Coordenação de Educação Especial (CEES) da SEMED e das secretarias das respectivas escolas, há o total de 3.709 matrículas regulares e matrículas TEA no ano de 2023 nas unidades escolares públicas municipais (Tabela 4).

Tabela 4

Total de matrículas regulares/TEA (2023).

ESCOLAS MUNICIPAIS	MATRÍCULAS NO TOTAL	MATRÍCULAS TEA NO EF1	PROFESSORES DA SRM	
			MANHÃ	TARDE
EMEF Irene Rodrigues Titan	823	07	01	01
EMEF Luiz Paiva de Oliveira	723	22	02	02
EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres	869	26	02	02
EMEIEF Professora Emília Gimenez	580	19	02	02
EMEIEF Sonho de Criança	714	26	02	02
TOTAL	3.709	100	09	09

Fonte: Elaboração própria.

Os dados evidenciam um crescimento frente ao quantitativo de alunos com TEA no EF1 ao número total de matrículas regulares, dessa maneira chegando em alguns casos aproximadamente até 2,99% do total de matrículas, como é o caso da EMEIEF Maria de Nazaré Gomes Torres que apresentou 869 matrículas e 26 alunos atendidos com TEA na etapa de ensino fundamental anos iniciais sem levar em consideração, portanto outras deficiências que a escola atende.

Embora o ato da matrícula represente o acesso formal à escolarização para alunos com TEA, é crucial reconhecer que a efetivação da matrícula, por si só, não assegura a continuidade da trajetória educacional nem garante a aprendizagem significativa desses estudantes (Marques & Santos, 2023; Rocha et al., 2024). A literatura aponta que a permanência e o sucesso acadêmico de alunos com TEA estão intrinsecamente ligados à implementação de práticas pedagógicas inclusivas, à adaptação curricular individualizada e à disponibilidade de recursos e apoios especializados (Camargo et al., 2020; Fracalossi Kokkonen et al., 2022). Sem um ambiente escolar acolhedor e estratégias de ensino que considerem as especificidades de cada aluno, a simples formalização da matrícula pode não se traduzir em real inclusão e desenvolvimento educacional.

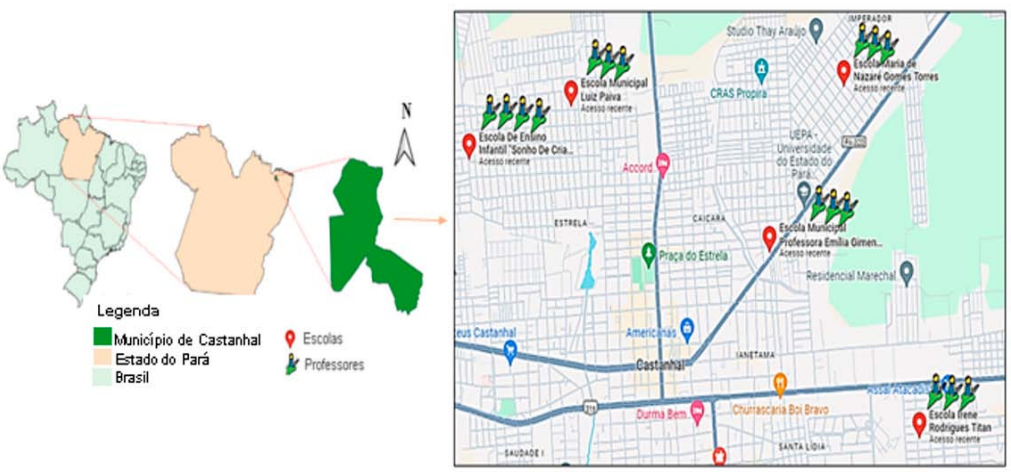
4. Metodologia

O estudo investiga os desafios, as estratégias implementadas e as perspectivas futuras relacionadas à escolarização de qualidade para alunos com TEA no contexto da Educação Inclusiva, através de estudo descritivo exploratório (Gil, 2017) com abordagem qualitativa.

No universo de trinta e nove professores atuantes nos anos iniciais do ensino fundamental no AEE, a amostra não probabilística foi constituída por nove professoras de cinco escolas do município de Castanhal (Figura 2), denominadas de PAEE01, PAEE03..., PAEE09), que assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme ética de pesquisa.

Figura 2

Campo empírico de pesquisa.



Fonte: municípios IBGE (2020) e google maps (2024).

Para a produção dos dados, utilizou-se como instrumentos a entrevista com quatro questões semiestruturadas (Tabela 5) e adaptadas da pesquisa de Dias et al. (2022) sobre espaços formativos e de compartilhamento de saberes, pois oferecem uma base sólida, e bem fundamentada, facilitando a conexão com a literatura existente e potencializando a qualidade e o impacto dos resultados dessa pesquisa.

Tabela 5

Perguntas da entrevista.

PEGUNTAS:
Q1: Como você tem utilizado seus conhecimentos profissionais específicos para contribuir no processo de escolarização de seus estudantes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva?
Q2 - Como você avalia a política de integração com outros atendimentos/serviços multiprofissionais, tais como saúde e assistência social com vistas à dinâmica de serviços prestados aos estudantes de escolas públicas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?
Q3: Você apontaria alguma adequação ou modificação no ambiente físico da escola onde atua para melhor acolhimento e adaptação de estudantes com TEA? Se sim, quais?
Q4: Considerando os princípios para a construção de políticas educacionais que se relacionem com políticas de saúde com o intuito de contribuir para o alcance de uma educação pública com qualidade social em sua prática na educação básica, indique desafios, entraves (limites) e perspectivas.

Fonte: os autores com base em Dias et al. (2022).

No primeiro momento, se fez um levantamento sobre a realidade de matrículas de alunos TEA pelas escolas do munícipio, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SEMED), solicitando a indicação das escolas que possuíssem alunos com TEA. A partir dos dados fornecidos, foram feitas visitas *in lócus* nas unidades escolares municipais, para identificar e selecionar os participantes da pesquisa. Os principais critérios de inclusão foram: Ser professor(a) no AEE com alunos TEA; e o aceite em participar da pesquisa.

No segundo momento, já com instrumento de coleta de dados construído e validado por experts da área, aplicou-se a entrevista no local de trabalho dos participantes, sem prejuízos às aulas. É relevante destacar que tendo em vista a necessidade de compreender os professores, suas falas foram transcritas.

Assim, os procedimentos foram aplicados com a preparação dos dados, submetidos à análise do conteúdo, conforme proposto por Bardin (2015). Os conteúdos obtidos foram organizados em categorias semânticas, durante o processo de análise. As categorias e subcategorias (Tabela 6), foram estabelecidas a posteriori.

Tabela 6

Categorias e subcategorias de análises.

Categorias	**Subcategorias**
Integração profissional e políticas multiprofissional	Utilização de conhecimentos profissionais Avaliação integrada e atendimentos multiprofissionais
Adequação do ambiente físico	X
Desafios e entraves e perspectivas	X

Fonte: elaboração própria.

Buscou-se, assim, sistematizar as impressões trazidas dessas categorizações fazendo e suas respectivas unidades de registros com possíveis interlocuções as mesmas e com apoio de ilustrações (Quadros, tabelas, gráficos) para intepretações e inferências dos resultados a seguir.

5. Integração profissional e políticas multiprofissional

Nessa categoria de análise, a "integração de profissional", configura-se como um elemento essencial para o sucesso da inclusão de alunos com TEA (Rodrigues et al., 2024), enquanto as políticas educacionais que fomentem a colaboração multiprofissional e o compartilhamento de conhecimentos e estratégias são cruciais para o desenvolvimento de planos educacionais individualizados eficazes (Parsons et al., 2018; Remington et al., 2019).

5.1. Utilização de conhecimento profissionais na escolarização de estudantes com TEA

No contexto da escolarização de estudantes com TEA, a utilização de conhecimentos profissionais desempenha um papel fundamental na promoção de uma educação inclusiva e de qualidade (Vicari & Rahme, 2020).

Nesse sentido, nessa subcategoria de análise ao indagar aos professores como utilizam seus conhecimentos profissionais específicos para contribuir no processo de escolarização de seus estudantes com TEA na perspectiva da Educação Inclusiva? Relataram que:

> ***PAEE01**: Repensando sempre as estratégias pedagógicas para conscientização de todos os profissionais do âmbito escolar, como auxiliadores nesse processo de escolarização desse estudante. Ressaltando que a existência de forma significativa dessa escolarização numa perspectiva inclusiva, deve-se ocorrer partindo de todos que estão como colaboradores da instituição.*

> ***PAEE02**: Realizo momentos de escuta para poder traçar estratégias que visem melhorar a participação e o trabalho colaborativo dos profissionais que acompanham os estudantes com TEA.*

A fala do PAEE01 destaca a importância de repensar constantemente as estratégias pedagógicas, enfatizando a necessidade de conscientização de todos os profissionais escolares como colaboradores nesse processo. Essa perspectiva segundo Wuo et al. (2019), ressalta a valorização da participação de diferentes agentes educacionais na construção de uma prática inclusiva e colaborativa. Já a fala do PAEE02 ressalta a prática da escuta ativa como estratégia para melhorar a participação e o trabalho colaborativo dos profissionais que acompanham os estudantes com TEA. Para Rocha et al. (2024), esse aspecto evidencia a importância de considerar diferentes perspectivas e experiências dos envolvidos no processo educacional, promovendo uma abordagem mais empática e sensível às necessidades dos alunos.

Os professores PAEE03, PAEE04 e PAEE03 responderam que:

> ***PAEE03**: procuro estar sempre informada e quando possível realizar cursos, capacitação para melhorar minha prática e possibilitar as famílias atendidas melhor intervenção.*

> ***PAEE04**: estratégias, criatividade, carinho, estímulos psicológicos, paciência e amor como contribuição no processo de escolarização.*

> ***PAEE05**: através de orientações aos profissionais e familiares, a fim de favorecer a participação dos estudantes com TEA, bem como na produção de recursos que auxiliem sua aprendizagem em sala de aula comum.*

A fala de PAEE03 ressalta o investimento em formação e capacitação como forma de aprimorar a prática profissional e possibilitar uma melhor intervenção junto às famílias atendidas. Conforme Rocha e Diomedes (2024), essa atitude demonstra um compromisso com o desenvolvimento profissional contínuo e com a busca por práticas mais eficazes e alinhadas com as demandas dos estudantes com TEA e suas famílias. Nessa direção Santos et al. (2025), enfatizam a importância de estratégias pedagógicas, corroborando com a fala do PAEE04, que embasa o afeto, criatividade e estímulos psicológicos no processo de escolarização dos alunos com TEA (Rodrigues et al., 2024).

Essa abordagem reconhece a complexidade das necessidades desses estudantes e a importância de uma abordagem personalizada e sensível às suas características individuais (Romeu & Rossit, 2022). Por sua vez, a fala do PAEE05 destaca o papel do profissional na orientação dos colegas e familiares, bem como na produção de recursos que favoreçam a aprendizagem dos alunos com TEA. Esse aspecto demonstra a importância do compartilhamento de conhecimentos e da colaboração entre os diferentes agentes educacionais na promoção da inclusão escolar (Marques & Santos, 2023).

Já os professores PAEE06 e PAEE07:

> ***PAEE06:*** *com orientações quanto as estratégias pedagógicas para atender os estudantes considerando suas diversidades e características de aprendizagem.*
>
> ***PAEE07:*** *primeiro construindo vínculo para então, possibilitar a elaboração de estratégias de ensino.*

O PAEE06 descreve a orientação quanto às estratégias pedagógicas para atender os estudantes com TEA, considerando suas características de aprendizagem e suas diversidades. Essa abordagem pressupõe a necessidade de uma prática reflexiva e adaptativa, que reconheça e respeite as particularidades de cada aluno (Parsons et al., 2018). A fala do PAEE07 destaca a importância da construção de vínculos afetivos como base para a elaboração de estratégias de ensino eficazes como descrevem os estudos de Sun, Varanda e Fernandes (2017). Essa perspectiva concebe o acolhimento e empatia na relação entre profissional professor e aluno, criando um ambiente propício para o aprimoramento pessoal e acadêmico (Vicari & Rahme, 2020).

Os professores PAEE06 e PAEE07, mencionam que:

> ***PAEE08:*** *Procuro conhecer o aluno, traçar um plano de atendimento dentro das especificidades do aluno.*
>
> ***PAEE9:*** *O aluno com TEA precisa de muitos estímulos, nesse sentido estamos trabalhando na perspectiva de incentivar as suas habilidades.*

Conhecer o aluno e traçar um plano de atendimento individualizado, considerado na fala de PAEE08, em suas especificidades se configura como uma abordagem que reforça a centralidade no aluno, levando em consideração suas necessidades e potencialidades (Rocha et al., 2024). Na mesma direção, a oferta de estímulos adequados para o desenvolvimento das habilidades dos alunos com TEA, descritas por PAEE09 destaca a importância de uma abordagem recomendada por Uribe et al. (2024), que seja positiva e estimulante, que reconheça e valorize as capacidades dos estudantes.

5.2. Avaliação integrada com atendimentos multiprofissionais

Nessa subcategoria de análise, no âmbito da avaliação integrada com atendimentos multiprofissionais o desempenho junto as necessidades individuais dos estudantes, especialmente àqueles com TEA, envolve a cooperação de diferentes profissionais, como psicólogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, entre outros, visando uma compreensão holística do aluno e suas habilidades (Vicari & Rahme, 2020).

Nesse sentido, indagamos aos professores do AEE como avaliam a política de integração com outros atendimentos/serviços multiprofissionais, tais como saúde e assistência social com vistas à dinâmica de serviços prestados aos estudantes de escolas públicas com TEA e seus familiares? Acha pertinente esta integração enquanto indicador de qualidade de inclusão escolar? O quanto? Por quê?

> ***PAEE01****: acredito sim na importância dessa integração, porém que ocorre de forma pouco eficaz. Salienta-se que os avanços desse estudante se dão de forma mais efetiva, a partir do momento que tenha uma equipe multiprofissional estimulando suas potencialidades e eliminando suas dificuldades, mas os serviços são precários quanto a profissionais qualificados e locais que prestem esses atendimentos fora do contexto escolar.*
>
> ***PAEE02****: sim, quanto mais efetiva for essa integração, maior será a capacidade do sistema educacional em atender às necessidades diversificadas desses alunos, promovendo assim uma verdadeira inclusão e oportunidades equitativas de aprendizado.*
>
> ***PAEE03****:* é necessário ampliar essa oferta, a integração desses profissionais de modo que as crianças atendidas, *desfrutem de processos de estimulação na medida de suas necessidades.*
>
> ***PAEE04****: precisa melhorar muito, pois a carência é grande em toda a cidade. O governo precisa disponibilizar mais profissionais como psicólogos, TO, neurologista, fonoaudiólogo para atender as necessidades dos alunos inclusos.*
>
> ***PAEE05****: esse serviço ainda é insuficiente para a demanda atual. Muitos alunos da escola estão há anos em longas filas de espera, sem previsão de atendimento clínico, o que compromete a qualidade da inclusão escolar.*

As falas dos professores do AEE revelam uma percepção unânime sobre a crucial importância da integração multiprofissional para a efetiva inclusão escolar de alunos com TEA. No entanto, observa-se uma preocupação significativa com a ineficácia e a precariedade dessa integração na realidade vivenciada em Castanhal em que apontam os PAEE01, PAEE03, PAEE04 e PAEE05. Esses professores relatam a carência de profissionais qualificados (psicólogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas, fonoaudiólogos) e de serviços especializados fora do ambiente escolar, impactando negativamente o desenvolvimento e o manejo de dificuldades comportamentais dos alunos.

Vicari e Rahme (2020), sublinham a natureza complexa e multifacetada do TEA, demandando uma abordagem educacional que integre diferentes áreas do conhecimento e a colaboração de diversos profissionais, enfatizando que o desenvolvimento desses alunos é otimizado quando há uma articulação entre a escola, a família e os serviços de saúde e assistência social, visando atender às suas necessidades específicas de maneira abrangente.

No entanto, a preocupação significativa com a ineficácia e a precariedade dessa integração na realidade local, expressa pelos professores PAEE01, PAEE03, PAEE04 e PAEE05, revela um desalinhamento entre o ideal teórico e a prática. A carência de profissionais qualificados (psicólogos, terapeutas ocupacionais, neurologistas, fonoaudiólogos) e de serviços especializados fora do ambiente escolar, representa uma barreira significativa à implementação de uma abordagem verdadeiramente integrada.

As respostas dos PAEE06, PAEE07, PAEE08 e PAEE09 converge para a centralidade da colaboração inter profissional e da articulação de serviços como pilares fundamentais para a efetiva inclusão escolar de alunos com TEA.

> ***PAEE06:*** *é de suma importância estabelecer comunicação com os outros serviços prestados aos estudantes com TEA, pois é dessa forma que podemos trocar informações e acompanhar o desenvolvimento e orientações de outros profissionais.*
>
> ***PAEE07:*** *sim, muito pertinente. Pois seria uma disponibilidade de acessibilidade, oportunidade e condições de estímulos para o estudante com TEA, facilitando o processo de ensino -aprendizagem por conseguinte melhor inclusão.*
>
> ***PAEE08:*** *precisa de mais interação, trabalho em conjunto.*
>
> ***PAEE09:*** *a escola não pode dar um diagnóstico para os alunos, portanto é importante a parceria entre estes profissionais e serviços do setor de saúde pública.*

A fala do PAEE06 explicita a essencialidade da comunicação entre a escola e outros serviços que atendem os estudantes com TEA. Essa troca de informações e o acompanhamento das orientações de diferentes profissionais são cruciais para a construção de uma visão holística do desenvolvimento do aluno e para a implementação de estratégias pedagógicas mais alinhadas e eficazes (Romeu & Rossit, 2022). A literatura destaca que a comunicação efetiva entre os diferentes atores envolvidos no processo de inclusão maximiza o potencial de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com TEA (Rocha et al., 2024).

Os depoimentos dos PAEEs destacam a importância da integração e colaboração para a inclusão de alunos com TEA. O PAEE07 ressalta os benefícios da integração efetiva, como maior acessibilidade e estímulo, alinhando-se à visão da educação inclusiva que preza pela remoção de barreiras (Santos et al., 2025) e otimização de recursos pela articulação de serviços (Remington et al., 2019). O PAEE08 reforça a necessidade de interação e trabalho conjunto, corroborando com que Fracalossi Kokkonen et al. (2022) defendem sobre o trabalho interdisciplinar potencializar intervenções e resultados. Por fim, o PAEE09 aponta a crucial delimitação de papéis e a indispensável parceria com a saúde pública para o diagnóstico, garantindo identificação precisa de necessidades e planejamento educacional baseado em informações clínicas (Vicari & Rahme, 2020), visto que a escola não é habilitada para tal função.

De modo geral, os professores do AEE reconhecem a importância da alteridade para a inclusão escolar de estudantes com TEA, valorizando as perspectivas dos próprios alunos, de suas famílias e de outros profissionais. Essa diversidade de experiências contribui para o desenvolvimento de práticas inclusivas, ainda que traga desafios à construção de uma educação mais humanizada e de qualidade para todos.

5.3. Adequação do ambiente físico

Em considerando essas adequações, nessa subcategoria de análise questionamos os professores sobre apontamentos de alguma adequação ou modificação no ambiente físico da escola onde atua para melhor acolhimento e adaptação de estudantes com TEA? Se sim, quais?

As falas dos PAEE01 e PAEE02, destacam a necessidade de reestruturação e adaptação do espaço escolar para atender às necessidades específicas dos alunos com TEA.

> ***PAEE01****: sim. A reestruturação do espaço escolar em geral, tais como: menos recursos visuais nas salas de aula e auxílio com cards para as atividades de vida diária no refeitório e banheiro. Seria benéfico para os discentes em geral.*
>
> ***PAEE02****: sim, em alguns espaços da escola como: Salas de Recursos Sensoriais, Sinalização visual e um espaço para que o aluno permanecesse em momentos de crise.*

A sugestão de menos recursos visuais nas salas de aula e criação de salas de recursos sensoriais reflete a importância de proporcionar ambientes acolhedores e adequados para esses alunos, considerando suas sensibilidades sensoriais e emocionais. Isso demonstra um reconhecimento da diversidade de necessidades dos alunos, demonstrando atitudes de alteridade ao buscarem a inclusão de todos (Medeiros et al., 2024).

A falta de climatização adequada e as condições precárias do prédio escolar apontada pelo PAEE03, chamam a atenção para a necessidade urgente de investimento em infraestrutura física para garantir um ambiente seguro e confortável para todos os alunos.

> ***PAEE03:*** *nossa escola não é climatizada em todas as suas salas. Funcionamos em um prédio alugado eu creio, o mesmo necessita de muita adequação, que vão desde o telhado, que possui telhas de metal, quando chove amplia os ruídos da chuva. Algumas crianças têm que usar abafadores, elas têm medo da chuva.... Acredito que se tivéssemos um prédio da prefeitura, ele seria de melhor qualidade. Porém há um grande esforço para torná-lo acessível.*

Esse professor considera não apenas as necessidades educacionais, mas também as condições físicas do ambiente escolar, promovendo uma abordagem inclusiva que valorize o bem-estar e a dignidade de todos os alunos. A inadequação do ambiente físico, com problemas como telhados de metal que amplificam ruídos da chuva a ponto de gerar medo e a necessidade de uso de abafadores por algumas crianças, contrasta com as recomendações de autores como Humphrey (2017), que enfatizam a importância de um ambiente escolar acolhedor e sensorialmente adequado para o bem-estar e o aprendizado de estudantes com TEA.

Para os PAEE04 e PAEE09, as adequações do ambiente físico no atendimento ao TEA destacam a demanda por recursos pedagógicos diferenciados e jogos pedagógicos específicos, com oferta de suporte e materiais adaptados para promover o desenvolvimento acadêmico e social desses alunos.

> ***PAEE04:*** *precisa de recursos diferenciados, pois muitos recursos pedagógicos foram elaborados na escola. Pois sinto falta de materiais para circuito para as crianças.*
>
> ***PAEE09:*** *para os alunos com TEA, estamos em andamento, pois precisamos de mais recursos como os jogos pedagógicos*

Isso evidencia um compromisso com a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade de aprendizado entre os alunos TEA, traduzindo em uma atitude de alteridade ao considerar as necessidades individuais de cada aluno. Essa busca por suportes individualizados reflete um compromisso com a igualdade de oportunidades e o reconhecimento da diversidade de aprendizado, princípios centrais da educação inclusiva (Mantoan, 2020).

Essas medidas não apenas promovem a inclusão, mas também denotam respeito pela diversidade e igualdade de acesso à educação. A adaptação do ambiente físico da escola é fundamental para garantir o acolhimento e a inclusão de estudantes com TEA. Segundo Gasparelo et al. (2022), modificações simples, como a criação de espaços de escape e a redução de estímulos sensoriais, podem fazer uma grande diferença na experiência desses alunos no ambiente escolar.

Exemplos de modificações que podem ser implementadas incluem a disponibilização de recursos de apoio, como salas de recursos multifuncionais e materiais adaptados. Assim, a capacitação dos profissionais para identificar e atender às necessidades individuais dos alunos com TEA é fundamental para garantir um ambiente inclusivo e acolhedor.

5.4. Desafios e perspectivas na construção de políticas educacionais

A presente categoria, abordará os principais obstáculos identificados na implementação de práticas inclusivas, bem como as perspectivas promissoras que podem nortear o desenvolvimento de políticas educacionais mais responsivas e equitativas para essa população discente (Uribe et al., 2024). A análise das vozes dos profissionais do AEE delineia um panorama das necessidades e das possíveis direções futuras. Nessa direção, o PAEE01 descreve que:

> ***PAEE01:*** *O principal desafio se torna a falta de investimento financeiro nas políticas públicas que garantam os direitos da pessoa com deficiência de forma integral. E, por conseguinte, se alcance as perspectivas almejadas.*

O PAEE01 aponta a falta de investimento financeiro como um obstáculo central, ecoando a preocupação de autores como Mendes (2019), que destaca como a alocação inadequada de recursos financeiros pode limitar a implementação de práticas pedagógicas inclusivas e a oferta de suportes necessários. A sensibilidade do professor ao reconhecer a diversidade de recursos como suportes essenciais para uma escolarização de qualidade sublinha a importância de um financiamento robusto e direcionado.

A falta de integração entre educação e saúde, é mencionada pelo PAEE02, que relata:

> ***PAEE02:*** *falta de integração entre os sistemas de educação e saúde, desigualdades socioeconômicas, falta de formação e capacitação e também a falta de empatia de alguns profissionais da área.*

A concepção do PAEE02, remete às discussões de Silva et al. (2022), que enfatiza a necessidade de articulação intersetorial para superar desigualdades e lacunas na formação profissional. A abordagem interdisciplinar e colaborativa é fundamental para garantir o acesso equitativo a serviços e suportes, rompendo com a fragmentação que prejudica o atendimento integral aos alunos com TEA.

O PAEE03 ressalta a importância da articulação entre políticas públicas de saúde e educação para o acesso a intervenções terapêuticas adequadas.

> ***PAEE03:*** é *importantíssimo uma articulação desse trabalho com as públicas, que devem avançar na perspectiva de incluir profissional que possam atuar na intervenção terapêutica dessa paciente com TEA. Nossas crianças precisam, esperam em longas filas, para serem atendidas por profissionais, centros de tratamentos, terapias especializadas. Exames específicos e ainda esperam por diagnóstico do TEA. Nosso desafio será unir pontas entre politicas saúde e educação, para promover a garantia dos direitos de nossas crianças e adolescentes com TEA.*

Essa visão coaduna com a perspectiva de Fonseca (2018), que defende a integração coordenada entre diferentes setores governamentais para promover a inclusão com alteridade, reconhecendo as necessidades específicas dos alunos e suas famílias.

As falas dos PAEE04 e PAEE05 direcionam o foco para os desafios enfrentados pelas famílias na busca por diagnóstico e tratamento.

> ***PAEE04:*** *os desafios de alguns pais que ainda demonstram dificuldades em trazer as crianças para o atendimento, cerca de 2%. Tem muitos pais que não se atentam em procurar levar os filhos para fazer exames, pois existem crianças que não têm laudo na escola, devido os responsáveis não têm ido em busca.*

> ***PAEE05:*** *os desafios vão desde a avaliação inicial por médicos que atendam bebês e crianças pequenas em unidades de saúde do serviço público, em identificar sinais precoces de possíveis transtornos e deficiências, perpassa pela fase de diagnóstico em idade adequada, e esbarra no tratamento terapêutico pós diagnóstico. Para se alcançar uma educação inclusiva de qualidade, com pleno desenvolvimento de habilidades e identificação de potencialidades para novos estímulos, é necessário ainda mais investimento e participação de todos os setores públicos ligados à promoção dos direitos humanos.*

Essas questões levantadas pelos professores, segundo Rocha e Diomedes (2024), salientam a importância de oferecer suporte e orientação adequados às famílias, capacitando-as para apoiar o desenvolvimento de seus filhos. O reconhecimento das necessidades familiares é crucial para uma abordagem inclusiva efetiva.

As falas dos PAEE06, PAEE07, PAEE08 e PAEE09 evidenciam os obstáculos no acesso a serviços de saúde e terapias especializadas, reforçando a necessidade de uma abordagem holística.

> ***PAEE06:*** *ainda é muito difícil o acesso das pessoas com TEA aos serviços básicos de saúde, incluindo encaminhamentos especializados e terapias, a fim de contribuir no desenvolvimento da escolarização. Com isso, a dificuldade para iniciar com os serviços de saúde para troca de parceria e informações específicas.*

> ***PAEE07:*** *falta de atendimentos terapêuticos para estas crianças, medicação, acolhimento para família, formação profissional, dentre outros.*

> ***PAEE08:*** *acho de suma importância essa interação.*

> ***PAEE09:*** *os desafios existentes são o acesso ao atendimento da equipe multiprofissional para acompanhamento das crianças, a própria família se omite também dentro desse processo, além da questão econômica que muitos pais não possuem um poder aquisitivo, tendo em vista quando não há o atendimento no público devido a demanda.*

A inclusão de estudantes com TEA requer uma abordagem abrangente que considere não apenas as necessidades dos alunos, mas também as de suas famílias e dos profissionais envolvidos, conforme propõe Rozendo et al. (2023). Contudo, essa construção enfrenta diversos desafios, como a carência de formação continuada para docentes, a escassez de recursos materiais e humanos e a resistência institucional a mudanças, conforme apontam Lopes e Talaska (2022).

6. Considerações (in)conclusivas

As principais conclusões e recomendações para promover uma educação inclusiva e de qualidade para estudantes com TEA, deve considerar o aumento gradativo na matrícula destes alunos nas escolas municipais de Castanhal entre os anos de 2021 e 2023, demonstrando a crescente demanda por serviços educacionais especializados.

Estes registros centram-se sobretudo no ensino dos anos iniciais do 1º ao 5º ano, o que evidencia a necessidade de supervisão especializada desde os primeiros anos letivos. A escola Sonho de Criança se destaca por ter o maior número de alunos com TEA no período, enquanto a escola Irene Rodrigues Titan teve o menor número de matrículas.

Apesar do aumento das matrículas, ainda há desafios no fornecimento de educação inclusiva de qualidade para alunos com TEA. É necessário investir no desenvolvimento profissional docente para que sejam capazes de responder às necessidades específicas desses alunos, as escolas devem se adaptar para garantir o acesso físico e educacional dos alunos com TEA, essencial também é promover a colaboração entre professores de educação, da saúde e da assistência social para garantir cuidados multidisciplinares e integrais aos estudantes, e, as famílias devem ser parceiras da escola no processo de aprendizagem.

Os resultados deste estudo subsidiam o desenvolvimento de políticas públicas que visem garantir o direito a uma educação de qualidade aos alunos com TEA no município de Castanhal. Os dados apresentados podem auxiliar no planejamento da formação de professores, na adaptação escolar e nas ações de atendimento multidisciplinar para esse público.

Portanto, recomendamos pesquisas que examinem as práticas de ensino utilizadas pelos professores no apoio a alunos com TEA, com foco nos resultados de aprendizagem em comparação com alunos sem deficiência. Outro aspecto seria investigar as percepções das famílias desses alunos quanto à qualidade do ensino ministrado nas escolas municipais, desenvolvendo programas de intervenção específicos para atender às necessidades no âmbito da educação inclusiva.

Agradecimentos

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Agradeço ao Professor Doutor Carlos José Trindade da Rocha, orientador dessa pesquisa.

Referencias

Barbosa, M. O., & Fumes, N. de L. F. (2016). Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista. *Revista Ibero-Americana dee Estudos em Educação*, *11*(esp.1), 467–477. https://doi.org/10.21723/RIAEE.v11.esp.1.p467.

Bardin, L. (2015). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Ministério da Educação.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009*. Define Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Brasil. (2012). *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; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1.

Brasil. (2015). Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146/2015**.** *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). Diário Oficial da União, Seção 1, p. 1.

Camargo, E., Silva, J., Oliveira, M., & Souza, R. (2020). Práticas pedagógicas inclusivas e o sucesso acadêmico de alunos com TEA. *Revista Brasileira de Educação Especial*, *26*(2), 301–315. https://doi.org/10.1590/S1413-65382620000200007.

Castanhal. (2024). Coordenadoria de Educação Especial – CEES/ Secretaria Municipal de Educação de Castanhal– SEMED. *Matrículas de estudantes com TEA em 2023*.

Castanhal. (2023). Coordenadoria de Educação Especial – CEES/ Secretaria Municipal de Educação de Castanhal – SEMED. *Matrículas de estudantes com TEA – anos iniciais 1º ao 5º ano nos anos de 2021 a 2023*.

Castro, M. T. M., Miranda, A. M. G., & Braga, L. S. (2022). Políticas de inclusão e práticas pedagógicas no atendimento educacional especializado. *Revista Educação & Sociedade*, 43, e247188. https://doi.org/10.1590/es.247188.

Dias, C. M. S. L., Hardoim, E. L., Cecconello, M. dos S., & Arruda, R. S. de. (2022). Indicadores qualitativos na escolarização de estudantes com transtorno do espectro autista no contexto da educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, *35*, e26/1–22. https://doi.org/10.5902/1984686X68038.

Fonseca, V. (2018). *Educação inclusiva: desafios e possibilidades*. Vozes.

Fracalossi Kokkonen, R. L., de Castro Barbosa, X., & Fontenele Batista, J. (2022). Inclusão escolar de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na educação profissional e tecnológica: desafios e possibilidades. *Revista da Faculdade de Educação*, *37*(1), 29-41. https://doi.org/10.30681/21787476.2022.37.2941.

Gasparelo, A. C., Cruz, J. A., & Cunha, A. (2021). Educação inclusiva: A importância da inclusão dos alunos com TEA no ambiente escolar. *Revista Científica do UBM*, 21(41), 160–178. https://doi.org/10.52397/rcubm.v21i41.927.

Gil, A. C. (2017). *Como elaborar projetos de pesquisa* (6ª ed.). Atlas.

Humphrey, N. (2017). Including students with autism spectrum disorders in mainstream schools: a review of key issues. *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), 41–59. https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1181620.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020). *Censo Demográfico 2020: Resultados Preliminares*. Rio de Janeiro, RJ: IBGE.

Lima, S. M., & Laplane, A. L. F. (2016). Escolarização de alunos com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 22(2), 269–284. https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009.

Lopes, D. A., & Telaska, T. dos S. (2022). Inclusão de crianças com transtorno do espectro autista: Revisão sistemática da literatura. *Revista Psicopedagogia*, 39(120), 425–434. https://doi.org/10.51207/2179-4057.20220040.

Mantoan, M. T. E. (2020). *Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* (15ª ed.). Moderna.

Marques, G. da S., & Santos, C. B. dos. (2023). Os desafios educacionais frente a inclusão de alunos autistas no ensino fundamental: uma revisão narrativa. *Diversitas Journal*, *8*(4), 2764–2775. https://doi.org/10.48017/dj.v8i4.2764.

Medeiros, F. de S., Roth, I. D., & Lima, E. A. (2024). Ambientes escolares inclusivos: acessibilidade para crianças autistas. *Caderno Pedagógico*, *21*(13), e12968. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n13-497.

Mendes, E. G. (2019). A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27 (22). http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3167.

Moura, L. M., Ferreira, M. R., Santos, T. A., & Reis, C. C. (2023). Educação inclusiva e TEA: avanços e limites no cotidiano escolar. *Revista Diálogo Educacional*, 23(78), 66–84. https://doi.org/10.7213/78.di2023.004.

Parsons, S., Guldberg, K., MacLeod, A., Jones, G., Prunty, A., & Balfe, T. (2018). International review of the literature of evidence of best practice provision in the education of persons with autistic spectrum disorders. *European Journal of Special Needs Education*, 33(1), 33–45. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1314119.

Rocha, L. C. S., Monteiro, S. R. A., Ribeiro, L. L., Farias, R. R. S. de, Sousa, G. M. de, & Alencar, H. V. (2024). Desafios da inclusão escolar de crianças autistas: uma perspectiva dos professores. *Revista Contemporânea*, *4*(9), e5789. https://doi.org/10.56083/RCV4N9-122.

Remington, B., Pelham, S. D., & Kotler, J. S. (2019). School-based interventions for students with ASD: A meta-analytic review. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 67, 101408. https://doi.org/10.1016/j.rasd.2019.101408.

Rocha, C., & Diomedes, M. E. M. (2024). Além do Espectro: Educação para a alteridade na inclusão do autismo. *Cadernos Cajuína*, *9*(3), e249332. https://doi.org/10.52641/cadcaj-v9i3.298.

Rodrigues, J. S. L., Gama, A. M., Olímpio, C., Ribeiro, G. C., Tomaz, I. D. M., Cardoso, M. do S. F., Rocha, M. E. R. D., & Vieira, P. D. G. (2024). A função da tecnologia na inclusão de alunos com autismo em sala de aula. *International Contemporary Management Review*, *5*(3), e204. https://doi.org/10.54033/icmrv5n3-037.

Rosa, M. M., Matsukura, T. S., & Squassoni, C. E. (2019). Escolarização de alunos com TEA: análise de matrículas e percursos escolares. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 25(4), 621–638. https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400006.

Rossetti-Ferreira, M. C. (2020). Políticas públicas de inclusão escolar: avanços e desafios. *Cadernos de Pesquisa*, 50(177), 120–137. https://doi.org/10.1590/198053146032.

Romeu, C. A. & Rossit, R. A. S. (2022). Trabalho em Equipe Interprofissional no Atendimento à Criança com Transtorno do Espectro do Autismo. *Rev. Bras. Ed. Esp., Corumbá*, 28, e0114, p.639-641. https://doi.org/10.1590/1980-54702022v28e0114.

Rozendo, J. F., Melo, N. J. G., Cavalcanti, S. D., Ribeiro, I. S., Souza, V. G., Brasil, M. M. (2023). Inclusão escolar: um estudo acerca da perspectiva dos professores na educação especial. *Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação*. São Paulo, 9 (2). https://doi.org//10.51891/rease.v9i2.8573.

Santos, S. M. A. V., Oliveira, A. F. da S., Souza, D. S., Pinho, J. R., Camatta , M. de L. A. N., Luz, M. V. M. da, Nali, P. da S., Zuim, S. S., & Campanha, V. D. (2025). O papel das Tecnologias Assistivas no ensino de alunos com TEA. *Cuadernos De Educación Y Desarrollo*, *17*(3), e7793. https://doi.org/10.55905/cuadv17n3-077.

Silva, L. N. S.; Dias, F. S. D.; Lenzi, M. F.; Costa, I. S. (2022). Desafios à intersetorialidade no cuidado das crianças com deficiência na perspectiva de profissionais da educação. *Cad. Saúde Pública*, 38(8), e00256021. https://doi.org/10.1590/0102-311XPT256021.

Sun, C., Varanda, W. A., & Fernandes, R. M. (2017). Estratégias comportamentais para inclusão de alunos com TEA. *Psicologia Escolar e Educacional*, 21(3), 495–503. https://doi.org/10.1159/000479586.

Uribe, A. V. S., Silva , A. S. da, Soares, E. B., Sousa, K. K. N., Botelho, S. de O., Nobre, S. da S., Leal, T. de S., & Magalhães , V. H. de O. (2024). Educação inclusiva: práticas pedagógicas para alunos com TEA. *Caderno Pedagógico*, *21*(4), e3581. https://doi.org/10.54033/cadpedv21n4-022.

Vicari, L. P. L., & Rahme, M. M. F. (2020). Escolarização de alunos com TEA: práticas educativas em uma rede pública de ensino. *Revista Educação Especial*, *33*, e24/ 1–21. https://doi.org/10.5902/1984686X43296.

Wuo, A. S.; Yaedu, F. B. & Wayszceyk, S. (2019). Déficit ou diferença? um estudo sobre o autismo em pesquisas educacionais. *Revista Educação Especial*, *32*, 102-1. https://doi.org/10.5902/1984686X38975.

Este trabajo está sujeto a una licencia de Reconocimiento 4.0 Internacional Creative Commons (CC BY 4.0).