



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO E INOVAÇÃO
TECNOLÓGICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

ISABELA SILVA DE VASCONCELOS

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UM PANORAMA DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTE FENÔMENO**

**SANTARÉM – PA
2023**

ISABELA SILVA DE VASCONCELOS

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UM PANORAMA DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTE FENÔMENO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Linha de Pesquisa: Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

**SANTARÉM – PA
2023**

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/Ufopa

V331i Vasconcelos, Isabela Silva de
A inclusão do aluno com TEA na educação escolar: um panorama da produção bibliográfica sobre este fenômeno./ Isabela Silva de Vasconcelos. – Santarém, 2024.
107 p. : il.
Inclui bibliografias.

Monografia defendida em 2023 e depositada em 2024.

Orientador: Hergos Ritor Fróes de Couto.
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Mestrado Acadêmico em Educação.

1. Educação. 2. Educação escolar. 3. Inclusão. I. Couto, Hergos Ritor Fróes de, *orient.*
II. Título.

CDD: 23 ed. 371.26

ISABELA SILVA DE VASCONCELOS

**A INCLUSÃO DO ALUNO COM TEA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR:
UM PANORAMA DA PRODUÇÃO BIBLIOGRÁFICA SOBRE ESTE FENÔMENO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Linha de Pesquisa: Formação Humana em contextos formais e não formais na Amazônia, como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto

Conceito:

Data de aprovação __/__/____

Prof. Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto
(Orientador e Presidente da Banca)

Prof. Dr. Gilson Cruz Junior
(Membro Interno – UFOPA)

Prof.^a Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes
(Membro Externo – UDESC)

Dedico a todas as pessoas com TEA que já cruzaram meu caminho e que pude ajudar direta e indiretamente. Vocês são incríveis e inspiram a buscar uma sociedade melhor, onde prevaleça o respeito, a dignidade e amor.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer a Deus pela bênção que me deu em proporcionar o mestrado em Educação e por ter iluminado meu caminho e concedido sabedoria e força para chegar até o final.

Ao meu querido orientador, Dr. Hergos Ritor Fróes de Couto, sou imensamente grata por tudo que me ensinou durante o mestrado, tanto sobre o que é ser uma pesquisadora, quanto sobre a vida; as suas experiências e vivências que compartilhou comigo são enriquecedoras e muito valiosas, irei levar por toda a minha vida.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará (PPGE-UFOPA) e a todos os professores pelos ensinamentos.

À Coordenação de Apoio e Pesquisa em Ensino Superior (CAPES), pela concessão de bolsa de estudos.

Aos integrantes da banca avaliadora: Prof. Dr. Gilson Cruz Junior e Profa. Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes, suas contribuições foram essenciais para a concretização desta pesquisa.

Às minhas amigas/irmãs de mestrado Luara Raissa Sousa Pinto e Jacqueline Farias Galvão que sempre estiveram ao meu lado desde o início ajudando e apoiando umas as outras.

Às minhas colegas de mestrado, Franciellen Tapajós, Andressa Karoline e Tássia Lourena, por todo apoio e contribuição que deram em minha pesquisa.

À minha família por sempre acreditar em mim e me incentivar a buscar a ser uma pessoa melhor por meio dos estudos.

A todas as pessoas que direta e indiretamente me ajudaram na conclusão deste sonho, cada um foi essencial em minha vida.

Muito obrigada!

RESUMO

O processo de inclusão escolar de alunos com alguma deficiência ou transtorno é um tema que vem sendo discutido com maior frequência nos últimos anos. Com a criação de leis e políticas públicas, houve um aumento considerável desse público nas escolas de ensino regular, especialmente de crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Desse modo, muitos pesquisadores começaram a investigar a questão da inclusão do aluno com TEA na escola, considerando diversos atores e visões, como os professores e suas práticas pedagógicas, a gestão escolar e a família. Assim, este trabalho tem como objetivo geral compreender como os autores das pesquisas produzidas nos programas nacionais de pós-graduação em Educação percebem a inclusão dos alunos com TEA na educação escolar. Para isso, a presente investigação constitui-se em uma pesquisa bibliográfica realizada por meio de uma revisão sistemática de literatura; tem caráter descritivo, de cunho qualitativo, e utiliza o método fenomenológico. Por se tratar de um estudo com foco nos programas de pós-graduação em Educação, as produções selecionadas foram teses e dissertações disponíveis nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal Periódicos CAPES. Os descritores utilizados nas bases de dados consideraram a associação da palavra *Autismo* com as palavras: *Inclusão*, *Educação* e *Escola*; e a combinação de *Transtorno do Espectro Autista* com as palavras: *Inclusão*, *Educação* e *Escola*. Obteve-se como resultado 58 trabalhos, sendo 7 teses e 51 dissertações. A partir disso, foi realizado um aprofundamento em relação às informações contidas nas pesquisas selecionadas, a fim de identificar quais as categorias políticas, referências, autores e aspectos metodológicos mais utilizados em trabalhos sobre essa temática. De modo geral, a percepção que os pesquisadores têm acerca da inclusão de alunos com TEA nas escolas é de que ainda, atualmente, há muitos desafios a serem superados e de que, apesar de haver políticas públicas que assegurem uma inclusão de qualidade para esses discentes, a realidade ainda encontra-se muito distante disso, pois incluir não é apenas inserir no espaço físico, mas respeitar a singularidade e as peculiaridades da criança, e compreender que para haver a efetivação da inclusão, é necessária a participação de todos – Estado, professores, familiares, alunos etc. –, com o objetivo de gerar autonomia e humanização para esse público. Dessa forma, faz-se necessário que todos trabalhem, desenvolvam e possuam formação adequada, capacitação, recursos financeiros e humanos para atender o aluno com TEA, e assim lhe possibilitar uma educação de qualidade.

Palavras-chave: Educação. Educação escolar. Inclusão. TEA.

ABSTRACT

The process of school inclusion for students with disabilities or disorders is a subject that's been more frequently discussed over the last few years. Through laws and public policies, there's been a considerable increase of this public in regular teaching schools, especially children diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD). Thus, many scholars started researching about the inclusion of these students in the school environment, considering the variety of actors and perspectives, such as the educators and their pedagogical practices, school management, the family, among other topics. Therefore, the general objective of this research is to comprehend how the authors of studies in the national post-graduate education programs perceive the inclusion of students with ASD in school education. To this end, the present investigation consists of bibliographical research, carried out through a systematic literature review, by descriptive characteristic of a qualitative nature, and a phenomenological method. As this is a study focusing on Postgraduate programs in Education, the selected researches were theses and dissertations through the databases of the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and the CAPES Periodicals Portal. The descriptors used for the databases considered the association of the word "Autism" with the words: "Inclusion", "Education" and "School", and the combination of "Autism Spectrum Disorder" with the words: "Inclusion", "Education" and "School". As for the results obtained, there was 58 works, 7 theses and 51 dissertations, and considering this, an in-depth analysis of the information contained in the selected research was carried out, such as: categories, policies, references, authors, and methodological aspects most covered on this topic. In general, the perceptions that researchers have regarding the inclusion of students with ASD in schools is that, currently, there are still many challenges to be overcome, and that despite there being public policies that ensure quality inclusion for these students, the reality is still very distant, considering that inclusion isn't just about inserting an individual into a physical space, but respecting the child's uniqueness and peculiarities, understanding that for this inclusion to actually be effective, everyone's participation is necessary, including the State's, teachers, family members, students, etc., aiming to generate autonomy and humanization for this public. Therefore, it is necessary for everyone to work, develop and have adequate training, capacitation, financial and human resources to assist students with ASD and thus enable quality education.

Keywords: Education. School Education. Inclusion. ASD.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Possibilidades metodológicas da revisão sistemática	22
Quadro 1 – Passo a passo para realizar a revisão sistemática (Okoli, 2019)	24
Quadro 2 – Quadro adaptado da ideia de Okoli (2019), com seu passo a passo para realizar a revisão Sistemática da Literatura e as informações do trabalho desta pesquisa	26
Quadro 3 – Características dos Trabalhos encontrados na BDTD.....	48
Gráfico 1 – Total de publicações por ano	53
Quadro 4 – Percepções dos autores 1	78
Quadro 5 – Percepções dos autores 2	80
Quadro 6 – Percepções dos autores 3	82
Quadro 7 – Percepções dos autores 4	85
Quadro 8 – Percepções dos autores 5	87
Quadro 9 – Percepções dos autores 6	89
Quadro 10 – Percepções dos autores 7	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	47
Tabela 2 – Quantidade de trabalhos por instituição	54
Tabela 3 – Quantidade de trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES	57
Tabela 4 – Categorias encontradas dos trabalhos encontrados na base de dados BDTD e CAPES	59
Tabela 5 – Quantidade sobre as temáticas mais abordadas nas pesquisas	60
Tabela 6 – Quantidade de trabalhos que citaram leis	62
Tabela 7 – Quantidade de trabalhos que citaram resoluções	64
Tabela 8 – Quantidade de trabalhos que citaram decretos	65
Tabela 9 – Quantidade de trabalhos que citaram nota técnica	66
Tabela 10 – Quantidade de trabalhos que citaram declaração	67
Tabela 11 – Quantidade de trabalhos que citaram diretrizes	68
Tabela 12 – Quantidade de trabalhos que citaram parâmetros	69
Tabela 13 – Quantidade de referências	70
Tabela 14 – Referências nacionais mais citadas	71
Tabela 15 – Referências internacionais mais citadas	73
Tabela 16 – Autores mais citados	74
Tabela 17 – Teorias	75
Tabela 18 – Tipo de pesquisa	76
Tabela 19 – Participantes	77

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABA** – Applied Behavior Analysis/ Análise do Comportamento Aplicada
- AEE** – Atendimento Educacional Especializado
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses
- ECA** – Estatuto da Criança e do Adolescente
- CAPES** – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CDC** – [Center of Diseases Control and Prevention](http://www.cdc.gov) / Centro de Controle e Prevenção de Doenças
- DSM V** – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V
- LDB** – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- ONU** – Organizações das Nações Unidas
- PECS** – Picture Exchange Communication System/ Sistema de comunicação por trocas de figuras
- PPGE** – Programa de Pós-Graduação em Educação
- PPGEES** – Programas de Pós-graduação em Educação Especial
- PPGCTS** – Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade
- PPGEDCM** – Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência e Matemática
- PPGFIL** – Programa de Pós-graduação em Filosofia
- PPGPSI** – Programa de Pós- Graduação em Psicologia
- PPGTO** – Programa de Pós- Graduação em Terapia Ocupacional
- PPGPE** – Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação
- PEI** – Plano Educacional Individualizado
- SCALA** – Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de pessoas com Autismo
- SEESP** – Secretaria de Educação Especial do Ministério da educação
- TEA** – Transtorno do Espectro Autista
- TGD** – Transtornos Globais de Desenvolvimento
- UFSCAR** – Universidade Federal de São Carlos

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	METODOLOGIA	20
2.1	Sobre a pesquisa	20
2.2	Sobre a Coleta de dados	24
2.3	Sobre o método	27
3	REFERENCIAL TEÓRICO	30
3.1	Transtorno do Espectro Autista (TEA)	30
3.2	Educação especial e a educação inclusiva	34
3.3	Inclusão do aluno com TEA na escola	40
4	RESULTADOS E DISCUSSOES	45
4.1	Mapeamento das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil	45
4.1.1	Sobre a BDTD	46
4.1.2	Sobre a CAPES	56
4.1.3	Sobre a Instituição UFSCAR	58
4.2	Aprofundando os resultados do mapeamento	59
4.2.1	Assuntos mais abordados referentes à inclusão do aluno com TEA	59
4.2.2	Políticas sobre inclusão	62
4.2.3	Referências e Autores	70
4.2.4	Sobre as metodologias	75
4.3	Percepções dos autores das dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação quanto a inclusão do aluno com TEA na escola	77
5	PERCEPÇÕES FINAIS	93
	REFERÊNCIAS	98

1 INTRODUÇÃO

*Cada um de nós compõe a sua história e cada ser em si carrega o dom de ser capaz e ser feliz.
– Almir Sater e Renato Teixeira*

Percebe-se atualmente maior engajamento, mobilização e preocupação da sociedade em relação ao crescente número de transtornos mentais que vêm acometendo parte considerável da população. No passado, as pessoas percebidas como estranhas, loucas e, inclusive, preguiçosas, eram trancafiadas em manicômios, sem a possibilidade de se relacionarem socialmente. Todavia, em dias hodiernos, é entendido por estudiosos como De Oliveira Praça (2011), Razuck e Razuck (2010) e pelo próprio Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais V – DSM-5 (APA, 2014) que tais transtornos são caracterizados por perturbações consideradas clinicamente significativas na cognição, no emocional e no comportamental de um indivíduo.

Muitos pesquisadores, como Piaget (1896-1980) e Vygotsky (1896-1934), debruçaram-se sobre a promoção de estudos acerca do desenvolvimento humano, construindo suas próprias teorias, o que impulsionou outros estudiosos a promover pesquisas que buscassem compreender o ser humano e o desenvolvimento dos diversos aspectos que o constituem, como o cognitivo, o emocional e o comportamental, além do físico.

Observa-se que crianças, adolescentes e jovens são os principais públicos de investigação, pois os transtornos mentais durante a fase infantojuvenil estão cada vez mais frequentes, sendo um deles o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que tem se apresentado com uma relevante incidência. Com os avanços científicos em relação a esse tema e sua divulgação pelos meios de comunicação, o conhecimento, a curiosidade e o envolvimento da sociedade de maneira geral têm se tornado mais abrangente.

Uma pesquisa realizada nos Estados Unidos, em 2021 pelo CDC – Center of Diseases Control and Prevention (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, em tradução livre) –, mostrou que a cada 44 crianças uma é diagnosticada com

Transtorno do Espectro Autista. Em decorrência do aumento de pessoas com esse transtorno nos últimos tempos, têm crescido os estudos sobre essa temática.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) se caracteriza, segundo o Manual de Diagnóstico e Estatística de Transtornos Mentais DSM-5 (APA, 2014), por um comprometimento nas habilidades de interação social, comunicação e comportamento, bem como por interesse em atividades com padrões restritos e repetitivos, que são manifestados logo nos primeiros anos de vida. Portanto, pessoas com TEA exibem diferenças em relação ao seu desenvolvimento, principalmente por se tratar de um transtorno que se apresenta nos níveis leve, moderado e severo. Por vezes, o TEA também pode acarretar comorbidades com outros transtornos neurológicos ou sindrômicos que afetam o desempenho social e educacional (Cabral; Falcke; Marin, 2021).

Diante disto, o TEA é compreendido como um transtorno que apresenta um repertório diversificado. Logo, se faz importante entender que as pessoas desse espectro percebem e sentem o mundo de forma qualitativamente diferenciada em relações às pessoas neurotípicas. A relevância dessa compreensão aparece com mais frequência em estudos clínicos; no campo da educação, vem se desenvolvendo de forma tímida, o que demonstra a necessidade de caminhar e buscar novas possibilidades para se compreender esse fenômeno.

A utilização de recursos para incluir na sociedade pessoas com deficiências vem se tornando significativa, a exemplo da LIBRAS¹, que possibilita que pessoas surdas possam se comunicar com as demais, o Braille² para proporcionar a leitura para pessoas cegas, entre outras formas de acessibilidade. Porém, como se trata as pessoas com transtornos como o TEA? Que métodos são usados para possibilitar a inclusão delas na sociedade, em espaços sociais como as escolas?

Segundo Freitas (2015), as legislações favoreceram avanços na educação inclusiva, o que proporcionou às pessoas com deficiência e transtornos o direito de serem escolarizadas sob condições de igualdade. O discurso apresentado é de que todos podem aprender da mesma forma, mesmo aqueles com deficiências e transtornos. No entanto, a diferença existe e deve ser reconhecida e compreendida;

¹ LIBRAS é a sigla da Língua Brasileira de Sinais.

² Braille é um sistema que foi oficializado em 1852 para possibilitar que pessoas com deficiência visual, parcial ou total, tivessem acesso à leitura.

peças com necessidades educacionais específicas podem aprender, porém nem sempre da mesma forma.

Desse modo, a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais específicas se tornou alvo de inquietações, provocando nos pesquisadores de todas as áreas o desejo de buscar conhecimento, estratégias, intervenções efetivas para superar os desafios que rodeiam esse fenômeno.

Diante do exposto, vale ressaltar o que impulsionou este trabalho, levando em consideração minha trajetória acadêmica e profissional, que teve seu início no curso de Psicologia e, posteriormente, estendeu-se a duas especializações a nível *latu senso*. A primeira sobre Transtorno do Espectro Autista – Intervenções Multidisciplinares em Contexto Intersetoriais – e a segunda em Neuropsicologia. Atualmente, sou Psicóloga Clínica e trabalho há 2 anos com o público infantojuvenil com diagnóstico de TEA, o que proporcionou um maior contato com as famílias das crianças atípicas, com equipes multiprofissionais e com o ambiente escolar.

As crianças e jovens com TEA com os quais trabalhei não recebiam apenas tratamento psicoterápico, mas também frequentavam outros espaços importantes para o seu desenvolvimento, como a escola. Desse modo, alguns pais ou responsáveis solicitavam que se realizassem visitas escolares, as quais possuem o objetivo de observar o aluno no espaço educacional, a fim de identificar possíveis prejuízos e potencialidades. A partir das observações, são traçadas e compartilhadas estratégias que promovam oportunidades mais eficientes de aprendizagem e relações sociais alinhadas com a equipe escolar que acompanha o aluno, possibilitando um processo de ensino-aprendizagem interdisciplinar e mais humanizado.

Ao realizar as visitas escolares, registrei em minha memória afetiva as angústias, os medos e os relatos dos docentes e dos responsáveis sobre as dificuldades que os alunos com TEA enfrentavam para se encaixar dentro de uma sala de aula, para aprender conteúdos programáticos exigidos pela escola, para progredir para as outras séries. Da mesma forma, eram perceptíveis as dificuldades que o ambiente escolar encontrava para acolher e intervir com esses sujeitos, dificuldades essas que abarcavam toda a comunidade escolar, como os alunos típicos, atípicos e seus familiares.

De acordo com Serra (2008), a educação de uma criança com TEA é um desafio para todos, uma vez que, apesar de esse ser um tema que vem sendo

discutido e pesquisado por muitos estudiosos e em várias áreas, como a Medicina, a Psicologia e a Educação, cada pessoa com TEA se apresenta de uma maneira singular, o que impõe aos profissionais da Educação o desafio de percorrer caminhos ainda desconhecidos e incertos sobre a melhor forma de educar esses alunos. Porém, mesmo com as dificuldades, Guimarães (2017) aponta que a escola necessita acreditar que alunos com necessidades educacionais específicas são pessoas além de um diagnóstico, que podem se desenvolver e se tornar sujeitos autônomos.

No entanto, para que isso possa acontecer, as escolas devem repensar suas práticas e abraçar a causa inclusiva, com o intuito de vencer as barreiras que se encontram até hoje, tais quais o preconceito de enxergar tais pessoas como “incapazes”. Como afirma Baptista (2002, p. 128), “acreditamos que a convivência escolar compartilhada, naquela que tem sido chamada ‘escola inclusiva’, possa favorecer mudanças éticas relativas ao trato com as diferenças. Esse pode ser um dos efeitos associados ao convívio: a construção de uma nova base ético-cultural”.

Diante disso, para buscar compreender como está sendo realizada a inclusão de alunos com TEA nas escolas, optou-se por fazer uma pesquisa bibliográfica, considerando as teses e dissertações já produzidas nos programas nacionais de pós-graduação em educação, com o objetivo de perceber como os autores desses trabalhos compreendem a inclusão dos alunos com TEA na educação escolar.

Segundo Okoli (2019, p. 7), a revisão de literatura proporciona benefícios à comunidade acadêmica. A autora afirma que “qualquer revisão de literatura publicada tenta poupar tempo e esforço intensivo de outros estudiosos na busca e síntese de um grande corpo de literatura”. Nesse sentido, alguns dos benefícios de realizar uma revisão de literatura são: descrever conhecimentos disponíveis para a prática profissional, identificar projetos e técnicas de pesquisa efetivos, apontar especialistas em determinado campo e, também, descobrir fontes não publicadas (Okoli, 2019).

Desse modo, esta pesquisa tem a intenção de, a partir de uma pesquisa bibliográfica sistemática, provocar reflexões, ampliar discussões e colaborar para que o público em questão, em particular a parcela contemplada neste estudo, seja incluído na educação escolar com qualidade e respeito às suas especificidades e diferenças.

As possibilidades que podem surgir deste trabalho podem promover constantes provocações aos profissionais da Educação, para que não se contentem com apenas uma resposta, com reducionismos, mas vão além, buscando sentidos e refletindo sobre como é possível contribuir continuamente com o processo educacional dos alunos.

Assim, esta pesquisa suscita a necessidade de se refletir sobre o TEA no contexto educacional. A partir da realização de pesquisas produzidas nos programas nacionais de pós-graduação em Educação, indaga-se: como os autores das dissertações e teses percebem a inclusão dos alunos com TEA na educação escolar? Para tanto, a base analítica desta pesquisa será a metodologia fenomenológica, a qual buscará estabelecer a compreensão do fenômeno expresso na temática da pesquisa.

Frente à necessidade de estudos acerca do referido tema, foi elaborado o seguinte objetivo geral: compreender como os autores das pesquisas produzidas nos programas nacionais de pós-graduação em Educação percebem a inclusão dos alunos com TEA na educação escolar. Definiram-se, ainda, como objetivos específicos: mapear as produções realizadas nos programas de pós-graduação em Educação que discutam a inclusão do aluno com TEA no contexto escolar; aprofundar o mapeamento das pesquisas selecionadas; analisar e descrever como os autores das dissertações e teses dos programas de pós-graduação em Educação enxergam a inclusão do aluno com TEA na escola.

Em relação à estrutura, esta dissertação está dividida em cinco seções. A primeira delas é esta introdução, na qual se faz uma breve contextualização sobre o assunto desta pesquisa, o problema e os objetivos. A segunda seção aborda a metodologia, na qual se apresentam o percurso e os aspectos da pesquisa, suas características, critérios de inclusão e exclusão, coleta de dados e o método em si.

Na terceira seção, é tratado o referencial teórico e são abordados os pensamentos de alguns teóricos que dialogam com a temática deste estudo. O referencial teórico está dividido em 3 subseções: “Transtorno do Espectro Autista”, “Educação e educação inclusiva” e “Inclusão do aluno com TEA na escola”.

Na seção seguinte, são expostos os resultados e a discussão desta pesquisa, divididos em três partes: “Mapeamento da literatura das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em educação no Brasil”, “Aprofundando os resultados do mapeamento” e “Percepções dos autores das dissertações e teses dos

programas de Pós-graduação em Educação quanto à inclusão do aluno com TEA na escola”.

Por fim, discorre-se sobre as percepções finais desta pesquisa, trazendo reflexões provenientes dos resultados obtidos a partir das percepções dos autores de teses e dissertações a respeito da inclusão do aluno com TEA, destacando que o processo de educação inclusiva para alunos com TEA, antes de ser um projeto educacional, é um projeto de vida.

2 METODOLOGIA

“A pesquisa exige tempo, dedicação, além de competências e habilidades para sua realização”
– NÓBREGA-THERRIEN, S.; THERRIEN, J. (2004, p. 12).

2.1 Sobre a pesquisa

É importante pontuar a diferença apontada por Garcia (2016) entre pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, o que causa, em alguns pesquisadores, certa confusão. Enquanto a pesquisa bibliográfica deve estar atrelada a um problema de pesquisa e a um objetivo – para os quais o pesquisador irá buscar as respostas em materiais já produzidos, como teses, dissertações, artigos e livros –, a revisão de literatura, também conhecida como referencial teórico, é a fundamentação que irá subsidiar a pesquisa em questão, sendo que qualquer trabalho deverá ter a revisão bibliográfica/de literatura.

Nóbrega-Therrien e Therrien (2004) também afirmam que a revisão da literatura geralmente se apresenta em capítulos, constituindo-se de um texto que traz a base teórica que sustentará a análise dos dados da pesquisa. Isso significa que é com a revisão de literatura que o pesquisador irá interpretar e explorar o seu tema de investigação.

Já as pesquisas bibliográficas, de acordo com Garcia (2016, p. 293), “buscam discutir sobre ideologias ou ainda as que buscam conhecer e analisar as contribuições culturais ou científicas do passado sobre um determinado assunto, tema ou problema”.

Considerando essas conceituações, este trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, realizada por meio de uma revisão sistemática de literatura, pois a revisão de literatura é apontada como a mais adequada para efetuar um grande levantamento das produções científicas já disponíveis, bem como para identificação, conhecimento ou reconstrução de saberes (Gomes; De Oliveira Caminha, 2014).

Okoli (2019) retrata em seu estudo a definição de Fink (2005) sobre a revisão de literatura, para definir a revisão sistemática de literatura do seu trabalho. Para Fink (2005), esse tipo de estudo requer um método sistemático, abrangente e reproduzível, para poder identificar, avaliar e sintetizar a variedade de trabalhos

existentes produzidos por pesquisadores, estudiosos e profissionais. Okoli (2019, p. 4) afirma que:

Uma revisão de literatura autônoma rigorosa deve ser sistemática ao seguir uma abordagem metodológica; explícita na explicação dos procedimentos pelos quais foi conduzida; abrangente em seu escopo ao incluir todo o material relevante; e, portanto, reproduzível por outros que desejem seguir a mesma abordagem na revisão do tema.

Utilizar a metodologia da revisão da literatura sistemática possibilitou realizar uma análise mais objetiva dos resultados, propiciando a obtenção de uma síntese conclusiva (Sampaio; Mancini, 2007). De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011, p. 1261) contribuem para o assunto, afirmando que a revisão de literatura sistemática é “uma metodologia rigorosa proposta para: identificar os estudos sobre um tema em questão, aplicando métodos explícitos e sistematizados de busca; avaliar a qualidade e validade desses estudos, assim como sua aplicabilidade”.

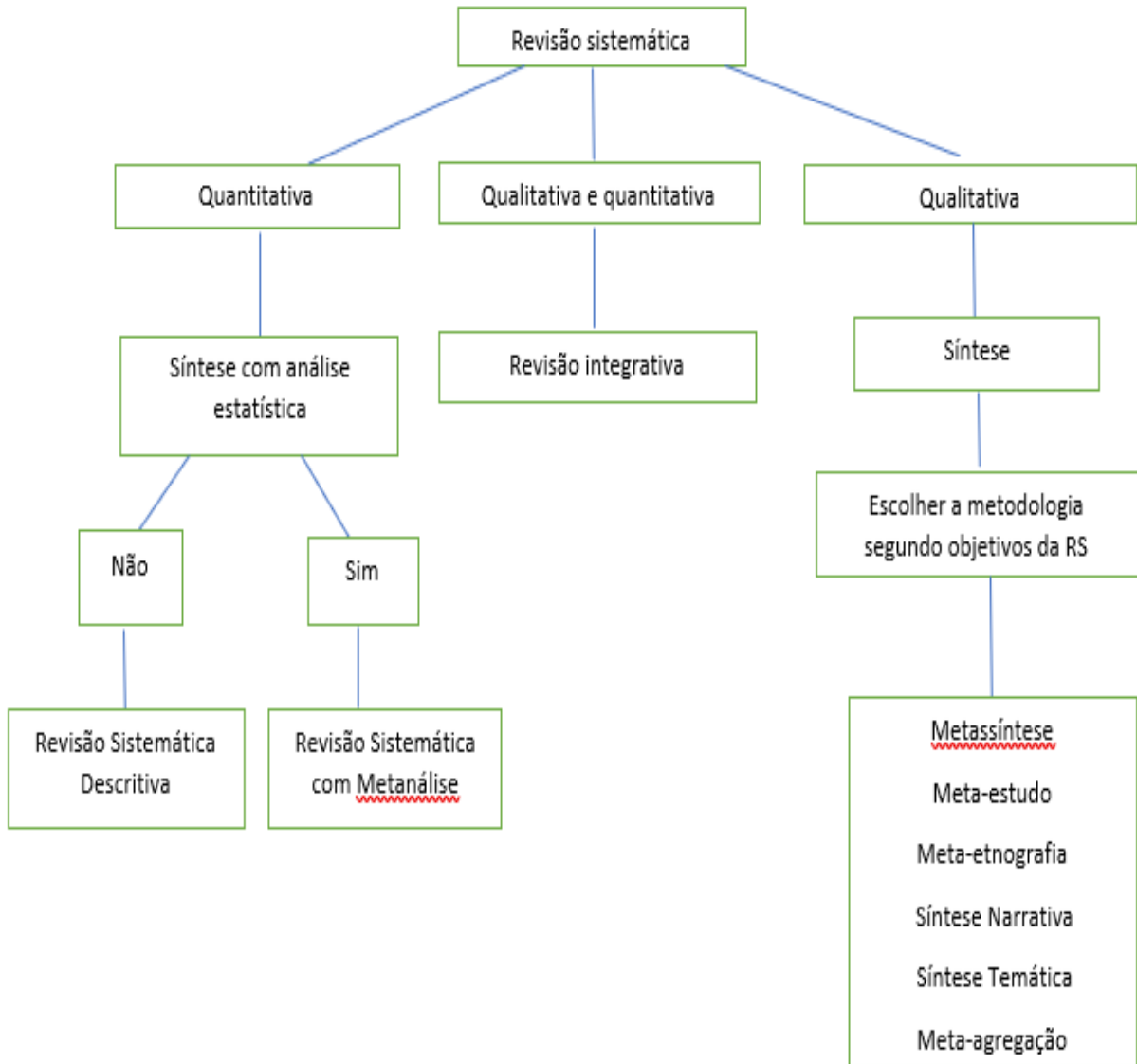
Produzir uma revisão sistemática de literatura pode ter diversos objetivos: descrever conhecimentos já existentes, identificar trabalhos e técnicas sobre assuntos específicos, ou reconhecer fontes não tão conhecidas ou publicadas. Desse modo, quem realiza uma pesquisa com essa metodologia tem a possibilidade de fazer um trabalho de referência, que outros pesquisadores possam utilizar como primeira fonte da literatura para realizar uma nova investigação (Okoli, 2019).

Assim, Gomes e Caminha (2014) apontam que a revisão sistemática é um método útil para as ciências, pois oferece a possibilidade de síntese e de novos direcionamentos. Ela pode estar ancorada em pesquisas qualitativas, quantitativas, ou em ambas na mesma investigação, porém, isso dependerá do objetivo e do questionamento do trabalho, e seus resultados podem ser apresentados na forma de conclusão, análise ou síntese.

Os mesmos autores acrescentam que, se o pesquisador optar por realizar uma pesquisa de revisão sistemática qualitativa, é necessário se assegurar em alguns pontos, como a validade: descritiva, ou seja, a identificação de trabalhos relevantes; interpretativa, que é a correspondência entre o registrado pelo revisor e o conteúdo do estudo; teórica, isto é, a credibilidade dos métodos desenvolvidos; e pragmática, que é a aplicabilidade do conhecimento gerado.

De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011) apresentam, em seu estudo, as possibilidades metodológicas de uma revisão sistemática, conforme a figura abaixo:

Figura 1 – Possibilidades metodológicas da revisão sistemática



Fonte: De-La-Torre-Ugarte-Guanilo, Takahashi e Bertolozzi (2011, p. 1259).

Esta pesquisa caracteriza-se como uma revisão sistemática qualitativa, pois teve a finalidade de investigar e coletar dados a partir de teses e dissertações sobre a temática proposta e realizar uma síntese dos trabalhos escolhidos de acordo com os critérios estabelecidos.

A busca de materiais foi desenvolvida nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD – e Portal Periódicos CAPES. Os alvos foram pesquisas produzidas nos programas nacionais de pós-graduação em Educação que retratam a percepção da inclusão dos alunos com TEA na educação escolar.

Os critérios utilizados para esta pesquisa foram os seguintes:

1. Critérios de inclusão

- a) Trabalhos escritos no idioma português;
- b) Trabalhos publicados entre os anos de 2008 e 2022. Optou-se por este recorte temporal, pois no ano de 2008 foi decretada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Essa lei determina com maior ênfase que os alunos com TEA, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo Atendimento Educacional Especializado (AEE) no contraturno. Com isso, a presença desse público nas escolas aumentou e, conseqüentemente, mais pesquisas sobre essa temática passaram a ser realizadas;
- c) Trabalhos citáveis, que estejam disponíveis para download e na íntegra;
- d) Pesquisas que sejam do campo da Educação. Esse critério foi necessário por existirem muitos trabalhos sobre a temática investigada nas áreas da Medicina, Fonoaudiologia, Genética, Psicologia, entre outras que não coadunam com os interesses desta investigação;
- e) Especificamente trabalhos que falam de Educação e inclusão de alunos com TEA, pois há estudos referentes a outras deficiências e transtornos, os quais não são objeto deste estudo.

2. Critérios de exclusão

- a) Trabalhos que falem de outros transtornos, especificamente, ou de transtornos de forma geral;
- b) Pesquisas que não falem de inclusão.

É importante salientar que esta pesquisa segue uma abordagem de cunho qualitativo, que engloba vertentes humanistas, fenomenológicas, naturalistas, etnográficas, estudos de caso, antropológicas, entre outras. No caso deste estudo, utilizou-se a abordagem qualitativa na perspectiva da fenomenologia.

Pesquisas dessa natureza embasam-se no fato de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento sempre tem um sentido, significado que não se dá a conhecer imediatamente, mas precisa ser desvelado (Alves, 1991).

Foi a abordagem qualitativa que possibilitou extrair os dados, as impressões, as análises que cada autor expôs em seu trabalho, com o intuito de levar em conta as similaridades e as diferenças mais relevantes entre as pesquisas já realizadas, no sentido de provocar novas reflexões e criar outras interpretações dos resultados, construindo assim (re)leituras e novas possibilidades (Gomes; Caminha, 2014).

Para Godoy (1995), os estudos qualitativos possuem algumas características básicas. Nesse sentido, o autor ressalta que só é possível compreender melhor um fenômeno se este for analisado em uma perspectiva integrada, constantemente associada ao contexto do qual ele faz parte.

Esta pesquisa tem característica descritiva, que, segundo Martins e Bicudo (2005), tem como objetivo buscar a compreensão particular daquilo que se está estudando, enfocando o singular, o específico, o subjetivo, a partir daquilo que surge quando os fenômenos ocorrem.

Oliveira Netto (2008) relata ainda que a pesquisa descritiva proporciona ao investigador averiguar uma série de informações sobre o que pesquisar, buscando descrever os fatos e os fenômenos de determinada realidade.

2.2 Sobre a Coleta de dados

A presente pesquisa se baseou nas etapas de Okoli (2019), que retrata, em seu guia, 8 passos para realizar uma Revisão Sistemática da Literatura de forma rigorosa e científica. No quadro 1, abaixo, são mostrados os referidos passos retirados do seu trabalho.

Quadro 1 – Passo a passo para realizar a revisão sistemática (Okoli, 2019)

<p>1. Identifique o objetivo:</p>	<p>o primeiro passo em qualquer revisão exige que os revisores identifiquem claramente o propósito da revisão e os objetivos pretendidos, o que é necessário para que a revisão seja explícita para seus leitores.</p>
<p>2. Planeje o protocolo e treine a equipe:</p>	<p>para qualquer revisão que empregue mais de um revisor, os revisores precisam estar</p>

	completamente esclarecidos e de acordo sobre o procedimento que seguirão, o que exige tanto um detalhado protocolo escrito quanto treinamento para todos os revisores a fim de garantir consistência em como executarão a revisão.
3. Aplique uma seleção prática:	também chamada de seleção para inclusão, esta etapa exige que os revisores sejam explícitos sobre quais estudos consideraram para a revisão e quais eliminaram sem maior exame (uma parte muito necessária de qualquer revisão de literatura). Para os estudos excluídos, os revisores devem indicar suas razões práticas para não os considerar e justificar como o resultado da revisão ainda pode ser abrangente, dados os critérios práticos de exclusão.
4. Busque a bibliografia:	os revisores precisam ser explícitos ao descrever os detalhes da pesquisa bibliográfica e precisam explicar e justificar como garantiram a abrangência da pesquisa.
5. Extraia os dados:	após os revisores identificarem todos os estudos que devem ser incluídos, precisam extrair sistematicamente as informações aplicáveis de cada estudo.
6. Avalie a qualidade:	também chamada de seleção para exclusão, os revisores precisam declarar explicitamente os critérios utilizados para julgar quais artigos serão excluídos por qualidade insuficiente. Os pesquisadores precisam classificar a qualidade de todos os artigos incluídos, dependendo das metodologias de pesquisa que empregam.
7. Sintetize os estudos:	também conhecido como análise, este passo envolve combinar os fatos extraídos dos estudos, usando técnicas quantitativas ou qualitativas apropriadas ou ambas.
8. Escreva a revisão:	além dos princípios e padrões a serem seguidos na escrita de artigos científicos, o processo de uma revisão sistemática de literatura precisa ser descrito com detalhes suficientes de maneira que outros pesquisadores possam, independentemente, reproduzir seus resultados.

Fonte: Okoli (2015, p. 8-9).

Abaixo, consta o quadro 2, adaptado da ideia de Okoli (2019), com seu passo a passo, porém com as informações do trabalho desta pesquisa.

Quadro 2 – Quadro adaptado da ideia de Okoli (2019), com seu passo a passo para realizar a Revisão Sistemática da Literatura e as informações do trabalho desta pesquisa

<p>1. Identifique o objetivo:</p>	<p>O objetivo deste trabalho é: perceber como os autores das pesquisas produzidas nos programas nacionais de pós-graduação em educação compreendem a inclusão dos alunos com TEA na educação escolar.</p>
<p>2. Planeje o protocolo e treine a equipe:</p>	<p>Neste passo, foi planejado o protocolo que foi seguido para a coleta de dados dos trabalhos publicados.</p> <p>Dentro do protocolo, foram definidas as bases de dados, critérios de inclusão e exclusão e as palavras-chave.</p> <p>Para a base de dados, foi utilizada a combinação de <i>Autismo</i> com as palavras: <i>Inclusão, Educação e escola</i>.</p> <p>Também foi utilizada a combinação de <i>Transtorno do Espectro Autista</i> com as palavras: <i>Inclusão, Educação e escola</i>.</p> <p>Importante salientar que este trabalho não conta com uma equipe, ou seja, o protocolo foi formado e executado pela autora desta pesquisa.</p>
<p>3. Aplique uma seleção prática:</p>	<p>Nesta etapa, foi realizada a busca dos trabalhos nas bases de dados selecionadas, aplicadas cada palavra-chave com o corte temporal estabelecido e selecionados os trabalhos em português.</p> <p>Primeiramente, eram lidos os títulos dos trabalhos para averiguar se estavam dentro dos critérios de inclusão; os que estavam de acordo eram selecionados, baixados e armazenados em pastas separadas por base de dados, descritor e ano.</p>
<p>4. Busque a bibliografia:</p>	<p>Completando esta busca e seleção dos trabalhos pelos títulos, foi realizada a leitura dos resumos para uma seleção mais criteriosa e a partir daí realizado um quadro para listar os trabalhos selecionados e seus objetivos.</p>
<p>5. Extraia os dados:</p>	<p>Esta etapa consiste em ler na íntegra os trabalhos para extração dos dados e avaliação dos trabalhos de qualidade duvidosa.</p>
<p>6. Avalie a qualidade</p>	<p>Nesta fase, o objetivo foi avaliar a qualidade dos trabalhos de forma mais criteriosa tendo como parâmetro o objetivo de pesquisa e os critérios de inclusão, ou seja, avaliar se os trabalhos</p>

	selecionados abordam verdadeiramente a inclusão do aluno com TEA na escola.
7. Sintetize os estudos	<p>Nesta fase, foram formuladas 3 perguntas para nortear a pesquisadora na busca das informações necessárias para sintetizar os estudos. Sendo elas baseadas nos objetivos específicos deste trabalho.</p> <p>As perguntas realizadas para isso foram:</p> <p>1 – Quais as produções realizadas nos programas de pós-graduação em educação que discutem a inclusão do aluno com TEA no contexto escolar e suas possíveis nuances?</p> <p>2 – Quais são os temas/ políticas/ referências e metodologias mais abordados em pesquisas sobre inclusão de alunos com TEA?</p> <p>3 – Como os autores das dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação percebem a inclusão do aluno com TEA na escola?</p>
8. Escreva a revisão	Por fim, chega-se ao último passo que é a escrita da revisão de forma detalhada e suficiente para que assim possa haver a reprodução deste trabalho.

Fonte: Autoria própria (2023). Adaptado da ideia de Okoli (2019).

2.3 Sobre o método

Esta pesquisa está atrelada aos pressupostos do método fenomenológico. Importante esclarecer que a análise pela perspectiva da fenomenologia tem vertentes ligadas às pesquisas de caráter qualitativo, por se tratar de estudos que envolvem seres humanos em suas relações sociais.

Segundo Silva (2018), a fenomenologia é uma metodologia de análise científica que busca a compreensão de fenômenos naturais, das experiências e vivências dos sujeitos, de sua relação com os outros e com o seu entorno, que possam ser observáveis e estudados, procurando a essência dos objetos de pesquisa.

Salienta-se, ainda, que a perspectiva da fenomenologia trabalha com o fenômeno humano, como ocorrem as experiências e as vivências dos sujeitos inseridos dentro de um fenômeno cultural, e são estes aspectos que são analisados (Giorgi, 1985). Para Silva (2016, p. 76), “a questão a ser pesquisada está imersa em dúvidas, sem prévias hipóteses, pois é no decurso da pesquisa e das interrogações que serão feitas aos sujeitos que o pesquisador irá encontrar as respostas”.

O método fenomenológico não estabelece procedimentos com sequências e roteiros prontos com o intuito de explicar o fenômeno; ao contrário, sua intenção é descrever, desse modo o pesquisador deve ater-se ao fenômeno como ele se apresenta (Freitas, 2015). Masini (1992), ao falar do método fenomenológico, afirma que:

[...] fazer fenomenologia não é utilizar um método previamente considerado, mas cingir-se a regras formais dirigidas especialmente ao fenômeno (fenômeno entendido como aquilo que se mostra como é, ou que se mostra a si mesmo). Não existe “o” ou “um” método fenomenológico, mas uma atitude – atitude do ser humano para compreender o que se mostra, livre de preconceitos ou de definições (Masini, 1992, p. 32).

Silva (2016) afirma que escolher a fenomenologia como análise para as pesquisas é estar em busca de respostas sobre a maneira como o sujeito atribui significados e os expressa. Corroborando a concepção de Silva, Nóbrega (2010) retrata que adotar a fenomenologia é incorporar uma atitude ancorada na experiência vivida e estar aberto às inúmeras possibilidades de reflexão a fim de compreendê-la.

Na análise a partir da perspectiva da fenomenologia, tem-se o intuito de desvelar o fenômeno e, para isso, é necessário que se coloquem todas as concepções de lado e se visualize o fenômeno tal como ele é. Boemer (1994, p. 85) diz que:

O pesquisador em fenomenologia segue outro caminho, pois não vai ter princípios explicativos, teorias ou qualquer definição do fenômeno "a priori". Ele inicia interrogando o fenômeno. Isto não exclui que ele tenha um pensar. Ao recusar os conceitos prévios, as teorias e as explicações a priori já existentes, o pesquisador não parte de um marco zero ou de um vazio. Ele tem um pré-reflexivo. O que precisa evitar é que a teoria influencie o seu interrogar pois, se isso ocorrer, já terá obtido respostas. O interrogar envolve necessariamente um pensar sobre aquilo que estou interrogando. O meu pré-reflexivo é o meu pensar.

Freitas (2015, p. 18) afirma que “interrogar é sempre o renovado ponto de partida e perfaz o percurso fenomenológico”. A mesma autora ainda acrescenta que o pesquisador, em seu trabalho, deve expor uma dúvida sobre o fenômeno a ser estudado, e seu objetivo é percorrer e buscar a sua compreensão, não responder a um fato. Ou seja, o propósito é desvelar e apresentar o fenômeno tal como ele é.

Nesse sentido, a busca por respostas acerca da maneira como os autores das teses e dissertações atribuíram sentidos e significados mediante as percepções postas em seus trabalhos já publicados direcionou esta pesquisa para a escolha da fenomenologia como método, a fim de desvelar tal fenômeno.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

*Ver na vida algum motivo para sonhar
Ter um sonho todo azul
Azul da cor do mar
– Tim Maia*

Nesta seção, denominada referencial teórico, busca-se discutir sobre as temáticas que esta pesquisa abarca, a partir de trabalhos de outros autores que retratam o assunto em questão. Para melhor compreensão, esta seção está dividida em 3 subseções.

Na subseção 2.1, é tratado o tema *Transtorno do Espectro Autista – TEA* –, com base no DSM-5 (APA, 2014), e em autores como Andreozzi (2017), Suplino (2007), entre outros que discutem as principais características desse Transtorno; na subseção 2.2, discorre-se sobre *educação e educação inclusiva*, retratando leis e políticas públicas que embasam a inclusão das pessoas com TEA nas instituições escolares, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008, e a lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Na subseção 2.3, é explanado a respeito da *Inclusão do aluno com TEA na escola*, em um diálogo com autores como Lima e Laplane (2016), Guimarães (2017), Costa (2016), entre outros. Busca-se compreender como está sendo realizada a inclusão dessas pessoas, as dificuldades encontradas nesse processo, e provocações e reflexões sobre o modelo inclusivo utilizado pelas escolas.

3.1 Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Quando se escuta a palavra “autismo”, prontamente vem ao pensamento a imagem de uma pessoa isolada em seu próprio mundo, que balança o corpo para trás e para frente, que brinca de forma diferenciada, absorta de tudo e de todos. Frequentemente, está associada a alguém “diferente”, que tem uma vida limitada, sem sentido, e que vive às margens da sociedade. Porém, essas características não são totalmente verdadeiras; trata-se de uma visão restrita demais. Quando se aborda o autismo, fala-se de pessoas com habilidades extremamente reveladoras e

que silenciam o âmago, fazendo refletir sobre quem de fato vive em seu próprio mundo (Silva; Gaiato; Reveles, 2012).

Atualmente, o “autismo” é conhecido como TEA (Transtorno do Espectro Autista), porém, para se chegar até essa definição, muitos estudiosos se debruçaram sobre essa questão. Um deles, o psiquiatra Leo Kanner (1943), estudou 11 casos de crianças na faixa etária de dois a oito anos e observou que essas crianças tinham dificuldade de estabelecer contatos sociais, eram resistentes a mudanças, faziam movimentos estereotipados (repetitivos), apresentavam ecolalia na fala (repetição de palavras) e respostas diferentes ao ambiente. Essas características foram destacadas em sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”.

Um ano depois, em 1944, o pediatra Hans Asperger, sem saber dos estudos de Kanner, interessou-se pelo mesmo assunto e realizou um trabalho com 4 crianças que apresentavam prejuízos na interação social, observando a maneira singular como se comportavam.

Com o passar dos anos, houve avanços nas classificações e no nome dado ao transtorno, sendo que no DSM-3 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), o termo que se utilizava era “Transtorno Invasivo do Desenvolvimento” (TID); já no DSM-4, o autismo encontrava-se na parte dos “Transtornos Globais do Desenvolvimento”, subdividido da seguinte forma: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do Desenvolvimento sem Outra Especificação (Varela; Machado, 2017).

Atualmente, o TEA, de acordo com o DSM-5, é enquadrado na classe dos Transtornos do Neurodesenvolvimento e pertence ao grupo de condições que têm seu início no período do desenvolvimento infantil. O autismo é composto por uma tríade de sintomas: déficits de interações sociais e de comunicação e comportamentos repetitivos e restritos; e é classificado de acordo com o grau de severidade, podendo ser: leve, moderado ou severo – ou níveis 1, 2 e 3. Essas características podem acarretar prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Apesar de os sinais serem apresentados na primeira infância, pode acontecer de não se manifestarem plenamente até que as demandas sociais exijam além de suas limitações, ou de serem camuflados através de estratégias aprendidas ao longo da vida (APA, 2014).

O DSM-5 apresenta os níveis do TEA de acordo com o suporte necessário: exigência de apoio (nível 1); exigência de apoio substancial (nível 2); e exigência de apoio muito substancial (nível 3). Os mesmos níveis estão presentes quando se analisam os comportamentos e interesses restritos e repetitivos. No entanto, é importante salientar que, apesar de haver classificação de níveis, as características de cada pessoa com TEA pode diferir das de outra com o mesmo diagnóstico. Por isso o nome do transtorno conta com a palavra “espectro”, por haver tamanha diversidade de uma pessoa para outra.

Segundo Andreozzi (2017), um dos primeiros sinais de TEA é o não engajamento em comportamentos sociais simples, tais como fazer contato visual, sorrir, responder ao som de vozes ou ao chamado do próprio nome. Sobre a linguagem, as complicações dos sujeitos com TEA incluem: compreender a influência do tom de voz no significado da linguagem, ritmo e prosódia, apresentar interesse em tópicos restritos de conversação e manter coesão entre tópicos ao longo de um diálogo.

A criança com TEA apresenta condutas estereotipadas, como os comportamentos de estimulação (sons, movimentos do corpo como mãos e pés) e os comportamentos autolesivos (repertórios de agressividade em si próprio), em alguns casos. Uma explicação para os comportamentos estereotipados vem da possibilidade de esses sujeitos apresentarem uma alteração no seu sistema nervoso. Assim, não conseguem lidar com os estímulos recebidos, como visuais e sonoros, e, quando isso acontece, tentam fugir, realizando uma autoestimulação capaz de acalmar seu sistema nervoso (Suplino, 2007).

Tais infantes manifestam dificuldades de socializar-se por conta de suas características biopsicossociais, podendo muitas vezes ser descritos como quietos, estranhos e esquisitos, não porque estão desinteressados, mas porque não sabem e não aprenderam a arte de interagir e manter vínculos. Esse inconveniente nas relações sociais os mantém distantes de outras crianças, já que eles não sabem o que fazer para se relacionar e, como consequência, têm o contato social prejudicado e limitado (Silva J. R, 2018).

Outro aspecto importante que se observa em pessoas com TEA são as alterações sensoriais, que, segundo Caminha e Lampreia (2012), estão presentes em 69% a 80 % dos sujeitos diagnosticados. As questões sensórias variam entre

hiper ou hiporreativa, ocasionando respostas extremas ou sua ausência diante de sons, texturas, cheiros, ou do conjunto desses estímulos.

O TEA é um transtorno da classe do neurodesenvolvimento que tem causas multifatoriais. Por se tratar de um transtorno que tem características específicas e pelo fato de que cada pessoa poder apresentá-las de maneira diferente, há a necessidade de se realizar uma análise profunda, pois o diagnóstico é realizado e confirmado por meio da observação do comportamento e, para isso, muitas vezes é importante a avaliação de uma equipe multiprofissional (De Oliveira Praça, 2011).

Transtornos mentais não têm cura, o que inclui também o TEA, porém com os tratamentos adequados sua evolução se mostra significava. No entanto, não são apenas as terapias, como psicologia, terapia ocupacional e fonoaudiologia que ajudam nesses marcos evolutivos. Além disso, uma instituição muito importante que colabora para o desenvolvimento integral desses sujeitos é a escola.

Giardinetto (2009) aponta que a escola, mediante as suas práticas educacionais, é considerada um catalisador eficaz para essas pessoas, colaborando para o desenvolvimento de suas competências e potencialidades, o que irá promover a sua socialização e a construção de relações, assim como o seu bem-estar emocional.

Diante disso, a sociedade precisa compreender que pessoas com TEA veem, sentem e percebem a si, ao outro e ao mundo de maneira diferente de seres humanos típicos. Indivíduos com ou sem deficiência são diferentes, seres únicos com particularidades, limitações e potencialidades. Assim, abrir as portas do mundo para que esses sujeitos possam, da sua forma, compreender o que se passa em seu entorno, não é apenas um ato humanitário, mas um ato de possibilitar desenvolvimento moral, social, afetivo e cognitivo em sua existência (Dias, 2016).

Segundo Razuck e Razuck (2010, p. 5), “se a sociedade, na convivência social, cria a deficiência, cabe a ela também criar os meios de sua separação, pois o organismo apresenta inúmeras possibilidades para a compensação e superação das limitações orgânicas”. Atualmente, após alguns anos de estudo sobre o TEA, sabe-se que as pessoas com esse transtorno evoluem, e muitos pesquisadores defendem sua inclusão em todos os meios sociais, como o espaço escolar.

Partindo da concepção de que a inclusão desses alunos nos espaços escolares é importante e traz benefícios a eles, é importante refletir como está ocorrendo esse processo nas escolas. É relevante lembrar que todos são seres

únicos; as pessoas com TEA pensam, sentem e existem de maneira singular, assim como as pessoas típicas. Porém, a história e a cultura influenciam como as pessoas irão pensar, sentir e existir, de modo que trazem consigo concepções e ideias que tendem a ser, às vezes, excludentes, especialmente com pessoas com deficiências ou transtornos.

Os autores Scorsolini-Comin e Amorim (2010) relatam que as significações dessas vivências do outro para com a pessoa com alguma deficiência ou transtorno cravam-se no existir desse ser humano, já que ele é orientado por pessoas típicas que intercedem e corporificam práticas, saberes e olhares que podem se mostrar adaptativos ou não.

Diante disso, é pertinente refletir sobre como se desenvolve a educação e a educação inclusiva para com os alunos com TEA, a fim de compreender quais leis amparam esse público e se tais legislações estão sendo praticadas para melhorar a qualidade de vida de pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

3.2 Educação especial e a educação inclusiva

A educação é vista como uma intervenção na vida de alguém, seja a partir da ideia de tornar a pessoa mais capacitada para o mercado de trabalho ou de tornar as pessoas mais humanas. As práticas educacionais são caracterizadas como forma de socialização, exigindo preocupação também com os recém-chegados na escola, com sua inserção na sociedade e na cultura (Biesta, 2017).

Para Marín (2006), a educação não só possibilita conhecimentos para os sujeitos ingressarem no mercado de trabalho como também proporciona a preservação da diversidade cultural e cria um espaço democrático, dando lugar ao encontro e à convivência entre diferentes culturas.

Biesta (2017) acrescenta que o processo educacional é entendido como um método que ajuda os sujeitos a desenvolverem seu potencial racional, para que se transformem em pessoas autônomas, individualistas e autodirigidas, ao passo que a racionalidade remete ao marco moderno do que significa ser humano. Porém, isso deixa aqueles que são diferentes, que são considerados não racionais, em um lugar difícil, e isso gera desigualdade (Biesta, 2017).

Essas pessoas compreendidas como diferentes são aquelas que têm alguma deficiência ou transtorno. Por muito tempo, as visões sobre esses sujeitos foram equivocadas, a história mostra que muitos deles foram perseguidos e excluídos da

sociedade. Porém, com o avanço dos movimentos sociais, a partir do ano de 1990, houve uma mudança do modelo médico (responsabilidade sobre a adaptação do indivíduo na sociedade) para o modelo social (a sociedade deve acolher as necessidades dos deficientes).

Teixeira (2019, p. 20) aponta que com “as transformações socioculturais, o reconhecimento dos valores humanos e os avanços no campo das ciências levaram ao reconhecimento social da necessidade de práticas voltadas mais especificamente para essas pessoas”.

Assim, iniciou-se, a partir de leis e políticas públicas, o reconhecimento de que esses indivíduos têm direito à educação, a conviver em sociedade com os demais, e para isso foram formuladas mais leis e políticas públicas, desta vez, para possibilitar o processo de inclusão de tais pessoas.

No Brasil, os princípios da inclusão estão alicerçados em muitas leis e políticas públicas que garantem e asseguram o direito à educação de todos os sujeitos, independentemente de suas diferenças. Em 13 de julho de 1990, foi estabelecida a lei nº 8.069, chamada Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que afirma, em seu art. 54, que: “É dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1990).

Quatro anos depois, foi realizada a Conferência Mundial de Educação Especial, com representantes de 88 governos e de 25 organizações internacionais, em Salamanca – Espanha –, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994. A partir desse evento, foi criada a declaração de Salamanca, que advoga sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. De acordo com esse documento, no seu art. 2º:

Acreditamos e Proclamamos que: toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêm uma educação efetiva à maioria das crianças e

aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Brasil, 1994, p.1).

No entanto, Castanha (2016) traz a reflexão de que a maioria das diretrizes de inclusão foram elaboradas pela Organização das Nações unidas – ONU, e isso tem dado a alguns pesquisadores das políticas educacionais a ideia de que se trata de uma imposição externa para os países e para as escolas, pois, como se trata de uma política global, ela irá influenciar na autonomia das localidades.

A mesma autora ainda questiona: como essa discussão chegou à ONU? Pelo que tudo indica, a declaração de Salamanca foi levada à organização por pais de pessoas com deficiência e instituições que trabalhavam juntamente com eles, porém tais pais e instituições provavelmente eram de países desenvolvidos, já que o processo de inclusão para os deficientes não estava tão avançado assim no Brasil.

De todo modo, foi a partir dessa perspectiva que houve a ampliação legal para a educação das pessoas com algum tipo de deficiência no Brasil, com a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse documento, no capítulo V, intitulado “Da Educação Especial”, há o Art. 58, que entende a educação especial como “a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento³ e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2017, p. 39).

A mesma lei assegura que “haverá quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial” (Brasil, 2017, p. 39). Em seu Art. 59, ela assegura também que as instituições educacionais devem garantir aos alunos com deficiência ou transtorno globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação:

³ O DSM IV -TR, Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais IV-TR de 2003, nomeou o termo Transtornos Globais do desenvolvimento (TGDs) para apresentar o autismo, sendo classificado em cinco categorias: Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Global do desenvolvimento sem outra especificação. No entanto, essas categorias não abrangiam a variedade dessa condição e no ano de 2013, com o novo lançamento do DSM V, ocorreu a mudança do termo para Transtorno do Espectro Autista sendo classificado em níveis 1, 2 e 3 com o objetivo de reconhecer a natureza dimensional desse transtorno. Porém, alguns autores em suas pesquisas ainda mantêm o termo antigo, o que pode levar a conhecimentos ultrapassados do TEA (Costa, 2016).

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (Brasil, 2017, p. 40).

No entanto, apesar de ter sido estabelecida tal lei, que afirma o direito à educação para pessoas com necessidades educacionais específicas, essa modalidade de ensino não garante, efetivamente, a inclusão. Diante disso, outras políticas públicas foram criadas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.

O Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (SEESP)⁴, em 2008, criou a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Tal documento tem a concepção de que a educação inclusiva é fundamentada na visão de direitos humanos, que promove a igualdade e a diferença como valores indissociáveis. Seu objetivo a partir da perspectiva da educação inclusiva é:

assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade; acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (Brasil, 2008, p. 14).

⁴ Importante salientar que a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi extinta, e seus programas e ações foram vinculados à SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, perante o decreto 7.480, de 16 de maio de 2011, que passou a vigorar a partir de 23 de maio de 2011.

O TEA estava incluído entre os Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD)⁵, assim como a síndrome de Rett, a síndrome de Asperger e os transtornos invasivos em outra especificação. Desse modo, o direito das pessoas com TEA a uma educação inclusiva já era assegurado por essas leis. No entanto, ainda faltavam medidas mais específicas para as pessoas com TEA.

Dessa forma, foi promulgada a lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que traz em seu texto a garantia de direitos básicos, como se pode ver nos seguintes trechos de seus artigos 2º e 3º:

Art. 2º — São diretrizes da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista:

I - a intersetorialidade no desenvolvimento das ações e das políticas e no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista;

II - a participação da comunidade na formulação de políticas públicas voltadas para as pessoas com transtorno do espectro autista e o controle social da sua implantação, acompanhamento e avaliação; [...]

Art. 3º São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista:

I- a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer (Brasil, 2012).

No mesmo documento, no parágrafo único, ficou determinado que nos casos em que ficar “comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado”. Ou seja, a presença de um mediador para auxiliar no decurso de sua aprendizagem e socialização é obrigatória.

A referida lei ainda assegura que a pessoa com TEA também tem direito a plano de saúde e assistência; não será submetida a tratamento “desumano ou degradante”; não “será privada de sua liberdade ou do convívio familiar”, nem deverá sofrer “discriminação por motivo da deficiência”.

A legislação brasileira é composta por um imenso acervo de políticas, leis, pareceres, resoluções que objetivam garantir o atendimento e a inserção escolar e social das pessoas com deficiência ou transtorno, para proporcionar-lhes direitos iguais no que se refere ao acesso a um ensino de qualidade no âmbito da educação formal. No entanto, tais aspectos legais não garantem uma inclusão efetiva. Madeira

⁵ O conceito de Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) passou a ser chamado “Transtorno do Espectro Autista” (TEA) pelo Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-V, elaborado pela American Psychiatric Association e publicado nos EUA em 2013. No TEA, estão incluídos desde casos leves até severos. O mesmo manual incorporou o TEA ao grupo de Transtornos do Neurodesenvolvimento, visto que se trata de um transtorno neurológico.

Coelho (2003) afirma que as legislações são suporte orientador e indutor de mudanças, porém, para acontecerem tais mudanças, deve-se desenvolver debates sociais, considerando as experiências dos sujeitos que vivenciam essa realidade. Deve-se ouvir não somente o aluno atípico, mas a equipe escolar, os familiares desses alunos, dos alunos típicos, a sociedade em geral, pois, como afirma Serra (2008, p. 19),

a inclusão envolve participação democrática de todos, e isso inclui Estado, professores, familiares, alunos, etc. A inclusão não pode ocorrer por meio de um manual ou força de documentos políticos, pois envolve culturas, políticas e práticas pedagógicas, e, nesse caso, não só a diversidade do sujeito, mas a diversidade local deverá ser considerada, pois os princípios culturais vão orientar as decisões políticas e as práticas pedagógicas. A construção de valores sobre a inclusão é um processo cultural.

Isso significa dizer que a educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, não se limita somente a instituições escolares e aos alunos com necessidades educacionais específicas, mas abrange todos, e é dever de cada um refletir, repensar, provocar e abraçar essa causa para promover evolução. Nesse sentido, seguem abaixo as percepções de alguns autores sobre a educação inclusiva:

A escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (César, 2003, p. 119).

Uma escola inclusiva para um aluno com TEA é, portanto, uma escola baseada no respeito às diferenças, flexível, paciente, sem ruídos excessivos, tendo em vista que muitos alunos com TEA são sensíveis a níveis exagerados de barulho. A escola deverá também ser acolhedora para todos, ressaltando-se que de modo especial o estudante com TEA precisa estabelecer relação de confiança, necessitando se sentir seguro nesse espaço (Guimarães, 2017, p. 37).

[...] a proposta da educação inclusiva, antes de se constituir em um projeto educacional, consiste em uma visão de vida (Beyer, 2009, p. 81).

A inclusão é uma visão, uma estrada a ser viajada, mas uma estrada sem fim, com todos os tipos de barreiras e obstáculos, alguns dos quais estão em nossas mentes e em nossos corações (Mittler, 2003, p. 21).

Acolher, respeitar e humanizar são atitudes que alguns autores citam para o processo de inclusão de alunos com TEA. Não é algo impossível, porém os

obstáculos podem ser superados e trabalhados para haver uma educação de qualidade que abrace a diversidade.

Retomando o diálogo sobre a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, há alguns documentos⁶ que tratam da temática e que merecem destaque, como:

- Decreto nº. 6.571/2008, modificado pelo decreto nº 7611/11, que dispôs sobre o Atendimento Educacional Especializado e seu funcionamento, estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.
- Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, prevendo sua institucionalização no projeto político pedagógico da escola.

É importante salientar ainda o Atendimento Educacional Especializado (AEE), que, segundo o Decreto nº 7.611/2011, é

[...] compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2011).

Percebe-se, então, que a legislação brasileira abarca a educação de pessoas com deficiência e transtornos, porém, como dito anteriormente, a qualidade dessa inclusão ainda não é a ideal, razão pela qual se torna importante conhecer como está sendo realizada a educação inclusiva de alunos com TEA.

3.3 Inclusão do aluno com TEA na escola

O objetivo das legislações e políticas públicas da educação especial inclusiva é determinar e fazer acontecer ações que sejam viáveis para os estudantes com deficiência ou transtorno, porém ainda se vive o desafio de colocar em prática todas as exigências feitas, a fim de que ocorra, de fato, aprendizagem e desenvolvimento integral desses alunos. Isso porque não se deve considerar apenas a inclusão física

⁶ Outros documentos serão abordados na subseção 4.2.2 “Políticas sobre inclusão”.

dessas pessoas nas instituições escolares, mas também outros aspectos, como o emocional, o psicológico, o cultural, a interação social etc.

As legislações fornecem caminhos para incluir tais pessoas dentro das instituições escolares, contudo, como de fato acontece essa inclusão? Mais especificamente, como acontece a inclusão do aluno com TEA na educação escolar? Costa (2016) afirma que as mudanças nas práticas pedagógicas em relação aos alunos com TEA só começaram a ser “possíveis” mediante a problematização do conceito de TEA, já que muitas pessoas do corpo docente desconheciam suas características e a forma como poderiam lidar e trabalhar com esses alunos. Essa mudança proporcionou novos olhares de educadores, pais e profissionais sobre as possíveis alternativas para as mediações pedagógicas, uma vez que a escolarização dos alunos com TEA necessita de experiências significativas de aprendizagem.

No entanto, apesar de as leis assegurarem o direito das pessoas com TEA nas escolas e de terem proporcionado o aumento desse público nessas instituições, manter os estudantes com TEA no espaço escolar ainda é um desafio. Lima e Laplane (2016) realizaram uma pesquisa sobre o acesso e a permanência de estudantes com TEA nos espaços educacionais e concluíram que são poucos os que chegam ao ensino médio. Os estudantes com TEA não têm nem mesmo concluído o ensino fundamental, o que provoca um aumento na taxa de evasão escolar. Assim, os autores concluíram que a escolarização desses discentes ainda é problemática.

Campos (2015) revelou em sua pesquisa que 59% dos estudantes com TEA não permaneciam em tempo integral dentro da escola. As alegações sobre os motivos de isso ocorrer estavam ligadas ao fato de que a criança não conseguia ficar na escola durante todo o período: sempre havia compromissos em outro local, para atendimento especializado ou por solicitação da própria escola. Os responsáveis por esses estudantes acabavam aceitando tais ações, pois sentiam-se desesperançosos em relação ao desenvolvimento das habilidades de seus filhos no ambiente escolar.

Ao ingressar na escola, o estudante com TEA se depara com um ambiente novo e desconhecido, o que pode provocar, em alguns, certa resistência para permanecer de forma integral no espaço escolar, pela dificuldade de se acostumarem com o novo local, as novas pessoas e sua nova rotina. Fontana (2013)

relata que o aluno com TEA, ao adentrar a escola, pode apresentar reações e comportamentos tidos como “anormais”, como choro excessivo, hétero ou autoagressividade, movimentos corporais estereotipados e repetitivos.

Para superar esses desafios, os estudantes com TEA necessitam de apoio para lidar com suas dificuldades emocionais, psicológicas e comportamentais, a fim de que consigam, de fato, ter um desenvolvimento de qualidade dentro da escola. No entanto, há outras tarefas para as quais esse público precisará de auxílio. Guimarães (2017) aponta em seu trabalho algumas necessidades que as crianças com TEA podem demandar dentro do contexto escolar, relacionadas a atividades da vida diária, como a alimentação e a utilização do banheiro. A autora ainda acrescenta que

esses auxílios independem da faixa etária da criança com TEA e estão mais relacionados ao grau de comprometimento de cada criança individualmente. Diante dessas necessidades é imprescindível o apoio por parte da escola no intuito de colaborar para que essa criança se sinta acolhida e incluída. Caso isso não aconteça, incorre-se no risco da desistência e do retorno dessa criança ao lar, onde ela encontra, sem qualquer constrangimento, esse tipo de ajuda por parte da família (Guimarães, 2017 p. 38).

No entanto, é pertinente lembrar que as necessidades de cada estudante com TEA são diferentes. Como afirma Goldstein (2011, p. 29), “quando falamos em diferença individual, estamos nos referindo ao modo particular de cada criança se relacionar, comunicar e pensar. Cada comportamento é único e está diretamente relacionado a forma como ela recebe, processa e integra as informações sensoriais”.

Por isso, é fundamental que as escolas tenham o conhecimento de cada particularidade do aluno com TEA, para que possam proporcionar sua inclusão no ambiente escolar. Isso proporcionará à equipe pedagógica como um todo a capacidade de desenvolver estratégias para a construção da relação de confiança, a promoção da atenção e o entendimento de determinadas situações. Percebe-se, então, que para esses estudantes tudo deve partir de um posicionamento acolhedor (Guimarães, 2017).

Fontana (2013) retrata em seu trabalho que, cada vez mais, as pesquisas sobre crianças com TEA vêm se multiplicando, impulsionando os profissionais a pensar e buscar estratégias que possam ser adotadas pela comunidade escolar para atuar com esses alunos, pois, com o grande aumento desse público dentro da

sala de aula, os professores encontram dificuldades para planejar, mediar e conduzir seu processo escolar.

Desse modo, é importante perceber que a escolarização, a partir da perspectiva da educação inclusiva, demanda dos envolvidos um olhar de constante transformação sobre o fazer pedagógico.

Deve-se, então, lançar provocações que incentivem a reflexão para rever paradigmas e concepções sobre a educação de tais alunos, de maneira que se possa de fato, inclui-los em sua totalidade, desenvolver suas potencialidades e respeitar suas particularidades, atendendo às necessidades singulares de cada um (Costa, 2016). Nesse viés, os autores Camargo e Bosa (2009) indicam a importância de haver mais pesquisas que impulsionem a escola a buscar, descobrir e apontar as singularidades de cada aluno portador de TEA e a possibilidade de sua inclusão acontecer desde a educação infantil.

De Carvalho (2009) apontou em seus estudos que a inserção de crianças com TEA na escola proporciona uma melhora na vida delas, daí a importância de a inclusão dessas pessoas ocorrer em sala de aula regular, pois se o discente com TEA for estimulado a descobrir seu potencial desde cedo, as dificuldades que advêm do transtorno podem se tornar mais leves.

Todavia, de acordo com a Secretaria de Educação Especial do Ministério da Educação (SEESP), os sistemas educacionais continuam oferecendo as mesmas respostas para o processo educacional de alunos com TEA, e isso não satisfaz suas diferentes necessidades, o que se reflete em altos índices de reprovação e evasão escolar.

Esse dado da SEESP é corroborado por Alaminos (2005), quando relata que a evasão escolar de alunos com TEA ocorre por diversos fatores, como a descrença da família e da escola de que esses estudantes possam aprender e passar para as outras séries. Isso faz com que ocorra somente a integração, e não a inclusão⁷, provocando a desistência dos pais de investirem na educação escolar desses sujeitos.

⁷ Importante salientar a diferença entre os termos integração e inclusão. Enquanto o primeiro termo refere-se à simples inserção, na sociedade, das pessoas com deficiência ou transtornos que conseguem se adaptar a ela, a inclusão pressupõe o reconhecimento, a valorização da diversidade, assim como a adoção e adaptações de medidas que possibilitem o acesso daqueles que estão em condições de desigualdade em relação aos demais (Sanchez; Teodoro, 2006).

Maciel et al. (2022) realizaram um estudo que investigou a escolarização de crianças e adolescentes com TEA. Os resultados apontaram que há um número maior de crianças com TEA, em comparação a adolescentes com o mesmo transtorno, que frequentam a escola, o que corrobora os dados de Alaminos (2005), apontando que, se a desistência de alunos com TEA é maior no período infantil, logo haverá menos alunos adolescentes com TEA no espaço escolar.

Costa (2016) afirma que a escola é uma instituição primordial para a socialização, para a transmissão da cultura, assim como para a construção da identidade pessoal que proporciona a construção da individualidade de cada ser humano, e reconhece sua liberdade e autonomia. A mesma autora prossegue, dizendo que:

O desenvolvimento das escolas inclusivas é, assim, um meio fundamental para se avançar rumo a sociedade mais justas, integradas e democráticas, posto representarem um marco favorável na garantia da igualdade de oportunidades, contribuindo para uma educação mais personalizada e fomentando a solidariedade entre todos os estudantes (Costa, 2016, p. 13).

A escolarização de crianças com TEA deve se pautar em intervenções pedagógicas que trabalhem aspectos como ensino, aprendizagem, socialização, domínio da rotina escolar, estabelecimento de vínculos e estratégias de comunicação. É fundamental que haja a realização do registro escolar sobre o desenvolvimento do aluno em seu processo de escolarização, pois com isso pode-se avaliar seu progresso escolar (Costa, 2016).

Ainda nesse sentido, Pedro (2008) declara que o educador necessita articular saberes e afetos em seu trabalho pedagógico, pois o processo escolar deve ser significativo de tal maneira que influencie decisivamente a história de vida dos alunos, assim como a do próprio docente. Para a autora, é fundamental olhar para o discente com TEA, destacando suas potencialidades, e também para o educador, provocando mudanças de paradigmas. Assim, a inclusão, que constitui um desafio, pode se transformar em possibilidade.

Portanto, perceber esse aluno para além de um diagnóstico, considerando seus aspectos físico, cognitivo, emocional e social, bem como suas potencialidades e limites, possivelmente promoverá uma educação inclusiva de fato adequada para cada sujeito em sua singularidade.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

*“Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”
– Paulo Freire (1996, p. 25).*

Nesta seção, dividida em três subseções, são apresentados os resultados e as discussões desta pesquisa. Na subseção 4.1, é mostrado o mapeamento das produções realizadas nos programas de pós-graduação em Educação que discutem a inclusão do aluno com TEA no contexto escolar, referindo-se ao primeiro objetivo específico.

Na subseção 4.2, é feito um aprofundamento sobre o mapeamento das pesquisas selecionadas, com o intuito de apresentar informações relevantes sobre essas pesquisas, a saber: assuntos mais abordados referentes à inclusão do aluno com TEA; políticas sobre inclusão; referências; e metodologias.

Na subseção 4.3, é explanado sobre as percepções que os autores das teses e dissertações dos programas de pós-graduação em Educação têm acerca da inclusão do aluno com TEA nas escolas.

4.1 Mapeamento das pesquisas produzidas nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil

As temáticas das pesquisas selecionadas envolvem um entrelaçamento entre Educação, Inclusão, Escola e Autismo. Para localizá-las, utilizaram-se 6 descritores: “autismo e inclusão”; “autismo e educação”; “autismo e escola”; “Transtorno do Espectro Autista e inclusão”; “Transtorno do Espectro Autista e educação” e “Transtorno do Espectro Autista e Escola”

A escolha desses descritores se deu por estarem alinhados com a temática desta pesquisa. Optou-se pelo recorte temporal com início no ano de 2008 e término no ano de 2022. A razão da seleção do ano de 2008 é que, nesse ano, foi estabelecida a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, lei que proporcionou uma maior abertura para as pessoas com TEA adentrarem e permanecerem nas escolas.

Por se tratar de uma pesquisa que tem como foco a análise de teses e dissertações dos programas de Pós-Graduação em Educação, optou-se por realizar a busca dos trabalhos nas seguintes bases de dados: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Portal Periódicos CAPES.

Inicialmente, na subseção 4.1.1, apresentam-se as informações e resultados sobre a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, e, posteriormente, na subseção 4.1.2, sobre o Portal Periódicos Capes.

4.1.1 Sobre a BDTD

A Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) foi criada no final do ano de 2002. Trata-se de um portal de busca em que a sociedade em geral pode acessar as produções científicas livres sem qualquer custo. Sua finalidade é dar maior visibilidade às produções científicas nacionais e divulgar as informações de interesse científico para todos. A BDTD conta com a participação de 133 instituições e com um total de 580.494 dissertações e 213.725 teses.

A BDTD conta com o serviço de busca simples e avançada, e com o serviço de refinamento de busca, a partir dos seguintes critérios: ano, instituições, repositório, programa, orientador, tipo de documento, idioma, assunto e área de conhecimento. Para este trabalho, decidiu-se utilizar os seguintes critérios *ano* e *programa*.

Conforme relatado anteriormente, optou-se por selecionar somente os trabalhos (teses e dissertações) dos programas de pós-graduação em Educação – PPGE. É importante salientar que há a opção de investigar trabalhos dos programas de pós-graduação em Educação Especial – PPGEES, no entanto, como esta pesquisa está vinculada ao PPGE, as coletas de dados foram delimitadas somente a este programa.

De todo modo, é importante trazer algumas informações sobre os trabalhos encontrados com a seleção do filtro dos programas em pós-graduação em Educação Especial. Notou-se que, ao colocar o descritor “autismo e inclusão”, obteve-se o resultado de 11 pesquisas, sendo 6 dissertações e 5 teses. Em relação ao descritor “autismo e educação”, o resultado foi de 47 pesquisas, sendo 27 dissertações e 20 teses. O descritor “autismo e escola” ofereceu como resultado 23 trabalhos, sendo 12 dissertações e 11 teses. Um dado importante sobre essas informações é que todos os trabalhos que apareceram como resultado, ao selecionar os PPGEES, são

pesquisas realizadas pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, e totalizam 81 trabalhos, sendo 45 dissertações e 36 teses.

No que se refere aos descritores Transtorno do Espectro Autista + as palavras inclusão, educação e escola, obtiveram-se os seguintes resultados: “Transtorno do Espectro Autista + inclusão” – sem resultados ao selecionar os PPGEES; “Transtorno do Espectro Autista + Educação” – 12 resultados, sendo 6 dissertações e 6 teses; e “Transtorno do Espectro Autista + Escola” – 6 trabalhos, sendo 3 dissertações e 3 teses, todas da Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, totalizando 18 pesquisas, com 9 dissertações e 9 teses.

Em relação aos trabalhos selecionados na BDTD, a seleção foi realizada a partir dos títulos das pesquisas, para identificar se todos estavam relacionados com a temática investigada. Em seguida, foi feita a leitura dos resumos, até chegar à seleção final, para a leitura dos trabalhos na íntegra.

Tabela 1 – Quantidade de trabalhos encontrados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD

Descritor	Quantidade de trabalhos cujos títulos foram lidos para seleção da leitura do resumo	Quantidade de trabalhos selecionados para leitura de resumo	Quantidade de trabalhos selecionados para leitura na íntegra
Autismo e Inclusão	70	28	11
Autismo e Educação	53	38	26
Autismo e Escola	49	13	11
Transtorno do Espectro Autista e Inclusão	148	15	10
Transtorno do Espectro Autista e Educação	26	14	0
Transtorno do Espectro Autista e Escola	23	3	0
TOTAL	369	111	58

Fonte: Autoria própria (2023).

É importante salientar que ao se utilizarem os descritores “Autismo e Inclusão”, “Autismo e Educação”, “Transtorno do Espectro Autista e Inclusão” e “Transtorno do Espectro Autista e Educação”, os trabalhos se repetiam e, por isso, foram descartados. Com isso, chegou-se ao total de 58 trabalhos selecionados, sendo 7 teses e 51 dissertações.

No quadro 3, abaixo, encontram-se os títulos dos trabalhos selecionados, bem como suas características e descritores.

Quadro 3 – Características dos Trabalhos encontrados na BDTD

Descritor: Autismo e Inclusão				
Autor(a)/ Orientador (a)	Título	Tipo	Instituição	Ano
Élida Cristina Santos da Silva/ Theresinha Guimarães Miranda	A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	2011
Vanessa Marroco/ Claudio Roberto Baptista	Sujeitos com autismo em relações: educação e modos de interações.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
Natacya Munarini Otero Caetano/ Morgana de Fátima Agostini Martins.	Avaliação de um programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum.	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
Emília Lucas Ribeiro/ Teófilo Alves Galvão Filho	A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades.	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	2013
Barbara Terra do Monte / Liliana Maria Passerino	Por trás do espelho de Alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2015
Adriana Onofre Schmidt/ Morgana de Fátima Agostini Martins.	Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da cars childhood autism rating scale – versão em português, na inclusão escolar de criança com TEA.	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2015
Claudia Elci Bervig Lemos/ Marli Dallagnol Frison	Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem.	Dissertação	Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	2016
Christiane Cordeiro Silvestre Dalla Vecchia/ Carla Luciane Blum Vestena	Práticas pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da educação inclusiva: um olhar do professor.	Dissertação	Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro	2017
Beatriz Catharina Messinger Bassotto/ Carla Beatris Valentini	Escolarização e inclusão: narrativas de mães de filhos com transtorno do espectro autista (TEA).	Dissertação	Universidade de Caxias do Sul	2018
Monalisa de Oliveira Miranda Redmerski/ Ivar César Oliveira de Vasconcelos	Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula.	Dissertação	Universidade Católica de Brasília	2018

Maria da Guia Souza/ Débora Regina De Paula Nunes.	Autismo e inclusão na educação infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2019
---	---	-------------	---	------

Descritor: Autismo e Educação				
Autor/ Orientador	Título	Tipo	Instituição	Ano
Adriana Rodrigues Saldanha de Menezes/ Rosana Glat	Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2012
Sulamya da Silva Pinto/ Hiran Pinel	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum.	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2013
Débora Mara Pereira/ Débora Regina de Paula Nunes	Análise dos efeitos de um plano educacional individualizado no desenvolvimento acadêmico e funcional de um aluno com transtorno do espectro autista.	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2014
Cristiane Kubaski/ Carlo Schmidt	A inclusão de alunos com transtorno do espectro do autismo na perspectiva de seus professores: estudo de caso em quatro escolas do município de Santa Maria/RS.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Fabiane dos Santos Ramos/ Maria Inês Naujorks	A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios da 4ª colônia de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Rosanita Moschini Vargas/ Carlo Schmidt	Envolvimento parental no contexto da educação infantil em séries iniciais de alunos com autismo.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2014
Marcia Doralina Alves/ Eli T. Henn Fabris	Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização.	Tese	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2014
Joíse de Brum Bertazzo/ Carlo Schmidt	Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com transtorno do espectro do autismo.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2015
Patrícia Blasquez Olmedo/ Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter	Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em comunicação alternativa para crianças com autismo.	Dissertação	Universidade do Estado do Rio Janeiro	2015
21 Vivianne Cristinne Marinho Freitas Ferreira/ Carlos Jorge Paixão	Avaliação escolar de alunos autistas: um estudo sobre a relação escola-	Dissertação	Universidade Federal do Pará	2015

	família em uma instituição pública de ensino do município de Belém-PA.			
Tania Santana de Almeida/ Carlo Schmidt	A comunicação casa-escola no contexto da inclusão da pessoa com TEA.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Daniel da Silva Costa/ Carlo Schmidt	Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Luciane Silva da Costa/ Carlo Schmidt	Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Taís Guareschi/ Maria Inês Naujorks	Inclusão educacional e autismo: um estudo sobre as práticas escolares.	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Juliane Gorete Zanco Castanha/ Paulino José Orso	A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014).	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE	2016
Francisca Maria Gomes Cabral Soares/ Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professores de alunos com autismo.	Tese	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2016
Arlete de Brito Guimarães/ Susana Couto Pimentel	Interações sociais envolvendo crianças com transtorno do espectro do autismo em classes comuns: o olhar de seus professores.	Dissertação	Universidade Federal da Bahia	2017
Andréia Texeira Leão/ Sígla Pimentel Höher Camargo	Comunicação de alunos com transtorno do espectro autista: uma intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem.	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2018
Mariana Campos Pinho/ Sígla Pimentel Höher Camargo	Contribuições do uso de atividades lúdicas em sala de aula, para o desenvolvimento e aprendizagem de uma criança com transtorno do espectro autista (TEA): uma intervenção no contexto escola.	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2018
Renata Corcine Carvalho Canabarro/ Carlo Schmidt	Consultoria colaborativa: influências na autoeficácia docente e no processo de inclusão de alunos com transtorno no espectro autista.	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	2018
Fabiane dos Santos Ramos/ Carlo Schmidt	Transtorno do espectro autista e intervenção mediada por pares:	Tese	Universidade Federal de Santa Maria	2019

	aprendizagem no contexto de inclusão.			
Silvana Sewald/ Ângela Maria Silveira Portelinha	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2020
Vanessa Fernandez Prause/ Maria Lídia Sica Szymansk	Transtorno do espectro autista: atuação do professor de apoio pedagógico no ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2020
Daniele Francisca Campos Denardin de Bittencourt/ Carlo Schmidt	Relações entre família e escola: a parceria colaborativa no apoio à escolarização de alunos com autismo.	Dissertação	Universidade Federal de Santa Maria	2021
Francielli Pereira Gozzi Freiburger/ Maria Ester Rodrigues	Revisão sistemática de trabalhos na interface: análise do comportamento e intervenções educacionais com alunos TEA.	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2021
Josinalva Oliveira Castelo Branco Bonfim/ Maura Corcini Lopes	Inclusão de alunos com transtorno do espectro autista (TEA) na escola regular: uma análise de teses e dissertações produzidas no Brasil de 2012 a 2020.	Dissertação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2021

Descritor: Autismo e Escola				
Autor/Orientador	Título	Tipo	Instituição	Ano
Fernanda de Araújo Benatti Chiote/ Ivone Martins de Oliveira	A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2011
Emilene Coco Dos Santos/ Ivone Martins de Oliveira	Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
Helen Cristina Correia/ Sonia Lopes Victor	A inclusão da criança com autismo em uma escola de educação infantil	Dissertação	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
Claudia Miharuru Togashi	A comunicação alternativa e ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios de comunicação	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2014
Fernanda de Araújo Binatti Chiote/ Ivone Martins de Oliveira	A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no estado do Espírito Santo	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo	2017
Emilene Coco dos Santos/ Ivone Martins de Oliveira	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos	Tese	Universidade Federal do Espírito Santo	2017

	de construção das práticas pedagógicas		Santo	
Joice Schultz/ Giseli Monteiro Gagliotto	O acompanhante especializado na inclusão escolar de autistas: contribuições psicanalíticas	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2019
Simone Rosa da Silva/ Sígla Pimentel Höher Camargo	A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista.	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2019
Juliana dos Santos Martins/ Sígla Pimentel Höher Camargo	Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2020
Renata Oliveira Crespo/ Sígla Pimentel Höher Camargo	Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares	Dissertação	Universidade Federal de Pelotas	2020
Tailize Manarin/ Giseli Monteiro Gagliotto	Nise da Silveira e a psicologia analítica: contribuições pedagógicas para a inclusão de alunos autistas	Dissertação	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2020

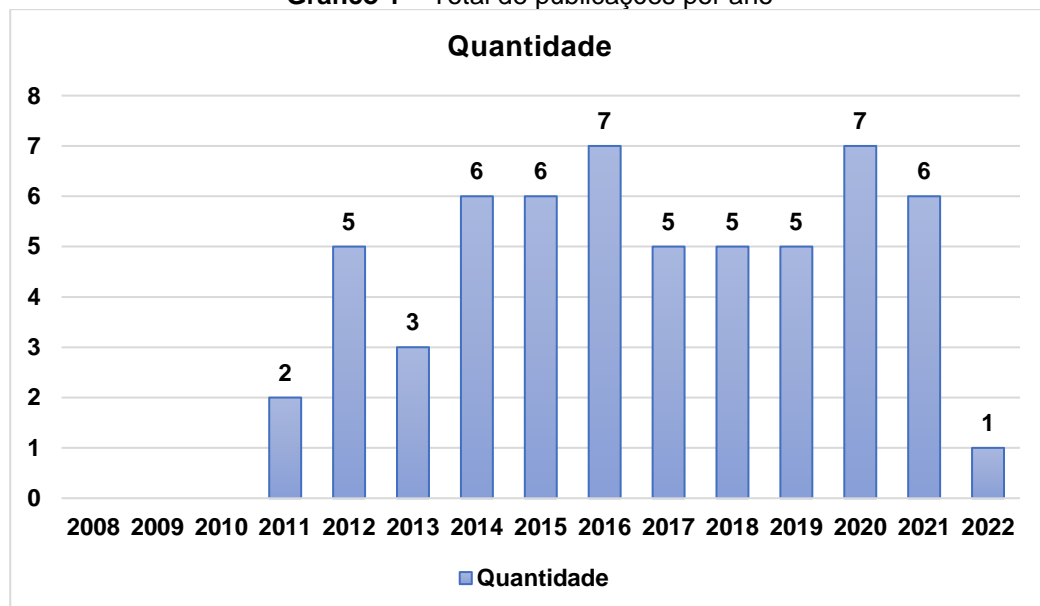
Descritor: Transtorno do Espectro Autista e Inclusão				
Autor/Orientador	Título	Tipo	Instituição	Ano
Simone Félix Da Costa Fontana/ Morgana De Fátima Agostini Martins	Percepção de professores sobre o transtorno do espectro autístico levantamento e caracterização de escolares de berçário ao 2º ano do ensino fundamental.	Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	2013
Cláudia Roberto Soares Macêdo/ Débora Regina de Paula Nunes	A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2015
Thiago Hallison Medeiros de Lima/ Deise Juliana Francisco	Prática docente de uma professora de educação física: caminhos para inclusão de alunos com transtorno do espectro autista.	Dissertação	Universidade Federal de Alagoas	2017
Deibia Sousa Rodrigues Teixeira/ Viviane Neves Legnani	Lucas, presente! Por uma inclusão escolar das crianças com transtorno do espectro do autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas.	Dissertação	Faculdade De Educação Da Universidade De Brasília	2019
Erica Daiane Ferreira	Estratégias metodológicas	Dissertação	Universidade	2020

Camargo/ Rosana Carla Do Nascimento Givigi	para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental.		Federal De Sergipe	
Isabelle Sercundes Santos/ Adelaide Alves Dias	A criança com transtorno do espectro autista na sala regular da educação infantil: das políticas educacionais às práticas pedagógicas em João Pessoa-PB.	Dissertação	Universidade Federal Da Paraíba	2020
Karoline Mendonça Oliveira/ Francisca Geny Lustosa.	Inclusão escolar de crianças autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?	Dissertação	Universidade Federal Do Ceará	2021
Camila Martins Hernandez/ Danielle Aparecida Do Nascimento Dos Santos	Transtorno do espectro autista: a prática com ênfase nas políticas públicas educacionais inclusivas	Dissertação	Universidade Do Oeste Paulista	2021
Mariana Sica/ Leandro Lajonquiere	A dialética estranho familiar inclusão do aluno autista em escolas regulares	Dissertação	Universidade De São Paulo	2021
Adriana Fernandes Do Carmo/ Reginaldo Fernando Carneiro	Transtorno do espectro autista e matemática: mediações para o ensino aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia.	Dissertação	Universidade Federal De Juiz De Fora	2022

Fonte: Autoria própria (2023).

É relevante, ainda, discutir alguns aspectos dos trabalhos que foram selecionados para esta pesquisa. Um ponto a se destacar é a quantidade de publicações por ano. Para melhor visualização desses dados, foi elaborado o gráfico 1.

Gráfico 1 – Total de publicações por ano



Fonte: Autoria própria (2023).

Conforme as informações apresentadas no Gráfico 1, percebe-se que nos anos de 2008, 2009 e 2010 não foram realizadas pesquisas que entrelaçavam as temáticas de inclusão, educação e TEA. No entanto, no decorrer dos anos, obteve-se um relativo crescimento, seguido por uma queda em 2013, e novo aumento posteriormente, com os anos de 2016 e 2020 apresentando os maiores números de publicação.

Outro ponto a se destacar são as instituições que mais realizaram trabalhos sobre a temática, listadas na Tabela 2.

Tabela 2 – Quantidade de trabalhos por instituição

INSTITUIÇÕES	QUANTIDADE
Universidade Federal de Santa Maria	11
Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE	6
Universidade Federal do Espírito Santo	6
Universidade Federal de Pelotas	5
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	3
Universidade Federal da Grande Dourados	3
Universidade Federal da Bahia	3
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2
Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	1
Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro	1
Universidade de Caxias do Sul	1
Universidade Católica de Brasília	1
Universidade Federal do Pará	1
Universidade Federal de Alagoas	1
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília	1
Universidade Federal de Sergipe	1
Universidade Federal da Paraíba	1
Universidade Federal do Ceará	1
Universidade do Oeste Paulista	1
Universidade de São Paulo	1
Universidade Federal de Juiz de Fora	1

Fonte: Autoria própria (2023).

Pode-se notar que a Universidade Federal de Santa Maria teve o maior número de trabalhos realizados com essas temáticas – onze, ao todo –, seguida da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE e da Universidade Federal do Espírito Santo, com seis trabalhos cada uma, e da Universidade Federal de Pelotas, com cinco trabalhos.

Outro ponto importante a se destacar é que as universidades que mais realizaram pesquisas sobre essas temáticas são da região Sul: a Universidade Federal de Santa Maria e a Universidade Federal de Pelotas localizam-se no estado do Rio Grande do Sul, e a Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE, no estado do Paraná.

No entanto, em relação à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, foram selecionados somente dois trabalhos, e obteve-se 1 resultado para a Universidade do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Universidade do Vale do Rio dos Sinos e Universidade de Caxias do Sul que também são universidades localizadas na região sul.

Apesar de ser um tema bastante discutido no Brasil como um todo, o levantamento quantitativo desta pesquisa apontou que a região Sul é a que mais realiza pesquisas sobre tal assunto. A hipótese levantada é que as universidades dessa região apresentam mais interesse pela temática.

Vale lembrar que, ao realizar as pesquisas na base de dados da BDTD, havia a opção de selecionar os trabalhos dos Programas de Pós-Graduação em Educação Especial. Porém, como esta pesquisa se trata especificamente de Educação, não foram selecionados trabalhos de PPGEES. No entanto, percebeu-se a importância de trazer algumas informações acerca deles.

As pesquisas realizadas pelos PPGEES estão concentradas na Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR, localizada no interior do estado de São Paulo, na região Centro-Leste. Contudo, para Programas de Pós-Graduação em Educação, não houve resultados.

Outro ponto importante a ser ressaltado diz respeito a orientadores e orientados dos respectivos trabalhos escolhidos para esta pesquisa, com ênfase nas universidades que mais tiveram trabalhos selecionados. Isso porque é interessante observar quais orientadores falam e orientam mais sobre essa temática, e se os orientados de dissertações de mestrado prosseguiram para teses de doutorado com a mesma temática.

Notou-se que, em relação à Universidade de Santa Maria, que contou com onze trabalhos selecionados para esta pesquisa, nove trabalhos foram orientados pelo Prof. Carlo Schmidt, sendo sete dissertações e duas teses; os outros dois trabalhos foram orientados pela Prof.^a Maria Inês Naujorks, sendo uma dissertação e uma tese. A dissertação que Prof.^a Maria Inês Naujorks orientou no ano de 2014 foi

de autoria da discente Fabiane dos Santos Ramos, que, em 2019, foi orientada pelo Prof. Carlo Schmidt em sua tese.

A Universidade Estadual do Oeste do Estado do Paraná contou com seis trabalhos, sendo todas dissertações, com duas orientações de Giseli Monteiro Gagliotto, e quatro de Paulino José Orso, Ângela Maria Silveira Portelinha, Maria Lídia Sica Szymansk e Maria Ester Rodrigues.

Outra instituição que teve seis trabalhos selecionados foi a Universidade Federal do Espírito Santo, sendo 4 dissertações e 2 teses. Ivone Martins de Oliveira orientou 4 trabalhos – duas dissertações e duas teses, sendo que as orientações de mestrado seguiram com ela para o doutorado –, enquanto os outros trabalhos foram orientados por Sonia Lopes Victor e Hiran Pinel.

A Universidade Federal de Pelotas também contou com seis dissertações, todas com orientação de Sígla Pimentel Höher Camargo. A Universidade do Estado do Rio de Janeiro contou com quatro trabalhos, sendo três dissertações e uma tese, sob a orientação de Cátia Crivelenti de Figueiredo Walter – duas dissertações – Rosana Glat – uma dissertação – Leila Regina d' Oliveira de Paula Nunes – uma tese.

Em relação à Universidade Federal do Rio Grande do Norte e à Universidade Federal da Grande Dourados, ambas contaram com três trabalhos, sendo todas dissertações, orientadas por Débora Regina de Paula Nunes, na Federal do Rio Grande do Norte, e Morgana de Fátima Agostini Martins, na Federal da Grande Dourados.

As três dissertações da Universidade Federal da Bahia, a tese e a dissertação da Universidade Vale do Rio dos Sinos e as duas dissertações da Federal do Rio Grande do Sul tiveram seus trabalhos orientados por pessoas diferentes.

Em relação às demais universidades, que apresentaram apenas um trabalho, entende-se que estes foram orientados por pessoas diferentes. Dessa maneira, optou-se por não discorrer sobre esses trabalhos.

4.1.2 Sobre a CAPES

O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) teve seu lançamento oficial no ano de 2000. Sua criação se deu com o intuito de reunir materiais científicos, como teses, dissertações, livros,

obras de referências, material audiovisual, normas técnicas e patentes científicas de alta qualidade para disponibilizar à comunidade acadêmica brasileira.

A CAPES conta com a participação de instituições federais de ensino superior, de unidades de pesquisas com pós-graduação avaliadas por ela mesma com nota quatro ou superior, de instituições públicas de ensino superior não federais com pós-graduação, também avaliadas pela CAPES com nota quatro ou superior, de instituições privadas de ensino superior com pelo menos um doutorado, com nota cinco ou superior atribuída pela CAPES, e de instituições com programas de pós-graduação recomendados pela CAPES.

Em relação aos resultados da base de dados do Portal Periódicos CAPES, foram utilizados os mesmos descritores e critérios de inclusão da busca na base da BDTD. No filtro de busca da Capes, é possível colocar título, autor e assunto, o tipo de material, idioma e data de publicação. Como a inclusão dos trabalhos está sendo relacionada a partir da leitura dos títulos que contêm os descritores selecionados, optou-se por selecionar os filtros: “título”; “tipo de material” – dissertações –; idioma: português; e recorte temporal de 10 anos.

Importante salientar as opções de tipo de material que se encontram na CAPES: dissertações, livros, periódicos, artigos, bases de dados e conjuntos de dados da pesquisa. Como esta pesquisa tem como foco somente teses e dissertações, foi selecionada apenas a opção de dissertações. Em relação ao recorte temporal, as opções da base de dados são: no último ano, 2 anos, 5 anos, 10 anos e 20 anos; como o critério de seleção da pesquisa é de 2008 a 2022, – um intervalo de 14 anos –, foi selecionada a opção de 10 anos, a qual se aproxima mais de 14 anos.

Tabela 3 – Quantidade de trabalhos encontrados no Portal Periódicos CAPES

Descritor	Quantidade de trabalhos cujos títulos foram lidos para seleção da leitura do resumo	Quantidade de trabalhos selecionados para leitura de resumo	Quantidade de trabalhos selecionados para leitura na íntegra
Autismo e Inclusão	0	0	0
Autismo e Educação	0	0	0
Autismo e Escola	0	0	0
Transtorno do Espectro Autista e Inclusão	1	0	0
Transtorno do Espectro Autista e Educação	1	0	0

Transtorno do Espectro Autista e Escola	0	0	0
Total	0	0	0

Fonte: Autoria própria (2023).

Percebe-se que os resultados obtidos a partir dos critérios selecionados foi nulo em consideração aos da base de dados da BDTD. Dessa forma, não foram selecionados trabalhos disponíveis na base da CAPES.

4.1.3 Sobre a Instituição UFSCAR

Como relatado anteriormente, há, na UFSCAR, uma grande concentração de pesquisas realizadas por programas de Pós-Graduação em Educação Especial sobre as temáticas Inclusão, Educação, Escola e Transtorno do Espectro Autista.

Assim, optou-se por investigar trabalhos sobre essa temática no repositório institucional da UFSCAR, que armazena as pesquisas realizadas pela própria universidade. Esse repositório conta com os seguintes filtros para selecionar as pesquisas de acordo com a finalidade do pesquisador: autor, assunto, data de publicação, áreas do CNPQ, programa de pós-graduação e tipo de documento.

Ao se inserir o descritor “Autismo + Inclusão”, obtiveram-se 41 pesquisas; com os descritores “Autismo + educação” e “Autismo + Escola”, as quantidades foram de 82 e 60 pesquisas, respectivamente. Acerca dos descritores “Transtorno do Espectro Autista + inclusão, educação e escola”, foram encontrados 863 trabalhos. No entanto, nenhuma amostra estava relacionada ao tema da pesquisa, pois todas eram referentes a diversas áreas das ciências biológicas.

Além disso, optou-se por utilizar somente um descritor, com o intuito de averiguar se, dessa forma, haveria conclusões mais específicas para a área educacional. Dessa maneira, foi utilizado somente o termo “Autismo”, e, com isso, foram localizados 302 trabalhos; ao selecionar o filtro “área de educação”, obtiveram-se 78 trabalhos, divididos nos seguintes programas de pós-graduação: Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade – PPGCTS (1), Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE (9), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So (1), Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática – PPGEdCM-Ar (1), Programa de Pós-Graduação em Educação Especial – PPGEs (59), Programa de Pós-Graduação em Filosofia – PPGFil (1), Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPGPsi (1), Programa de

Pós-Graduação em Terapia Ocupacional – PPGTO (2), Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação – PPGPE (2).

Como se trata de uma pesquisa em PPGEs, foi selecionado somente o resultado deste programa, correspondente a nove trabalhos. No entanto, nenhum destes foi selecionado, pois, apesar de estarem relacionados à área da educação, não havia nenhuma indicação específica sobre autismo, educação, escola e inclusão.

4.2 Aprofundando os resultados do mapeamento

Nesta subseção, será realizado um aprofundamento sobre as pesquisas selecionadas com o intuito de apresentar informações relevantes sobre esses trabalhos, como: 1) assuntos mais abordados referentes à inclusão do aluno com TEA; 2) políticas sobre inclusão; 3) referências e 4) metodologias.

4.2.1 Assuntos mais abordados referentes à inclusão do aluno com TEA

Inicialmente, serão mostradas as categorias⁸ específicas que mais foram pesquisadas durante o período de 2008 a 2022. Dessa maneira, foi elaborada a Tabela 4 para melhor visualização das categorias:

Tabela 4 – Categorias encontradas dos trabalhos encontrados na base de dados BDTD e CAPES

Categorias	Quantidade de Trabalhos
Práticas pedagógicas	36
Inclusão	13
Relação Família – escola	6
Formação de professores	3

Fonte: Autoria própria (2023).

Nota-se que a temática mais trabalhada foi em relação às práticas pedagógicas dos professores para a inclusão de alunos com TEA na escola. Segundo Franco (2016, p. 541),

as práticas pedagógicas se organizam intencionalmente para atender a determinadas expectativas educacionais solicitadas/requeridas por uma dada comunidade social. Nesse sentido, elas enfrentam, em sua construção, um dilema essencial: sua representatividade e seu valor advêm de pactos sociais, de negociações e deliberações com um coletivo. Ou seja, as práticas pedagógicas se organizam e se desenvolvem por adesão, por negociação, ou, ainda, por imposição. Como já foi realçado, essas formas

⁸ As categorias nesta pesquisa são referentes aos temas centrais dos trabalhos que foram selecionadas e agrupadas a partir do título de cada dissertação e tese.

de concretização das práticas produziram faces diferentes para a perspectiva científica da Pedagogia.

Em segundo lugar, a categoria mais pesquisada foi a inclusão de alunos com TEA. Segundo Freire (2008), a inclusão é um movimento social, político e educacional que visa a defender os direitos de todas as pessoas que têm alguma deficiência ou transtorno, para que possam participar e serem ativos na comunidade. Tal discussão é extremamente necessária para que possa haver uma sociedade mais justa e fraterna.

Em terceiro lugar, ficou a categoria relação “família-escola”. Trata-se de pesquisas voltadas a analisar se a referida relação contribui para o processo de inclusão escolar de estudantes com TEA. Segundo afirma a Declaração de Salamanca (1994), o compartilhamento de informações entre família e escola ajuda a lidar com as crianças em ambientes diferentes, além de contribuir de forma mais eficaz nas intervenções educacionais.

Por fim, a última categoria mais pesquisada foi a “formação de professores”. Os autores Laplane e Prieto (2010) relatam que se não houver políticas que assegurem e possibilitem a formação de professores abordando as questões pedagógicas nas áreas da educação especial inclusiva, não haverá mudanças de atitude a fim de quebrar as barreiras do preconceito e da discriminação, logo não existirá efetiva inclusão.

Percebe-se que, mesmo com categorias diferentes, há certas temáticas⁹ que se mantêm nos trabalhos. Assim, foi realizado um levantamento, por meio dos sumários das teses e dissertações, sobre quais são os temas específicos mais debatidos nas pesquisas. O resultado pode ser verificado na tabela a seguir:

Tabela 5 – Quantidade sobre as temáticas mais abordadas nas pesquisas

Tema	Quantidade
Transtorno do Espectro Autista	42
O aluno com TEA	34
Educação Inclusiva	42
Docentes que atuam no atendimento a alunos com TEA	18
Especificidades do aluno com TEA	13
Intervenções	11

Fonte: Autoria própria (2023).

⁹ As temáticas nesse trabalho são referentes aos assuntos os quais cada pesquisador de dissertação e tese escreveu para fazer seu referencial teórico.

Nota-se que a temática mais discutida nos trabalhos é o “Transtorno do Espectro Autista”. Abordando os conceitos do transtorno, características, história e compreensões acerca do tema diante de diversos olhares, como modelo médico, psicanalítico, psicológico, emocional, comportamental, entre outros. É importante destacar que tal temática é muito debatida nos trabalhos porque se faz imprescindível discorrer e compreender as várias facetas do TEA.

No entanto, apesar de esse ser o assunto mais abordado, nem todas as pesquisas o abarcaram: do total de trabalhos selecionados, (58), somente 42 pesquisas trataram do tema, ou seja, 16 pesquisas não abordaram especificamente o TEA. Porém, notou-se que esses trabalhos discutiram sobre o transtorno dentro da introdução ou de outro tópico da pesquisa.

A temática “aluno com TEA” foi contemplada por 34 pesquisas, as quais debatiam assuntos como: os desafios da inclusão desses discentes; as propostas e estratégias de práticas pedagógicas; como ocorre a escolarização desses alunos; a relação da escola (equipe escolar, alunos típicos) com esses estudantes.

O tema “educação inclusiva” foi abordado por 42 trabalhos. Percebe-se que o objetivo desses assuntos era discutir de maneira mais profunda sobre a educação inclusiva, trazendo a compreensão de autores sobre essa temática e os desafios e propostas educacionais, citando as leis, políticas públicas, resoluções que amparam os direitos desse público.

A temática “docentes que atuam no atendimento a alunos com TEA” foi abordada por dezoito pesquisas. Dentro desse tópico, eram discutidos assuntos específicos sobre a formação do professor, sua prática com esse público, os desafios, possibilidades e conquistas, entre outros temas.

A temática “especificidades do aluno com TEA” foi abordada em treze pesquisas, as quais tratavam de assuntos como linguagem, escrita, comunicação, comportamento e corpo desses estudantes.

Por fim, o último tema abordado foi “intervenção”, que contou com onze aparições nas pesquisas e tratava de assuntos como: PECS – Sistema de Comunicação por Trocas de Figuras, comunicação alternativa, experiência de aprendizagem mediada, tecnologia assistiva, parceria colaborativa, ABA – Análise do comportamento aplicada –, Plano Educacional Individualizado e mediação.

4.2.2 Políticas sobre inclusão

Outro ponto importante são as leis, resoluções, políticas públicas, decretos, pareceres e notas técnicas mais citadas nos trabalhos coletados para esta pesquisa.

O intuito de dialogar sobre este assunto é compreender como as produções científicas enxergam quais as políticas de inclusão mais importantes para garantir os direitos de alunos com TEA e se há consenso entre os pesquisadores acerca desse tema.

Inicialmente, se faz importante entender o que é lei. Segundo Schmieguel (2010, p. 131),

a lei, em sentido jurídico, é um texto oficial, que abarca um conjunto de normas, ditadas pelo poder constituído (Poder Legislativo), que integra a organização do Estado, sua elaboração é disciplinada por norma constitucional, derivada do poder originário (todo poder emana do povo) e o Estado garante sua execução compulsória (coativa). Grande é a importância da lei no Estado de Direito.

A lei é um instrumento que discorre sobre os direitos dos cidadãos, para que de fato ocorra sua efetivação. Diante disso, muitas leis foram criadas para garantir os direitos de pessoas com deficiências ou transtornos. A tabela a seguir mostra quais foram as leis mais citadas pelos pesquisadores cujos trabalhos foram selecionados para esta dissertação.

Tabela 6 – Quantidade de trabalhos que citaram leis

Nome da Lei	Quantidade de citações
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008 – essa lei aqui só acontece com o decreto de 2011	48
Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional: nº 9394/96	39
Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista	37
Constituição da República Federativa do Brasil, 1988	33
Lei n.º 13.146, de 6 de julho de 2015. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência	19
Lei n.º 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências.	17
Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP, 1994	8
Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências.	7
Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.	6
Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	5
Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	5
Lei n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos art. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e	4

bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de fev. 2006.	
Lei n. 11.114, de 16 de maio de 2005. Altera a redação dos artigos 6, 30, 32 e 87 da lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade.	3
Lei n. 10.172, de 9/1/2001. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Brasília: Diário Oficial da União, 2001.	3
Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.	2
Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.	2
Lei nº 10216, de 06 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.	2
Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Houve um total de dezoito leis citadas entre as pesquisas selecionadas, sendo que apenas quatro foram citadas mais de trinta vezes. Duas leis foram citadas acima de dez vezes, e doze leis, abaixo de dez vezes.

Nota-se que a lei mais citada entre os pesquisadores é a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008” – 48 citações. Essa lei é vista e considerada como um marco, pois proporcionou, com mais frequência, a inserção de estudantes com deficiências e transtornos nas escolas de salas regulares, dialogando sobre os direitos desses alunos e orientando os sistemas de ensino.

A segunda lei mais citada entre os pesquisadores é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, citada em 39 pesquisas. Essa lei reafirma o direito à educação e à igualdade de condições para acesso e permanência na escola para todas as pessoas. Trata, ainda, da educação especial, abordando currículo, método, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades do educando. A partir dela, a educação especial se tornou tema de discussões mais intensas.

A lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, foi a terceira mais citada entre os pesquisadores – 37 vezes. Essa lei se tornou efetiva a partir das lutas de pais de crianças com TEA e de profissionais que as acompanham, uma vez que, apesar dos significativos avanços que esse público obteve com as políticas implementadas pelo governo, ainda faltavam medidas mais

específicas. Com isso, no ano de 2012, a Presidência da República sancionou a lei n.º 12.764, dando-lhe o nome de Berenice Piana, mãe de uma criança autista que se empenhou bravamente pela causa dos direitos da pessoa com TEA.

Por fim, a quarta lei mais citada foi a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que contou com a reunião do Congresso Nacional e o com movimentos sociais para discutir e aprovar inúmeras propostas para o país. Em relação às pessoas com deficiências e transtornos, houve uma grande conquista, pois foi a partir desse documento que se estabeleceu o direito à educação para essas pessoas, além do direito de igualdade de oportunidades, que deve ser garantido pelo Estado. Ademais, foi a partir desse documento que surgiram outras leis para reafirmar os direitos de pessoas com deficiências e transtornos.

Outro tipo de documento que foi muito citado entres as pesquisas selecionadas foram as resoluções – normas jurídicas –, que servem para regulamentação interna de algum órgão, contendo, por exemplo, os procedimentos para o funcionamento de determinado setor. Abaixo, segue a tabela 7, com as resoluções mais citadas nas pesquisas.

Tabela 7 – Quantidade de trabalhos que citaram resoluções

Nome da resolução	Quantidade de citações
Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Secretaria de Educação Especial. MEC; SEESP, 2001	28
Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Ministério da Educação.	26
Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.	7
Resolução CNE/CP 1/2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura	4
Resolução n.º 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.	3
Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009b.	3
Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2012.	2

Fonte: Autoria própria (2023).

O total de resoluções citadas nas pesquisas foram sete, sendo duas acima de vinte vezes, e as demais, abaixo de dez.

A Resolução n.º 2, de 11 de setembro de 2001, dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, e foi aprovada pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Esse documento foi citado 28 vezes e reforça sobre o ensino e a organização para incluir e atender alunos atípicos.

Já a Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, foi citada 26 vezes pelos pesquisadores. O documento aborda os direitos de “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado – AEE” (Brasil, 2009, p. 1). Em seu artigo 2º, a Resolução definiu que o Atendimento Educacional Especializado “tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem” (Brasil, 2009, p. 1).

Outro tipo de política citada nas pesquisas foram os decretos, que, diferentemente das leis, não têm uma rigidez para serem criados e não obrigam os órgãos a os colocarem em prática. No entanto, sua função é detalhar as leis, explicando suas condições de cumprimento. Em relação aos decretos citados nessas pesquisas, obteve-se o seguinte resultado:

Tabela 8 – Quantidade de trabalhos que citaram decretos

Nome do decreto	Quantidade de citações
Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõem sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	20
Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinado em Nova York, em 30 de março de 2007.	9
Decreto n.º 8.368, de 2 de dezembro de 2014. Regulamenta a Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.	8
Decreto nº 3.298 de 20 de setembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências.	7
Decreto n.º 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	6

Decreto nº 3.956 de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	6
Decreto nº 72.425, de 3 de Julho de 1973, que Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília 4 jul. 1973.	4
Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, Brasília, DF, 2009.	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Observa-se que as pesquisas citaram nove decretos, sendo somente um citado vinte vezes, e os demais, abaixo de dez.

O decreto citado mais de vinte vezes teve como objetivo ampliar as ações do Estado sobre a educação especial, o Atendimento Educacional Especializado e dar outras providências. Segundo seu artigo 1º, são deveres do Estado para com as pessoas que necessitam de educação especial as seguintes diretrizes:

I – garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades; II – aprendizado ao longo de toda a vida; III – não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência; IV – garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais; V – oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação; VI – adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena; VII – oferta de educação especial preferencialmente na rede regular de ensino; e VIII – apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial (Brasil, 2011).

O § 1º do mesmo Decreto incluiu as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), entre as quais estão as pessoas com TEA, como beneficiárias dessas ações do Estado.

Outro tipo de documento citado por algumas pesquisas foram as **notas técnicas**, realizadas por especialistas em determinado assunto, e que contêm fundamento legal, sendo baseadas em informações relevantes. Notas técnicas são emitidas quando se identifica a necessidade de fundamentação formal ou informação específica da área responsável pela matéria, com o fito de oferecer alternativas para tomadas de decisão. As notas técnicas que foram citadas nas pesquisas estão elencadas na tabela a seguir:

Tabela 9 – Quantidade de trabalhos que citaram nota técnica	
Nome da nota técnica	Quantidade de citações
Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE.	8

Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012. Brasília, DF, 2013 ^a .	
Nota Técnica – SEESP/GAB/nº 9/2010: Orientando para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.	5
Nota Técnica Nº. 11, de 07 de maio de 2010. Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Percebe-se que somente três notas técnicas foram citadas entre as pesquisas, sendo todas elas diretrizes. A mais referida, contando com oito aparições, reforça orientações para a Lei Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. A segunda mais comentada faz alusão aos centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE), e a última aborda referências para o AEE com foco nas salas de recursos multifuncionais.

Outros documentos apontados por algumas pesquisas foram as **declarações**. No entanto, somente três declarações foram citadas entre as pesquisas coletadas, conforme a tabela 10, abaixo:

Tabela 10 – Quantidade de trabalhos que citaram declaração

Nome da declaração	Quantidade de citações
Declaração de Salamanca (1994)	30
Declaração Universal dos Direitos Humanos (1946)	8
Declaração Mundial sobre Educação para Todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtiem: UNESCO, 1990.	7

Fonte: Autoria própria (2023).

Importante salientar que tais documentos foram criados a partir das reuniões de líderes mundiais para discutir temáticas como educação, saúde, direitos dos cidadãos etc. Dessa forma, a Declaração de Salamanca se tornou um documento utilizado por grande parte dos países do mundo.

A declaração mais citada entre as pesquisas, contando com 30 aparições, foi, então, a Declaração de Salamanca. Esse documento colocou a educação inclusiva como um compromisso mundial, pois essa conferência contou com a participação de 88 governos e 25 organizações internacionais, e a declaração proclamou que:

toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, • toda

criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas, • sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades, • aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades, • escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional (Brasil, 1994, p. 1).

Um ponto a se destacar é que foi a partir da declaração de Salamanca que muitas leis específicas sobre educação especial e educação inclusiva foram criadas, ressaltando e reforçando os direitos de pessoas com deficiências ou transtornos.

Outro tipo de documento que foi citado em algumas pesquisas foram as **diretrizes**, que são documentos cujo objetivo é orientar sobre determinado assunto ou atividade; no entanto, caso não haja cumprimento de suas determinações, não há punição. Em relação a esse tipo de documento, foram apresentadas somente 4 diretrizes, conforme a tabela a seguir:

Tabela 11 – Quantidade de trabalhos que citaram diretrizes

Nome da Diretrizes	Quantidade de citações
Diretrizes de atenção a reabilitação da pessoa com Transtorno do Espectro do autismo, 2014.	6
Diretrizes nacionais na educação básica. Brasília: MEC/SEESP, 2013.	2
Diretrizes para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001.	2
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, 2001.	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Nota-se que a diretriz mais citada foi a de reabilitação da pessoa com TEA, criada em 2014, com o objetivo de “oferecer orientações às equipes multiprofissionais dos pontos de atenção da Rede SUS para o cuidado à saúde da pessoa com transtornos do espectro do autismo (TEA) e de sua família nos diferentes pontos de atenção da Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência” (Brasil, 2014, p. 8).

Por fim, o último documento citado nas pesquisas foram os parâmetros, cuja finalidade é realizar orientações sobre determinado assunto. Em relação a esse

item, somente três parâmetros foram mencionados, conforme mostrado na tabela abaixo:

Tabela 12 – Quantidade de trabalhos que citaram parâmetros

Nome dos parâmetros	Quantidade de citações
Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.	4
Parâmetros Curriculares Nacionais: adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais. Brasília: MECSEESP, 1999.	2
BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Percebe-se que houve poucas citações de tais documentos, sendo o “Parâmetro de adaptações curriculares – estratégias para a educação de alunos com necessidades educativas especiais” citado somente 4 vezes. Esse parâmetro foi elaborado com o objetivo de realizar uma reorientação curricular, abordando assuntos como: educação e cidadania, a contribuição das diferentes áreas do conhecimento, adolescência e juventude em relação à família, trabalho, lazer, cultura, entre outros.

Reconhece-se que houve muitas conquistas em se tratando de políticas referentes à educação especial e à educação inclusiva para pessoas com deficiências e transtornos. No entanto, percebe-se que, apesar de tantos documentos apontarem os direitos para esse público, como fazer e incluir as escolas, a sociedade ainda encontra uma grande dificuldade para realizar essas ações com qualidade. Nesse sentido, Kassar; Arruda e Benatti (2007, p. 22) apontam que “as políticas de inclusão não superam essa lógica exclusão/inclusão fundante do capitalismo, uma vez que não afetam o modo de produção capitalista, mas apenas colaboram para o ‘ajustamento’ ou ‘acomodamento’.

As conquistas de políticas voltadas para esse público foram muito grandes, no entanto isso é somente parte da vitória. O próximo avanço é fazer com que tais leis, decretos, resoluções, parâmetros, diretrizes sejam aplicados, para que esse público, de fato, seja atendido e beneficiado com educação de qualidade, garantindo sua plena inclusão na escola e na sociedade.

4.2.3 Referências e Autores

Neste tópico, serão apresentados as referências e os autores utilizados pelos pesquisadores selecionados para este trabalho. O intuito deste subtópico é verificar como está sendo a movimentação das produções científicas referentes à inclusão de alunos com TEA.

Para obter tal resultado, foi realizada a leitura de todas as referências dos 58 trabalhos selecionados. A quantidade de referências foi alta e, por isso, foram selecionados somente os autores citados mais de uma vez. Desse modo, o resultado total de pesquisas que foram citadas entre os pesquisadores foi de 515.

Para melhor visualizar a quantidade de produções científicas citadas pelos pesquisadores selecionados para este trabalho, foi formulada a tabela a seguir:

Tabela 13 – Quantidade de referências

Quantidade de referências	Quantidade de vezes citadas nas pesquisas
321	2
90	3
42	4
26	5
13	6
3	7
7	8
3	9
6	10
2	11
2	12
1	15
1	16
1	18
1	26
1	38

Fonte: Autoria própria (2023).

A tabela a seguir apresenta as produções científicas nacionais e internacionais (*respectivamente*) mais abordadas pelos pesquisadores. Nota-se que apenas 8 produções foram citadas mais de 10 vezes entre os trabalhos selecionados, enquanto o outro extremo conta com 321 produções citadas apenas duas vezes, tendo como total 520 referências citadas mais de uma vez.

Este dado sugere a ampla diversidade de pesquisas que abordam a temática do TEA, ou seja, demonstra quanto o meio acadêmico busca se aprofundar e obter respostas diversas que contribuam para esta temática tão relevante na sociedade.

Como a quantidade de produções é alta, serão apresentadas somente aquelas que foram citadas mais de 10 vezes.

Tabela 14 – Referências nacionais mais citadas

Quantidade de vezes citada	Referência
18	CAMARGO, S. P. H; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. Florianópolis: Revista Psicologia e Sociedade , 2009.
16	KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. Revista Brasileira de Psiquiatria [online]. V. 28, Supple. 1, p. 3-11. São Paulo, 2006.
15	BOSA, C. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R. e BOSA, C. Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção . Porto Alegre: Artmed. 2002.
12	GOMES, C. G. S. MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. Revista Brasileira de Educação Especial [online]. 2010, v. 16, n. [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 375-396.
11	BELISÁRIO JUNIOR, J. F.; CUNHA, P. A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Transtornos Globais do Desenvolvimento . Brasília: MEC, 2010.
11	SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org). Autismo, educação e transdisciplinaridade . Campinas: Papyrus. P. 7-28, 2013.

Fonte: Autoria própria (2023).

A referência nacional mais citada foi o artigo de Camargo e Bosa (2009), “Competência social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura”. Os autores tiveram como objetivo fazer uma revisão crítica da literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes em relação ao autismo e à inclusão escolar. Eles concluíram que ainda há poucos estudos sobre competência social com relação à inclusão escolar de pessoas com TEA. No entanto, as poucas pesquisas que foram realizadas apontam que essa habilidade existe dentro dessas crianças nesse contexto. Porém, para que ela seja efetivada com qualidade, deve haver um conjunto de medidas, com apoio e qualificação para os professores.

A segunda produção mais citada foi o artigo chamado “Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral”, produzido por Klin (2006), que aborda o histórico, a epidemiologia, o diagnóstico e as características clínicas, e o curso e o prognóstico do transtorno. O autor conclui que buscar e elucidar os mistérios do TEA proporcionará pesquisas com foco em tratamentos mais eficazes, e até na sua prevenção.

A terceira produção mais citada pelos pesquisadores é de Bosa, intitulada “Autismo: atuais interpretações para antigas observações”. Essa produção faz parte

do livro de Baptista e Bosa (2022); encontra-se no segundo capítulo e debate assuntos como os primeiros pesquisadores da temática, o que os estudos atuais (daquela época) diziam sobre o TEA, como a prevalência, características clínicas e aspectos familiares. O capítulo é finalizado com a seguinte afirmação:

Enfim, o autismo é uma síndrome intrigante porque desafia nosso conhecimento sobre a natureza humana. Compreender o autismo é abrir caminhos para o entendimento do nosso próprio desenvolvimento. Estudar autismo é ter nas mãos um “laboratório natural” de onde se vislumbra o impacto da privação das relações recíprocas desde cedo na vida. Conviver com o autismo é abdicar de uma só forma de ver o mundo - aquela que nos foi oportunizada desde a infância. É pensar de formas múltiplas e alternativas sem, contudo, perder o compromisso com a ciência (e a consciência!) – com a ética. É percorrer caminhos nem sempre equiparados com um mapa nas mãos, é falar e ouvir uma outra linguagem, é criar oportunidades de troca e espaço para os nossos saberes e ignorância (Bosa, 2002, p. 37).

Já a quarta produção mais citada entre os pesquisadores é um artigo de Gomes e Mendes, de 2010, intitulado “Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte”. Esse trabalho teve como objetivo caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte e descrever a maneira como essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir da perspectiva de seus professores. Os pesquisadores concluíram que a prefeitura da cidade na qual ocorreu a pesquisa realiza estratégias que favorecem a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares, porém ainda há uma baixa participação desses alunos nas atividades escolares, pouca interação e aprendizagem de conteúdos pedagógicos.

A penúltima produção científica mais utilizada pelos pesquisadores é um fascículo escrito por Belisário Junior e Cunha, do ano de 2010, com o título “A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar”. Essa produção tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas inclusivas na educação escolar de alunos com TEA e trata assuntos como: as compreensões do autismo, aspectos importantes dos transtornos para a educação escolar, formação e aprendizagem.

A última produção científica mais citada entre os pesquisadores se trata do primeiro capítulo do livro “Autismo, educação e transdisciplinaridade”, de Schmidt (2013). Cabe destacar que o primeiro capítulo também leva o mesmo nome do livro, em que o autor retrata as características do TEA, o atendimento das intervenções

clínicas, a educação e a transdisciplinaridade, ou seja, as diversas possibilidades de trabalhar esse fenômeno.

Tabela 15 – Referências internacionais mais citadas

Quantidade de vezes citada	Referências
26	VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente : o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
12	VYGOTSKY, L. S. Obras escogidas V : fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997. Fonte: A autoria própria (2023).

As produções científicas internacionais mais utilizadas pelos pesquisadores foram de Vygotsky. A primeira de 2007, o livro chamado “A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores”. Esse livro é dividido em duas partes: na primeira, debatem-se assuntos do desenvolvimento da criança; na segunda, discutem-se implicações educacionais. Vygotsky é um autor muito citado nas produções científicas por ser o criador da abordagem histórico-cultural e por enfatizar assuntos como aprendizagem, linguagem, pensamento e a interação do sujeito com o meio.

E a segunda produção foi do ano de 1977, chamada “Obras Escogidas V: fundamentos de defectología”. Trata-se de um livro em que o autor aborda o desenvolvimento e as características de pessoas com deficiência no contexto da União Soviética.

No entanto, se faz importante salientar que a produção mais citada entre as pesquisas selecionadas não foi uma obra de um autor somente com especificidade no TEA, mas sim um Manual, escrito por diversos autores.

O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5. 5. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2014, teve 38 citações. Conforme mencionado anteriormente, aborda os transtornos mentais, relatando suas características, critérios diagnósticos, comorbidades, entre outras informações. É um livro utilizado, na maioria das vezes, pelos profissionais de saúde, no entanto qualquer profissional pode ter acesso ao seu conteúdo.

Este manual é muito utilizado pelos pesquisadores, pois contém as evidências científicas das características do TEA e, como apontado anteriormente, no tópico

“temáticas mais abordadas nas pesquisas”, as peculiaridades e características do TEA são os assuntos mais debatidos nas pesquisas. Desse modo, a maioria dos pesquisadores utilizam tal referência para dialogar sobre o assunto.

Em relação aos autores mais citados entre as pesquisas, notou-se que não houve tantos deles mencionados diversas vezes: somente seis foram citados mais de uma vez nos trabalhos selecionados, conforme apresentado na tabela a seguir:

Tabela 16 – Autores mais citados

Autor	Sobre o autor	Quantidade de vezes que foi citado
Carlo Schmidt	Psicólogo, Mestrado e Doutorado em Psicologia do Desenvolvimento (UFRGS, 2004/2008), Professor Associado da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Pós-Doutorado pela Purdue University, Indiana, EUA (2022-2023), Docente do depto. de Educação Especial e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFSM), Líder do grupo de pesquisa Educação Especial e Autismo (EdEA/CNPq), Editor-chefe da Revista Educação Especial (UFSM), Coordenador regional do Fórum de Editores de Periódicos em Educação (FEPAE/ANPED, Região Sul), vice-coordenador do GT –9 – Transtorno do Espectro Autista (TEA): Pesquisas na saúde e educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP).	17
Lev Vygotsky	Foi um psicólogo, que realizou estudos na área do desenvolvimento da aprendizagem, pesquisando assuntos sobre pensamento, linguagem e do papel preponderante das relações sociais nesse processo, o que originou uma corrente de pensamento denominada Histórico-Cultural.	10
Claudio Roberto Baptista	Doutor em Educação pela Università di Bologna, Italia. Professor da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Coordenador do NEPIE – Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS.	8
Carla Karnoppi Vasques	Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRGS. Coordena o NUPPEC – Núcleo de Pesquisa em Psicanálise, Educação e Cultura.	8
Cleonice Alves Bosa	Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; orientadora de cursos de mestrado e doutorado do Programa de Pós-graduação em Psicologia do Desenvolvimento e da Personalidade; PhD em Psicologia pelo Institute of Psychiatry- University of London (1998) e pós-doutorado pelo Cincinnati Child”m's Medical Hospital, Ohio, USA (2010).	7
Síglia Pimentel Höher Camargo	Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Maria (2004), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (2007) e doutorado em Psicologia Educacional pela Texas A&M University, EUA (2012). Atualmente é professora Associada da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Pelotas. É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Autismo e Inclusão (GEPAI). Membro do GT Transtorno do Espectro do Autismo (TEA): Pesquisa em Saúde e Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós -Graduação em Psicologia (ANPEPP) e Editora-Chefe da Revista Cadernos de Educação (UFPEL). É representante da área da Educação em Comitê de Ética em Pesquisa da Plataforma Brasil e membro titular da Comissão de Apoio ao Núcleo de Acessibilidade e Inclusão da UFPEL.	4

Fonte: Autoria própria (2023).

Importante salientar que dentre os seis autores citados com mais frequência, somente Vygotsky, que faleceu no ano de 1934, é o autor que tem suas pesquisas escritas no século XX. Em relação aos demais autores, destaca-se que todos são pesquisadores da região Sul, o que demonstra que é nessa região que mais há pesquisas sobre educação e inclusão de alunos com TEA.

4.2.4 Sobre as metodologias

Nesta subseção, serão expostos os aspectos metodológicos que os pesquisadores mais utilizaram em suas produções científicas, a fim de perceber quais são os tipos de estudos mais realizados. Abordar-se-á sobre: teorias, tipo de pesquisa e participantes.

Tabela 17 – Teorias

Teoria do trabalho	Quantidade
Histórico-cultural	23
Não especificaram teoria	20
Psicanálise	5
Fenomenologia	3
Sócio-histórica	1
Materialismo-dialético	1
Teoria Social Cognitiva	1
Habilidades Sociais	1
ABA	1
Comunicação Alternativa	1
Michel Foucault – Teoria do Corpus dóceis	1

Fonte: Autoria própria (2023).

No geral, 10 teorias foram identificadas entre as pesquisas selecionadas. Abordam-se, a seguir, as teorias que foram citadas mais de uma vez.

Os resultados evidenciam que 23 autores utilizaram em suas pesquisas a teoria Histórico-Cultural, de Lev Vygotsky. Nota-se que tal resultado está de acordo com a quantidade de pesquisas que utilizaram as referências do autor (*Tabela 15*), sendo o autor internacional mais utilizado entre as pesquisas que foram selecionadas para este trabalho.

Conforme dito anteriormente, seus estudos são voltados às questões do pensamento, da linguagem e do desenvolvimento da aprendizagem, e a relação desses aspectos com o processo sócio-histórico. No entanto, apesar de ser uma teoria tão utilizada, para embasar as pesquisas em educação, muitos autores ainda utilizam conhecimentos da área da medicina e da psicologia para explicar o TEA no

aspecto educacional, o que pode confundir ou entrar em contradição, já que a Teoria Histórico-cultural vê o ser humano pelo viés do social-histórico.

Em segundo lugar, contando com 20 pesquisas, ficaram os autores que não especificaram uma matriz teórica em seus trabalhos, usaram autores de forma geral que falam sobre o TEA como: Schmidt, Vargas, Bosa etc., ou aleatoriamente citaram vários estudiosos em sua pesquisa como: Piaget, Vygotsky, Foucault etc., porém sem assumir uma teoria específica.

Em terceiro lugar, a teoria mais abordada nas pesquisas foi a psicanálise, elaborada pelo psiquiatra Sigmund Freud, que abordou assuntos da infância, inconsciente, ego, entre outros. Após a psicanálise partir de Freud, surgiram outros autores, com outras teorias psicanalíticas, que explicam a diversidade do ser humano.

A teoria da fenomenologia foi pesquisada por 3 autores. Essa teoria (utilizada na presente pesquisa) estuda a compreensão dos fenômenos, as experiências e vivências do sujeito em sua relação consigo mesmo, com o outro, com o mundo, com o entorno e com tudo o que nele há.

Em relação aos tipos de pesquisa mais utilizados pelos autores, de forma geral se sobressai o qualitativo com 51 pesquisas. Todavia, é importante pontuar que ao se tratar de pesquisas em educação que fazem parte do âmbito das ciências educacionais/sociais que trabalham com os sujeitos e suas subjetividades por “via de regra” se utiliza a qualitativa.

Das 58 pesquisas, 42 utilizaram pesquisa qualitativa e outro tipo de pesquisa, como pode-se observar na tabela a seguir:

Tabela 18 – Tipo de Pesquisa

Tipo de pesquisa	Quantidade
Qualitativa	51
Estudo de Caso	14
Bibliográfica	8
Estudo de caso múltiplos	7
Pesquisa-ação	5
Pesquisa quase-experimental intrassujeito do tipo A-B	4
Pesquisa experimental de caso único (intrasujeito)	2
Delineamento quase experimental do tipo A-B-C.	1
Pesquisa quanti-Qualitativa de natureza aplicada (grupo de intervenção)	1

Fonte: Autoria própria (2023).

Percebe-se, então, o total de 9 tipos de pesquisa que foram identificados nos trabalhos selecionados, sendo a qualitativa a mais abordada. A pesquisa qualitativa

aborda significados, crenças, valores, aspectos que não podem ser quantificados (Minayo, 2008).

O estudo de caso foi o segundo mais utilizado pelos pesquisadores por se tratar de um tipo de pesquisa que, segundo André (2006), realiza uma investigação sistemática de um fenômeno específico, como grupo, escola, evento etc., por meio de observações e entrevistas.

Em relação ao público mais abordado nas pesquisas, os professores das escolas regulares são os mais frequentes, tanto para realizar entrevistas, quanto para observar suas práticas em sala de aula com alunos com TEA, o que confirma a quantidade de pesquisas com a temática “práticas pedagógicas”; em segundo lugar, estão os alunos com TEA, sendo que sua participação nas pesquisas sempre se dá por observação.

Na tabela a seguir, observa-se quais são os grupos de participantes mais selecionados para realizar as pesquisas:

Tabela 19 – Participantes

Participantes	Quantidade
Professores regular	33
Alunos	20
Família	11
Professores do AEE	7
Mediadores/professores de apoio	5
Equipe escolar	4
Psicopedagogos	2
Equipe multiprofissional: Fonoaudiólogos, Psicólogos	2

Fonte: Autoria própria (2023).

Os grupos menos selecionados para participar de pesquisas sobre inclusão de alunos com TEA são os psicopedagogos e as equipes multiprofissionais. Entende-se, então, que as pesquisas em Educação relacionadas a essa temática priorizam, em sua maioria, os professores da sala regular e os alunos com TEA, deixando de lado os outros profissionais que estão em contato com esses discentes e que contribuem diretamente para o processo de sua inclusão.

4.3 Percepções dos autores das dissertações e teses dos programas de pós-graduação em educação quanto a inclusão do aluno com TEA na escola

Nesta subseção, apresentam-se os resultados e discussões referentes ao terceiro objetivo específico deste trabalho, trazendo as percepções que os autores

tiveram a respeito da inclusão do aluno com TEA na escola, relatadas em suas pesquisas.

Por se tratar de uma quantidade relativamente grande de trabalhos (58), optou-se por apresentar somente uma citação de cada autor na íntegra, apesar de haver muitas informações relevantes em cada pesquisa. Essas citações serão expostas em quadros, para melhor visualização.

É importante reiterar que a inclusão do aluno com TEA é embasada por diversas leis e políticas públicas que tratam sobre o direito dessa pessoa de frequentar a escola regular. Exemplos disso são a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e a lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA.

Diante disto, houve um considerável aumento de pessoas com tal transtorno nas instituições de ensino e, com isso, um aumento nas pesquisas sobre esta temática com o objetivo de compreender como está ocorrendo este fenômeno. Autores como De Oliveira Praça (2011), Teixeira (2019), Lemos (2016), Schmitz (2015), Camargo (2020), Oliveira (2020), Santos (2020) e Silva (2011) apresentaram tais percepções sobre a inclusão de alunos com TEA, como pode ser visto no quadro 4, a seguir:

Quadro 4 – Percepções dos autores – sobre inclusão do aluno com TEA

Praça (2011) relatou que a inclusão educacional é uma proposta promissora, no entanto sua prática ainda se mostra excludente e irregular, e isso advém por diversos motivos como: falhas na formação profissional, recursos institucionais e efetivação das políticas públicas. Ainda acrescenta que políticas públicas, leis, documentos existem só no “papel”, sua efetivação de fato não existe, a constatação disso são os relatos dos professores que constantemente não sabem o que fazer com este aluno, como adaptar as atividades ou intervir na socialização do aluno consigo e com os outros. Porém, apesar de sua “falta” de esperança no contexto inclusivo, a autora reconhece que a inclusão educacional é de extrema importância, pois é por meio dela que os alunos com necessidades especiais irão obter ganhos em relação a todos os seus aspectos, como o emocional, social e cognitivo.

Teixeira (2019) realizou em sua pesquisa um estudo de caso e entrevistou professores para compreender sobre o processo inclusivo de crianças com TEA nas escolas. Em uma de suas entrevistas, uma professora relatou que “apesar de ter avançado muito, ainda encontra muitos entraves e obstáculos na sua implementação, principalmente, ao que se refere as crianças com TEA. Para ela, essas dificuldades se revelam no momento em que essas crianças são matriculadas e passam a compor o cenário educacional [...] revelou ter encontrado dificuldade ao assumir a classe especial, no momento de buscar parcerias com outros professores no sentido de implementar o processo de inclusão de Lucas a partir dos períodos de vivências nas turmas regulares da escola. De acordo com a professora, a maioria dos professores sentiam-se incomodados com a presença das crianças com TEA em suas turmas. As desculpas para essa negativa eram as mais variadas possíveis, uns diziam que as crianças com TEA atrapalhavam o andamento das aulas e o rendimento das crianças ditas “normais”, outros alegavam não possuir formação adequada para trabalhar com os meninos da classe especial, outros diziam não ter estrutura psicológica, ou paciência para lidar com o comportamento das crianças com TEA em suas salas de aula” (p. 95-96).

Lemos (2016) afirma que “o sucesso da inclusão escolar vai depender, em grande medida, do trabalho pedagógico do professor, pois este deve ser qualificado para responder as necessidades diferenciadas de seus alunos o que exigirá dele, a proposição de situações de ensino e aprendizagem satisfatória para todos. O professor ou qualquer outro profissional que recebe um aluno com autismo em sua sala de aula necessita ter o mínimo de conhecimento/informações sobre o assunto para direcionar as ações educativas de modo que todos os seus alunos tenham condições de aprender e se desenvolver” (p. 63).

Schmitz (2015) afirma que “a inclusão escolar de crianças diagnosticadas com TEA é um processo complexo e em construção [...] A exclusão vivida por quem tem TEA se perpetua no macrosistema com a crença da incapacidade, difundida na cultura capitalista de produção e exploração. As políticas de inclusão presentes no exossistema são uma resposta importante à cultura da exclusão que influencia todos os sistemas. Entretanto, o diagnóstico, procedimento que valida às políticas de inclusão ainda é um reproduzidor da cultura de incapacidade na escola, isso porque é usado como justificativa para o fracasso escolar da criança com TEA. Essa contextualização da inclusão escolar afeta o meso e o microsistema, dificultando o desenvolvimento da criança com TEA, pois se refletem em relações interpessoais, propostas pedagógicas e ambiente escolar que não atendem às necessidades dessa criança” (p. 54).

Camargo (2020) diz que “é possível transpor as barreiras impostas para efetivar a Educação Inclusiva e que elas não estão nessas crianças, mas, sim, nas falhas de formação e na desarmonia entre o que é preciso fazer e como se pode fazer. Para que a escola seja inclusiva, é necessário que as equipes que compõem as instituições de ensino na rede regular se comprometam a aprender e a utilizar recursos, métodos, técnicas e estratégias diversas, mas, acima de tudo, a questionar permanentemente suas práticas e seus saberes” (p. 96).

Oliveira (2020) questiona em seu trabalho: “em que medida alguns profissionais da educação não utilizam o discurso do despreparo, para esquivar-se dos desafios da inclusão escolar? Ou para explicarem a dificuldade de enfrentar os próprios preconceitos? Vale salientar que não estamos, com isso, minimizando os desafios envolvidos no processo de inclusão escolar e reconhecemos que as fragilidades na formação docente são um fator que precisa ser abordado através de estratégias que incluam recursos adequados, formação continuada (além dos aspectos que envolve a formação inicial também, dentre outras mudanças na estrutura educacional” (p. 128).

Santos (2020) observou pelas falas dos professores em sua pesquisa que “as práticas das professoras têm priorizado apenas o cuidado dessas crianças, pois não há sistematização pedagógica voltada à aprendizagem. Assim, percebemos uma pseudoinserção das crianças com TEA na sala regular, uma vez que estas são pouco estimuladas a participarem das atividades. Por outro lado, sabendo que as ações das docentes refletem também as condições ofertadas pelas políticas educacionais, revelando as tendências do Estado para com a educação” (p. 80).

Silva (2011) realizou uma entrevista com professoras da escola regular na qual questionou a elas o que achavam da inclusão educacional de alunos com TEA, sendo que todas as entrevistadas, se mostraram a favor da inclusão desses estudantes, relatando que era um grande benefício para interação desses alunos. No entanto, durante as observações da pesquisadora dentro da sala de aula regular, constatou-se que as professoras poucas vezes tomavam a iniciativa de favorecer a interação dos alunos com TEA com os demais, a autora percebeu que parecia haver a ideia de que as interações desses estudantes ocorreriam de forma espontânea e que não precisaria realizar nenhuma ação com os alunos com o referido transtorno. A mesma autora ainda questionou as participantes sobre o que elas faziam para favorecer a inclusão do estudante com TEA. As professoras demonstraram não saber se estavam agindo certo com esses alunos, realizando sua prática continuamente pela intuição do que por um conhecimento fundamentado que beneficiasse seus alunos.

Fonte: Autoria própria (2023).

Percebe-se pelos relatos desses pesquisadores que eles apoiam e acreditam na inclusão de alunos com TEA, porém, na prática, sua efetivação não ocorre. Os autores perceberam que as dificuldades e as barreiras são tão grandes que é quase impossível superá-las. Tais obstáculos se referem às fragilidades nas formações, à

sobrecarga de trabalho e ao olhar mais voltado para o diagnóstico (sinais e sintomas do TEA, como o comportamento) do que para a própria pessoa.

Sabe-se que as características do TEA são comprometimentos no comportamento, na interação e na comunicação, sendo que cada pessoa irá apresentar níveis diferenciados e peculiaridades diversas. Essas questões fazem com que, constantemente, os profissionais da escola não saibam como lidar com tamanha complexidade, por ser algo que não lhes foi ensinado em sua formação profissional nem em capacitações.

No entanto, essas vivências muitas vezes acontecem porque os educadores voltam seus olhares para as dificuldades de aprendizagem cognitiva que tal aluno apresenta, sem notar que há diversas maneiras de se aprender. Como afirma Rezende (1990, p. 49), “o homem não aprende somente com sua inteligência, mas com seu corpo e suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação”.

Nota-se, nos trabalhos citados acima, que a escola está aberta para realizar o processo de inclusão de alunos com TEA e que acredita nos benefícios que a inclusão pode proporcionar para tais estudantes. Porém, percebe-se que as instituições escolares não sabem como realizar essa ação, ocasionando o medo, a insegurança e o não fazer. Assim, passam a ser mais abordadas as dificuldades e as barreiras para esse processo, como retratam os autores Costa (2016), Guimarães (2017), Menezes (2012), Correia (2012), Bonfim (2021), Kubaski (2014), Bertazzo (2015), Ribeiro (2013) e Hernandez (2021) (ver quadro 5, abaixo):

Quadro 5 – Percepções dos autores – Dificuldades e barreiras para o processo de inclusão

Costa (2016) relata que “quanto à escolarização dos estudantes, apontam-se as dificuldades encontradas pelos educadores, sendo os principais dificultores as crises de choro e gritos/agitação dos educandos, assim como agressividade, a falta de interação e de comunicação com os demais e, ainda, aceitação de ordens e uso de regras sociais/saída da rotina. As dificuldades relacionadas às crises de choro e gritos e a agitação se colocam como as mais frequentes, sendo evidenciadas por 7 (sete) dos educadores como as mais difíceis de lidar” (p. 38).

Guimarães (2017) realizou em sua pesquisa entrevistas com alguns professores e, de modo geral, percebeu que as dificuldades encontradas no processo de inclusão são: “1 – A necessidade da inclusão de crianças com TEA na escola regular; 2 – A exclusão disfarçada de inclusão; por a escola não se comprometer com a formação do professor, matricular o aluno com TEA e deixar ele entrar numa sala que não foi preparada para recebê-lo; 3 – A necessidade do acompanhante, para facilitar a mediação das aulas do professor para com esse aluno com TEA e para com os demais alunos em sala de aula; 4 – A falta de recursos materiais adequados para trabalhar o conteúdo em sala de aula; 5 – A falta de tempo do professor para um planejamento pedagógico específico para incluir esse aluno com TEA, nos temas abordados em sala de aula; 6 – A falta de formação do professor para atuar com essas crianças a ponto de não saber como dialogar, como interagir; enfim não ter noção do que será feito” (p. 61).

Menezes (2012), em sua pesquisa, apontou como dificuldades as emoções que os professores

sentem em relação ao trabalho inclusivo. A pesquisadora realizou entrevistas com professores e, em um de seus diálogos, pediu para uma discente falar a respeito da inclusão do aluno com TEA que frequentava sua sala. A pesquisadora percebeu no relato da professora que esta apresentou medo e dúvidas sobre como trabalhar com esse discente e que tais emoções eram desencadeadas pela concepção de que ela não conseguiria atender às necessidades educacionais desse aluno e pelos possíveis comportamentos que ele poderia apresentar.

Correia (2012) relatou que “existem estudos que evidenciam o adoecimento desses sujeitos que enfrentam, diariamente, cargas horárias duplas e às vezes triplas de trabalho, o que leva a situações difíceis de serem resolvidas no interior dos espaços de educação. Além do mais, o relato da pedagoga possibilita-nos abrir espaço para refletir sobre a especificidade desse profissional na escola. A dinâmica da instituição exige, sobrecarrega e absorve a pedagoga de forma que ela parecia não conseguir acompanhar o que é a principal função da escola, ou seja, o trabalho pedagógico, o acompanhamento às crianças, o planejamento do processo de desenvolvimento e de aprendizagem de todos os alunos” (p. 135).

Bofim (2021), em seu trabalho, conclui sobre seus pesquisadores que as dificuldades são as: “angústias, preocupações e medos dos educadores, necessidade de conhecer o aluno com TEA, de observá-lo como único, de adaptação na escola, falta de interação, desconhecimento da realidade do aluno, dificuldades de viver a inclusão escolar, práticas excludentes, falta de instrumentação pedagógica sistemática, esvaziamento/silenciamento de conteúdo, dentre outros” (p. 64).

Kubaski (2014) retratou esse aspecto em sua pesquisa. A autora afirmou que a percepção que a equipe escolar tem acerca dos alunos com TEA pode reduzir a qualidade da sua inclusão educacional, já que frequentemente a visão que esses profissionais têm sobre eles como é de “doentes, coitadinhos”, provocando ações de benefícios e favorecimentos, ou de exclusão. Sabe-se das limitações que pessoas com TEA têm, no entanto, observa-se que os profissionais das escolas atentam mais para as dificuldades apresentadas do que para as potencialidades desses sujeitos, que, se consideradas e promovidas por meio das práticas pedagógicas, serão benéficas para eles, impulsionando o seu desenvolvimento.

Bertazzo (2015) identificou no seu trabalho que essas concepções que muitos profissionais da escola têm acerca da pessoa com TEA está atrelada a variáveis e crenças históricas e pessoais, ou seja, reiteradamente os profissionais não buscam sair da zona de conforto e quebrar barreiras de concepções que não são mais verdadeiras sobre pessoas que têm algum transtorno.

Ribeiro (2013) relata que “A inclusão de crianças autistas tem provocado inquietudes entre os professores, por alegarem que, durante a sua formação inicial, não foram preparados para trabalhar com alunos com particularidades tão acentuadas. Isso pode gerar ideias distorcidas quanto ao aluno com autismo, propiciando medos, ansiedades e resistência frente ao processo de inclusão desses alunos” (p. 89).

Hernandez (2021) aponta que “assim, como qualquer outra, a criança com TEA tem suas especificidades e características próprias. Todos os alunos da sala de aula precisam ser conhecidos individualmente para que os professores consigam trabalhar com eles de maneira melhor, com ou sem diagnóstico. Porém, é muito importante que mesmo assim se tenha conhecimento sobre o que faz parte do TEA, e como é a maneira mais adequada de intervir. Apesar das políticas públicas incentivarem a formação e capacitação de profissionais, a rede regular de ensino não tem como critério obrigatório a especialização dos professores em áreas específicas e quando se deparam com um aluno com TEA, não sabem como intervir e ficam inseguros” (p. 44).

Fonte: Autoria própria (2023).

Percebe-se que há muitas dificuldades e barreiras no processo inclusivo de alunos com TEA, sendo sempre pontuadas pelos pesquisadores questões comportamentais, falta de recursos, fragilidades na formação e sobrecarga no trabalho dos professores. No entanto, aspectos que chamaram atenção foram o

emocional e as percepções dos professores acerca de seu trabalho com esses discentes.

É importante dizer que as percepções que os profissionais da escola têm sobre esses estudantes, quer sejam positivas ou não, influenciarão sua prática pedagógica. Sodelli (2008) acredita que é fundamental os profissionais da educação se angustiarem, sentirem dúvidas, pois isso os impulsionará a buscar novos conhecimentos sobre a diversidade.

As dificuldades dos professores perante o processo de inclusão do aluno com TEA por vezes se deve aos sentimentos que eles têm por não saberem lidar com os estudantes. Percebe-se que o temor em trabalhar com alunos que têm algum transtorno ou deficiência decorre das concepções desses profissionais de que não conseguiram fazer um bom trabalho, pois não tiveram formação ou capacitação profissional para lidar com tais alunos e buscar a utilização de novas estratégias.

No entanto, Heidegger (2008) relata que a angústia é um modo de ser e que, por meio dela, pode-se abrir possibilidades de compreensão do mundo e singularizar-se. Desse modo, angustiar-se pode ser um catalisador na busca de novas possibilidades de educação por meio de formações, ou capacitações, e intervenções que beneficiem o aluno.

Sobre formações ou capacitações de professores e melhorias para a inclusão de alunos com TEA, autores como Caetano (2012), Araújo (2014), Pereira (2014), Ribeiro (2013), Vechia (2017), Soares (2016), Ferreira (2015), Prause (2020) e Chiote (2017) retratam seus pontos de vista, demonstrados no quadro 6, a seguir:

Quadro 6 – Percepções dos autores – Sobre formações e capacitações

Caetano (2012) realizou seu trabalho com o objetivo de avaliar um programa de formação voltado para professoras das séries iniciais, visando ao desenvolvimento de habilidades básicas para o atendimento de crianças com transtorno global do desenvolvimento. Em um dos encontros da formação, a autora percebeu e relatou que houve entre os profissionais o consenso de que uma das maiores dificuldades que a escola enfrenta em relação ao processo inclusivo é a falta de formação. Além disso, outros problemas são: falta de material adequado para o trabalho, falta de apoio pedagógico e de políticas de inclusão.

Araújo (2014) realizou entrevistas com a diretora da escola em que o aluno com TEA estudava e com a professora que trabalhava na turma dele. Nesse diálogo, a autora relatou que a diretora expressou sua crítica em relação ao processo e à efetivação da inclusão de alunos com TEA, afirmando que a inclusão não se restringe apenas à garantia de matrícula e à inserção em uma sala de aula. Os alunos, a equipe escolar e os pais enfrentam, cada um, suas dificuldades em relação ao campo educacional inclusivo, que afetam a escola e os alunos como um todo, não apenas as pessoas com TEA, mas também aqueles que têm outras particularidades.

Pereira (2014) também abordou as dificuldades acerca da inclusão e citou que a carência na formação profissional dos professores, bem como de capacitações adequadas são empecilhos para

atender a esse público diversificado, prejudicando uma inclusão de qualidade. A autora acrescenta que é preciso quebrar paradigmas atrelados a crenças históricas, que só reforçam a exclusão e o preconceito, e que, para isso acontecer, deve-se realizar uma reestruturação no sistema educacional.

Ribeiro (2013) destaca uma situação que comprova que, em alguns momentos, os professores não dão oportunidade para incluir essas pessoas no processo educativo, não pelas limitações do aluno, mas pela falta de disponibilidade dos profissionais. “Uma situação é digna de nota quando, durante uma atividade envolvendo a formação de numerais, a professora (P2) perguntou a cada aluno sobre que número era formado ao se colocar um número antes do outro. Mas excluiu o aluno A2, e, mesmo quando ele respondia corretamente, ela simplesmente ignorava suas respostas, parecia que o aluno era “invisível”. É possível que isso ocorra pela dificuldade de lidar com esse aluno, não sabendo como proceder a mediação em função de sua formação deficiente nessa área. Tal atitude implica em oportunidades desiguais de participação no processo de aprendizagem e interação social do aluno” (p. 93).

Vechia (2017) mostra que as participantes de sua pesquisa relataram “necessidade de ir buscar além daquilo que elas já possuem de conhecimento sobre inclusão. Duas professoras, Julia e Maria, relataram terem sido preparadas pela escola para trabalhar com a inclusão. Pode-se observar que é apenas em 2013 que os alunos com transtorno global do desenvolvimento/autismo são colocados na legislação a quem a educação especial se destina. Até este momento, estes alunos se encontravam apenas nas escolas especiais. Porém, antes desta data já é possível observar o autismo entrar em pauta nos textos das leis. É no ano de 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva, que o autismo aparece pela primeira vez nas leis a que se referem os educandos aos quais se destina tal educação especial, ao visar não só a criança, mas a inclusão dos mesmos em classes regulares. Por meio desta política, o autismo fica não só conhecido como o alunado a quem se destina a educação especial, como os que devem estar incluídos em classes regulares” (p. 28).

Soares (2016) afirma: “é por essa razão que o trabalho em educação especial requer que sejam repensados elementos pedagógicos que configuram a práxis pedagógica, reflexão na ação, situando a realidade por meio da identificação e problematização dos obstáculos vivenciados pelo professor no cotidiano da sala de aula. Assim, questionando, repensando os modos pedagógicos de ensino já adquiridos, quando esses não forem favoráveis à aprendizagem do aluno com NEE. Nesse direcionamento, flexibilização curricular traz implícita a revisão das crenças, valores e saberes dos professores e implementação, por meio da reflexão, de instrumentos que sejam favoráveis à aprendizagem do aluno, pois, a escola como lugar de ensino é um contexto de natureza social, onde as relações se estabelecem intencionalmente, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens de alunos e professores” (p. 145).

Ferreira (2015) diz que “a expressão pública dos juízos de valores que professores constroem dos alunos terá influência positiva nestes quando são ressaltadas características positivas de sua aprendizagem, de suas potencialidades, valorizando sua autoestima, o que será absorvido pelo próprio aluno, o incentivando cada vez mais a buscar o sucesso. Do contrário, o aluno que recebe impressões negativas, vexatórias, tem sua autoestima abalada, passando a se sentir desprestigiado, o que influenciará negativamente no desenvolvimento de sua aprendizagem não apenas na escola, mas na sociedade, de forma geral” (p. 126).

Prause (2020) observou “que ainda falta um entendimento de certas escolas em relação ao trabalho pedagógico a ser desenvolvido de forma articulada entre todos os profissionais que atendem esse aluno. Há que se ter consciência de que o aluno com TEA, por mais que receba atendimento de um PAP, é aluno de todo corpo docente da escola, e dessa maneira a responsabilidade sobre o desenvolvimento dele não é exclusivamente desse profissional, e sim de todos que fazem parte desse processo, isto é, ela é compartilhada com os professores que atendem a turma em que ele está matriculado. Desta maneira a equipe pedagógica deve buscar caminhos para que essa articulação seja viabilizada. Como por exemplo promover diálogos/reuniões entre todos os professores que trabalham com o aluno com TEA, para que coletivamente busquem meios para superar os desafios existentes e melhorar a atividade de ensino” (p. 165).

Chiote (2017) retrata que “A educação especial, como modalidade transversal ao ensino regular,

tem sido implementada em meio à sobrecarga de trabalho para os docentes do AEE, de sala regular e para os demais profissionais. As mudanças que as políticas preconizam que devem ocorrer nas escolas para o trabalho com a educação especial são colocadas sob a responsabilidade dos docentes, que devem assumir práticas pedagógicas que considerem a diversidade dos estudantes. No entanto, as políticas desconsideram as condições de trabalho e formação, bem como a valorização docente. Isso nos revela a necessidade de desnaturalizar a jornada de trabalho do professor reduzida às aulas e ao planejamento, bem como a atuação do professor em diferentes estabelecimentos de ensino, o que demanda fortalecer a luta pela garantia da jornada de trabalho do professor de 40 horas em um único estabelecimento, em que 50% do tempo de trabalho seja destinado às aulas e os outros 50% dedicados aos planejamentos, estudos, pesquisas, atendimento diferenciado aos alunos, participação na elaboração e implementação de projetos pedagógicos e científicos, entre outras atividades que favoreçam o trabalho coletivo na escola” (p. 191).

Chiote (2011) percebeu que ao “Favorecer o desenvolvimento cultural de Daniel era investir na sua participação nas situações, evocando sua atenção ao espaço escolar, às movimentações que ali aconteciam, tornando-o “presente” nas atividades como parte de um grupo. Para que Daniel se percebesse no grupo, como parte dele, primeiro ele tinha que ser percebido pelo grupo, por seus outros adultos e crianças como parte que constitui a turma e é constituído por ela. A preocupação com a inserção e a participação de Daniel nas diversas situações educativas partiu primeiro do adulto, de seu outro, que investia para que Daniel estivesse presente, chamando a atenção dele para o que acontecia, orientando seu olhar, suas ações e gestos, num processo de (re)significação de seu modo de ser e de estar naquela turma e em uma perspectiva mais ampla no CMEI, permitindo sua participação singular nos movimentos dessa turma para que ele pudesse se reconhecer e se constituir como parte do grupo, ampliando as possibilidades de relações com os adultos e as crianças do grupo” (p. 129).

Fonte: Autoria própria (2023).

Camargo e Bosa (2009) afirmam que para se ter uma inclusão efetiva, é necessário que os professores tenham qualificação e apoio durante o exercício docente.

A formação/capacitação é apontada pelos autores como uma forma de desenvolver habilidades que irão provocar quebras de paradigmas de exclusão, mudanças em suas práticas pedagógicas – que muitas vezes não alcançam o aluno em sua particularidade – e a promoção de aprendizagem mútua entre professor e aluno. Nesse sentido, afirma o autor Rezende (1990, p. 48-49): “assim como o homem não é só animal nem só razão, ele não é tampouco, nem só individual nem só social”, ou seja, a aprendizagem é um entrelaçamento de conhecimentos: ao mesmo tempo que se ensina, aprende-se. Por isso, Rezende (1990) aponta que a educação é uma experiência profundamente humana, e a aprendizagem é um conjunto teórico-prático proposto aos educadores e aos educandos.

Silva (2018) diz que a educação deve ser realizada por meio da práxis (teoria e prática), de modo que “permita aos docentes, discentes e trabalhadores da escola, a tessitura de uma rede de relacionamentos perceptivos que dão as pessoas a oportunidade da convivência amigável e pacífica consigo mesma e com os outros” (p. 50).

A busca de formações e capacitações, a fim de melhorar a qualidade da inclusão de alunos com TEA, tem como um dos resultados o trabalho, nas escolas, por meio de intervenções. Olmedo (2015), Togashi (2014), Monte (2015), Leão (2018), Canabarro (2018), Ramos (2019), Silva (2019), Martins (2020), Crespo (2020), Freiberg (2021) e Sousa (2019) mostram em suas pesquisas algumas dessas intervenções, que foram efetivas para a escolarização desses estudantes. Suas conclusões podem ser visualizadas no quadro 7, abaixo:

Quadro 7 – Percepções dos autores – Sobre as intervenções

Olmedo (2015) procurou em sua pesquisa estruturar, implementar e avaliar um programa de formação de professores e mediadores da educação infantil em comunicação alternativa, especificamente, no uso do PECS-Adaptado, destinado a crianças com TEA, não orais ou sem fala funcional, incluídas em uma creche pública e verificar os efeitos deste programa nos participantes em situações interativas. Como resultado, ela apontou que realizar um programa de formação para profissionais que trabalham com crianças com TEA beneficia de maneira positiva o exercício deles, visto que, após a formação, os participantes externalizaram ter maior compreensão sobre os alunos, modificaram sua prática e melhoraram a interação com eles.

Togashi (2014) afirma “o processo de inclusão de pessoas com deficiência ou necessidades especiais depende de toda a sociedade, numa reflexão e ação contínuas, a fim de melhorar a qualidade de vida de todos os cidadãos. Melhorias estas que vão desde mudanças de atitudes da comunidade, organizacionais, revisão de valores socialmente impostos e outros fatores que podem acabar dificultando o processo, que vão além de valores educacionais. Outra discussão significativa é em relação à introdução do PECS-Adaptado no ambiente do ensino regular, como foi realizado no Estudo II. Embora seu uso tenha sido mais significativo no Estudo I, pois foi onde Guilherme recebeu todas as instruções necessárias, e pôde, de fato, interagir com interlocutores através do intercâmbio de figuras, como propõe o programa. É possível afirmar que, mesmo o pouco uso realizado na sala de aula regular, isso possibilitou a sua comunicação com a professora e com a estagiária. Neste sentido, a Comunicação Alternativa e Ampliada pode ser fundamental para a inclusão de alunos com TEA no ensino regular. Por conta da dificuldade na comunicação e interação social, os recursos e sistemas tornam-se importantes aliados, contribuindo para o desenvolvimento da linguagem destes indivíduos” (p. 84).

Monte (2015) percebeu em seus estudos que “os sujeitos, assim, participaram e interagiram pelas ações mediadas, potencializando a autonomia no uso do SCALA, ampliados pelas comunicações e pelos processos psíquicos superiores. E nestes processos compreendemos a relação existente entre as narrativas, a representação e a interação social, no qual provocou um dos sujeitos emergir num mundo das histórias, vivenciando um enredo e um personagem! Uma imaginação intrínseca ao meio e suas criações. Uma representação visual, comportamental e linguística permitindo interagir, participar... incluir-se!” (p. 186).

Leão (2018) realizou em sua pesquisa uma intervenção ancorada no processo de autorregulação e concluiu a partir das informações coletadas dos participantes que “a intervenção aumentou a interação e a comunicação dos alunos, promovendo a participação ativa dos mesmos, principalmente quando utilizavam a estratégia de Pedir ajuda, Trocar a caneta e a Gestão do tempo. A professora afirmou que a intervenção suscitou novas percepções acerca do atendimento, pois avaliou que as atividades planejadas e estruturadas favoreceram a compreensão dos alunos. Demonstrou interesse em adequar as atividades do Plano de AEE às propostas relacionadas à autorregulação. Recomendaria este tipo de intervenção para outras professoras do AEE, pois as propostas ampliaram a comunicação entre os alunos, despertando interesse e motivação em função dos objetivos a serem alcançados” (p. 101).

Canabarro (2018) realizou um estudo sobre consultoria colaborativa para avaliar a autoeficácia docente de professores que trabalham com alunos com TEA e conclui que “a consultoria

colaborativa tem se mostrado eficaz na formação de professores, sendo que o presente estudo contribuiu ao demonstrar que seus resultados indicam que esse modelo de colaboração também pode influenciar a elevação do senso de autoeficácia docente. Os resultados dos escores gerais da ASSET, analisados comparativamente antes e depois de realizada a consultoria colaborativa, mostram um aumento da autoeficácia docente percebida pela professora de educação especial. Também se verificou a elevação do grau de confiança atribuído pela professora de educação especial em todos os itens da ASSET” (p. 181).

Ramos (2019) realizou uma intervenção mediada por pares e conclui que esta intervenção é eficaz no desenvolvimento da aprendizagem, tanto pré-acadêmica, a qual incide sobre problemas de comportamento aumentando o tempo de engajamento na tarefa, quanto formal, ampliando e auxiliando os alunos na construção de conhecimentos acadêmicos. Apesar da eficácia da intervenção em proporções diferentes, comprovada nos resultados sobre as duas variáveis investigadas, a IMP, neste estudo, foi mais efetiva para lidar com problemas comportamentais.

Silva (2019) apontou os resultados de sua pesquisa que teve como foco realizar uma capacitação com os professores da escola, e os participantes relataram que “[...] antes da capacitação em serviço, Maria Luísa e Letícia alegavam uma falta de preparação para atuarem com crianças com autismo em decorrência das lacunas na formação inicial e continuada para a Educação Inclusiva. Observou-se, ainda, nos relatos das participantes, pontos positivos que a intervenção proporcionou na prática pedagógica da professora titular. Antes da capacitação, Maria Luísa e Letícia não atuavam juntas na escolarização do aluno com TEA. Após a intervenção, elas passaram a planejar a rotina, a atividade acadêmica e a hora da história em parceria colaborativa, bem como na elaboração de materiais e de recursos pedagógicos que proporcionaram a participação com eficácia de Davi nas atividades escolares” (p. 85).

Martins (2020) em sua pesquisa interventiva sobre o método ABA com alunos com TEA constatou que a intervenção “possibilitou a redução de comportamentos disruptivos o que teve influência direta no aumento da participação nas atividades e na interação com os colegas e professoras. Comparando cada participante com seu desempenho nas fases A e B, indica-se que o direito de participação nas atividades escolares teve um significativo aumento” (p. 91).

Crespo (2020) realizou uma intervenção mediada por pares de acordo com os participantes “a intervenção contribuiu para que ela venha a ajudar mais seus alunos e achou excelente esse tipo de intervenção, pretendendo continuar com a mesma. Ela acredita que fará com que cresça no dia a dia como profissional e irá recomendar a intervenção para outros professores, pois acredita que os colegas ainda tenham pouco conhecimento de estratégias e de como trabalhar com alunos com TEA” (p. 60).

Freiberg (2021) realizou uma intervenção com os professores embasada na análise do comportamento e constatou que “a realização de formações embasadas na Análise do Comportamento para professores, uma vez que esses permanecem grande parte do dia (no mínimo um turno inteiro) com os alunos e têm oportunidades privilegiadas de contribuir para o seu desenvolvimento e aprendizagem, utilizando-se de recursos baseados em evidências científicas. Isso não diminui a necessidade de os analistas do comportamento orientarem e atuarem em conjunto com cuidadores e com outros profissionais que atendem à criança e a professores, unindo esforços em uma equipe sincronizada com objetivos comuns, buscando a aquisição e a manutenção de aprendizagens propiciadas pela montagem e execução de programas de ensino voltados para as NEEs de cada indivíduo, disponibilizadas em diferentes ambientes” (p. 129).

Sousa (2019) realizou em sua pesquisa uma intervenção pedagógica com os professores que trabalham com alunos com TEA e segundo relato de uma participante “esse curso para mim foi de suma importância. Tinha um aluno na minha sala com autismo, realmente ele estava lá, só que não estava incluso na sala. Ele estava mais com a cuidadora, mas ficava só por ficar. Durante o curso a gente foi vendo, estudando maneiras de como ajudar essa criança a interagir na sala, a participar, a se envolver com a turma, a socializar. E vimos também coisas para que ele possa evoluir, aprender de alguma forma para ser utilizado no seu cotidiano, na sua vida essa aprendizagem. E, fizemos oficinas aqui, duas oficinas maravilhosas com materiais para ser utilizado com o aluno autista, muita coisa: alfabeto, números, comunicação alternativa. Tudo o que a gente viu foi maravilhoso, para mim foi excelente. Antes, o que eu sabia sobre o autismo é o que eu ouvia fala.

Agora eu sei e vou saber trabalhar com um aluno essa deficiência, isso vai me ajudar para minha vida toda. Gostei demais!” (Maria Luísa, 21/11/2018) (p. 83).

Fonte: Autoria própria (2023).

Em relação à utilização de recursos como sistema de comunicação por trocas de figura (PECS), Consultoria Colaborativa, Mediação por Pares, Análise do Comportamento Aplicada (ABA), Plano Educacional Individualizado (PEI), Sistema de Comunicação Alternativa para Letramento de Pessoas com Autismo (SCALA), entre outros, as intervenções demonstraram grandes benefícios para a inclusão de alunos com TEA.

Nota-se, assim, um grande avanço de pesquisadores na busca por recursos que auxiliem o desenvolvimento pedagógico de alunos com TEA, como os citados acima. Isso ajuda na compreensão sobre o transtorno, amplia o conhecimento, melhora a comunicação e a socialização e provoca sentimentos de maior segurança no trabalho com esses discentes e, com segurança, estabelece-se uma educação sensível e humanizada. Como afirma Silva, M. J (2018, p. 50),

[...] um caminho a ser trilhado pela educação a fim de reformular as práticas educacionais valorizando a subjetividade mais que o individualismo, estimulando a alteridade, tanto quanto a coletividade. Essa práxis é, indiscutivelmente algo que pode criar uma educação e uma escola renovadora.

Outro aspecto abordado pelos pesquisadores em seus trabalhos tem relação com o processo avaliativo dos alunos com TEA e de sua aprendizagem. A esse respeito, Manarin (2020), Redmerski (2018), Guareschi (2016), Coco Santos (2017), Macedo (2015) e Sewald (2020) fazem algumas considerações (ver quadro 8, a seguir):

Quadro 8 – Percepções dos autores – Sobre o processo avaliativo de aprendizagem

Manarin (2020) afirma em sua pesquisa sobre a aprendizagem pelo corpo: “é como se disséssemos que o corpo, além de agir, tem uma mensagem subjetiva para nos comunicar. Essas aproximações com Nise através do corpo e do espaço, assumem papel importante no próprio desenvolvimento da criança autista, em relação à percepção do seu corpo e do seu esquema corporal junto à socialização. Como qualquer outra criança, o autista precisa desse espaço, para desenvolver suas possibilidades, a partir dos esquemas psicomotores. Isso se faz presente no cotidiano escolar, para além do autismo. No entanto, dentro do espectro, essas atividades devem ser proporcionadas, relativamente, como Nise as fazia: despertando a curiosidade e respeitando as limitações de cada indivíduo, considerando que cada criança se desenvolve de maneira distinta. Desta forma, o professor pode propor, como por exemplo, atividades de psicomotricidade no pátio da escola, como correr, pular, abaixar, subir/descer; atividades culinárias utilizando a cozinha da escola; atividades teatrais de fantoches na biblioteca; atividades

manuais fora da sala de aula. Desta forma, entendemos que a relação que promove aproximação entre o trabalho de Nise e o segundo campo de experiência da BNCC-EI “corpo, gestos e movimentos”, é referente à posição de exploração do espaço, para o contato com o mundo exterior e a expressão que o corpo toma, na dimensão das atividades cotidianas, que podem ser percebidas com a sensibilidade e com o relacionamento da criança autista e seus pares. Além disso, este vínculo possui conexão, na educação infantil, para além destas dimensões, uma vez que tais desenvolvimentos são considerados conteúdos primordiais no trabalho e no desenvolvimento da primeira infância” (p. 108-109).

Redmerski (2018) concluiu pelas falas dos participantes que “os professores utilizam vários meios para acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com autismo, alguns desses recursos também são usados na avaliação de aprendizagem como, por exemplo, a prova adaptada, as atividades em sala de aula e as pesquisas, outros não são utilizados como avaliação da aprendizagem: a observação, o comportamento e atitudes, a expressão oral e as atividades lúdicas. Os professores utilizam meios para acompanhar o desenvolvimento do aluno de forma descontínua. Os professores selecionam esses meios com base nas características e interesses dos alunos. Os alunos com autismo percebem o aspecto socioafetivo nos professores e consideram esse aspecto como um dos motivos que os fazem gostar da escola” (p. 77-78).

Guareschi (2016) realizou em seu trabalho a implementação do PEI para suporte na aprendizagem de alunos com TEA e concluiu que “o que propiciou a elevação do nível de colaboração da equipe foi a implementação do PEI, aplicado de forma sistemática e colaborativa, com a participação de vários profissionais da área de Educação e, principalmente, com a presença da mãe do aluno. Desta forma, o PEI possibilitou um espaço para que o trabalho colaborativo fosse aprimorado em toda a sua estrutura. Os benefícios advindos desta empreitada foram momentos coletivos para pensar, avaliar e planejar o processo de ensino-aprendizagem do aluno; observação mais adequada do aluno e confiança e estímulo para os docentes” (p. 86).

Coco Santos (2017) relata em sua pesquisa com professores: “discutíamos com a professora uma perspectiva educativa que não priorizasse a simples adaptação de João a alguns comportamentos adequados na escola, mas em que ele pudesse avançar na participação cultural, investindo no que ele poderia fazer sozinho” (p. 124).

Macedo (2015) propôs avaliar os efeitos de uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada no desempenho social/acadêmico de uma criança com TEA, inserida no 4º ano do ensino fundamental. A pesquisadora realizou observações e entrevistas para coletar seus dados e apresentar seus resultados. Em um dos seus diálogos, ela perguntou a uma professora como era realizada a avaliação de aprendizagem do estudante com TEA que acompanhava e pôde perceber por meio das expressões faciais da participante (franzir a testa e se mostrar pensativa) as situações de desconforto ou de desconhecimento que revelava, pois, nitidamente que ela ainda não havia refletido sobre isso. Essa questão fez Macedo (2015) se questionar: “Será que seus avanços eram considerados? Será que existia uma preocupação com suas aprendizagens? Será que ele era avaliado? Caso afirmativo, como era a avaliação?” (p. 66). É importante ressaltar essa provocação de Macedo, pois é perceptível que, frequentemente, os profissionais da escola não sabem como avaliar o aluno com TEA. Constantemente, avaliam apenas os aspectos cognitivos, se aprendeu os numerais, vogais etc., sem olhar para o aluno em sua totalidade e para as outras formas de aprendizagem, ou seja, muitas vezes, nem mesmo o método avaliativo é totalmente inclusivo.

Sewald (2020) notou em sua pesquisa que “embora algumas dessas professoras não tenham recebido formação continuada a fim de que pudesse contribuir com o seu trabalho em sala de aula e por isso o desenvolvem com dificuldades e limitações, mesmo assim, não deixam de lado o compromisso ético e moral com o ensino desses alunos. Esses professores se esforçam para ensinar os alunos com autismo mesmo diante de todas as limitações e fragilidades já mencionadas nesse texto, procurando desenvolver a inclusão” (p. 103).

Fonte: Autoria própria (2023).

Os diálogos apresentados pelos pesquisadores demonstram que os profissionais da educação procuram ensinar os alunos com necessidades

específicas educacionais por meio de atividades adaptadas e lúdicas, e avaliar não somente seus aspectos cognitivos, mas sim sua evolução comportamental, social, emocional.

Como apontam De Oliveira e Heloani (2017), quando se pensa em atender o aluno com deficiência na perspectiva da inclusão, deve-se trabalhar sob os princípios de uma educação para a humanização dos sujeitos, que vai além da formalização de conhecimentos exigidos para o mercado de trabalho. É necessário trabalhar também a socialização e o desenvolvimento das funções psíquicas desses alunos nas vivências do cotidiano.

A escola precisa gerar alternativas para se repensar uma educação traçada nas vivências, criatividade e costumes, sendo elas formadas por meio de atitudes e ações instituídas em sala de aula. Deve-se adotar a educação com foco no aluno, considerando-o como um ser humano em desenvolvimento, que é e está no mundo (Pulino, 2010).

Outro aspecto importante que autores como Almeida (2016), Bittencourt (2021), Coco Santos (2012), Bassotto (2011) e Vargas (2014) apontaram em seus trabalhos foi a relação família-escola, conforme demonstrado no quadro 9, abaixo:

Quadro 9 – Percepções dos autores – Sobre a relação família-escola

Almeida (2016) diz que “trazendo para o contexto cotidiano, podemos dizer que o trabalho integrado ganha força se a família puder, de alguma forma, trabalhar em conjunto com a escola. A prática pedagógica pode ser transformada à medida que os professores tiverem acesso às informações dos movimentos e percursos que as mães desenham ao longo de sua experiência com o filho com autismo, visto que elas precisam se adaptar à nova situação, criar estratégias de lidar com o desconhecido, o que gera angústia e incertezas semelhantes às que os professores sentem ao se depararem com um aluno com TEA. As crenças e atitudes são o reflexo do que acreditamos ou daquilo que não conhecemos e deste modo, mães, Famílias e educadores podem criar barreiras para os relacionamentos e para o trabalho de inclusão na sociedade e nas escolas. Na perspectiva da deficiência, é nos profissionais da saúde que os pais depositam num primeiro momento, a tão esperada cura e dependendo do retorno, um novo cenário deve ser desenhado” (p. 111-112).

Bittencourt (2021) notou em sua pesquisa que “em alguns relatos, foi possível observar intervenções que são implementadas ou adaptadas pelos pais como, por exemplo, a prática utilizada pela mãe para melhorar a letra da filha, que com base na adaptação parental, a docente começou a utilizar com sucesso em sala de aula. Nesse sentido, foi possível perceber a importância da escuta docente frente às informações trazidas pelos pais, bem como, o correto planejamento e sua aplicação. De modo que, uma intervenção pedagógica que considera o interesse e as necessidades de ambos os contextos, torna-se mais efetiva. Além disso, se a mãe realiza algumas adaptações de atividades em casa, quando auxilia o(a) filho(a) na realização das tarefas e a professora incluí no contexto escolar, é como se a mãe estivesse levando essa informação para a escola, e a escola, utilizando tal informação nas intervenções, insere-se assim, um contexto de Parceria Colaborativa” (p. 92).

Coco Santos (2012) observou em sua pesquisa que “todas as ações da escola eram acompanhadas e discutidas com a família, pois ela tinha acesso ao plano de trabalho anual, aos objetivos da turma e as atividades adaptadas de acordo com a especificidade do aluno, e aos

relatórios de desenvolvimento trimestrais dele. E em cada momento, refletíamos sobre as necessidades de aprendizagem e a percepção da família quanto ao desenvolvimento do aluno” (p. 101).

Bassotto (2011) afirma que “o trabalho integrado ganha força se a família puder, de alguma forma, trabalhar em conjunto com a escola. A prática pedagógica pode ser transformada à medida que os professores tiverem acesso às informações dos movimentos e percursos que as mães desenham ao longo de sua experiência com o filho com autismo, visto que elas precisam se adaptar à nova situação, criar estratégias de lidar com o desconhecido, o que gera angústia e incertezas semelhantes às que os professores sentem ao se depararem com um aluno com TEA” (p. 111-112).

Vargas (2014), ao investigar o envolvimento de mães de alunos com TEA no processo educacional inclusivo, obteve como resultado que se trata de uma questão na qual não tem tanta efetivação, o que ocasiona uma inclusão incompleta. Porém, a autora assevera que se esse quadro fosse revertido, a inclusão desses alunos teria maior qualidade, já que a educação inclusiva é feita não só pela escola, mas por todos, é uma parceria, um caminhar de mãos dadas.

Fonte: Autoria própria (2023).

As pesquisas sobre a relação entre família e escola, em sua maioria, tratam sobre a importância da parceria entre ambos, para buscarem estratégias que beneficiem o processo educativo dos estudantes.

Dessen e Polonia (2007) afirmam que a colaboração escola-família é fundamental no compartilhamento de informações sobre o aluno, o que irá proporcionar à escola conhecimentos específicos sobre o discente e possibilitará a estruturação de atividades apropriadas para esses estudantes, entre outros benefícios.

Tavares e Nogueira (2014) relatam que para que se obtenham benefícios, deve haver cooperação de ambos, com o reconhecimento de cada instituição como agente de uma mesma ação: a educação.

Ainda nesse viés, autores como Lima (2016), Schultz (2019), Santos (2020), Ramos (2014), Marocco (2012), Pinto (2013) Alvez (2014), Menezes (2012), Castanha (2016), Sica (2021) e Carmo (2022) apontaram a importância da inclusão do aluno com TEA nas escolas, como pode ser observado no quadro 10, a seguir:

Quadro 10 – Percepções dos autores – Sobre a importância da inclusão

Lima (2016) pontua que “com relação à inclusão do aluno com deficiência, nesse caso, especificamente do aluno com TEA, com base nas falas da professora entrevistada, e que nos parecem fundamentais na garantia desse direito, resumem-se a três pontos: – Um primeiro ponto é ter um olhar para toda a turma, nela encontrar as especificidades, num caminho que vai do geral ao particular e do particular ao geral das características da turma; -No segundo ponto, percebemos que, apesar de necessitarmos de um caminho metodológico para o ensino da turma, este não precisa ser a partir de um método único, mas complementado com o que há de compatível em diferentes métodos com a diversidade e realidade do alunado, que só é possível quando o conhecemos com maior profundidade, onde a avaliação diagnóstica da turma parece ser relevante, não sendo uma tarefa fácil, mas que, daí, poderá criar propostas mais eficazes que possam incluir todos os alunos; – No terceiro e último ponto, acreditamos ser relevante pontuar a capacidade de o professor entender

seus limites e dificuldades metodológicas, e, a partir disso, buscar soluções que venham nortear e lhe auxiliar no processo de inclusão de todos os alunos, pois, como a professora em questão já mencionou: — Na realidade, todos os alunos têm necessidades diferentes; todos, cada um” (p. 75).

Schultz (2019) declara que “temos clareza que uma educação emancipatória do autista, no Brasil, não passa de uma utopia pedagógica, como já dissemos. Nosso estudo apontou que o trabalho do Outro, no autismo, é deixar-se conduzir pelo autista. No entanto, para que o professor deixe-se conduzir pelo autista, terá que revolucionar seu pensamento sobre o que seria ensinar. Há que se quebrar tabus que não estão totalmente resolvidos, estes referentes a relação de poder entre mestre e aluno. O ensino, portanto, ainda, está ligado, de certa forma, ao conceito de autoridade” (p. 127).

Ramos (2014) ratifica que para a educação inclusiva se realizar com qualidade, deve-se ter uma força-tarefa – direção, professores, comunidade –, a fim de promover ações e ajustes essenciais para que o estudante com TEA seja incluído e beneficiado no espaço escolar e progreda de maneira a contemplar seu desenvolvimento integral. A mesma autora ainda acrescenta que contemplar a inclusão escolar é um exercício que requer conhecimento e prática: o conhecimento acerca das legislações que abarcam a educação especial, especialmente o TEA; e a prática em relação a ações que contemplem o plano político pedagógico. Ambos os exercícios são de extrema importância para que a escola alcance os encaminhamentos necessários para que seja ou busque ser de fato, inclusiva.

Marocco (2012) realizou um estudo com seis estudantes com TEA na educação infantil e no ensino fundamental, em que investigou a escolarização desses indivíduos e as relações por eles estabelecidas nos espaços educativos. Com isso, a autora apontou como resultado que: “Nas ações da área da educação, enfatizando os sujeitos com autismo, pode-se considerar então um estar-junto (um ser-com) legitimado pelo respeito, a fim de distanciar-se da noção que enfatiza as dificuldades e supervaloriza uma suposta subjetividade deficiente, desconsiderando o quanto uma situação de inclusão escolar pode ser potencializadora para um sujeito com autismo” (p. 144). Ela demonstra em seu estudo que as instituições escolares são espaços de encontro, ou seja, de relações, de inclusão. Ela acrescenta ainda que se deve olhar para esses sujeitos e para a maneira como a escola se relaciona com eles, e vice-versa, de forma mais profunda, pois afirma que o trabalho pedagógico se constrói e se qualifica por meio das relações.

Pinto (2013) afirma que a educação inclusiva é um processo. Dessa forma, a escola, os profissionais, a comunidade e todos aqueles que contribuem com a educação inclusiva devem pensar em uma educabilidade de pessoas com TEA para além da presença física, para uma presença integral, na qual, a partir das relações estabelecidas entre esses estudantes e os outros nos espaços da escola, o seu processo educativo será potencializado de forma global.

Alvez (2014) declara em sua dissertação que se deve pensar o processo educacional de alunos com TEA a partir de uma nova perspectiva, dando o exemplo de práticas de socialização que sejam adaptáveis para cada estudante, pois, apesar de haver características gerais do TEA, cada pessoa apresenta peculiaridades. A autora ainda acrescenta que é necessário olhar para esse aluno para além dos traços biológicos: a escola, que é um espaço educativo e humanizador, deveria sobrepor o olhar clínico-médico e visualizar o ser humano em sua integralidade, com nomes e não com nomenclaturas de CID, assim, a inclusão poderia se tornar mais próxima de sua efetivação.

Para **Castanha (2016)**, “Incluir não é levar o aluno com autismo na escola e deixar conviver no meio de crianças ‘normais’. Incluir é eliminar as barreiras que um ser humano possui, é despertar seu potencial criativo, é educar e socializar. Tudo isso impõe um planejamento adequado, um trabalho conjunto entre o professor regente e o professor de apoio, comunidade escolar, a família e os terapeutas, caso contrário haverá uma separação de conhecimentos, ou seja, uma inclusão fragmentada” (p. 104).

Sica (2021) abordou em sua pesquisa a inclusão do aluno com TEA à luz da teoria psicanalítica e concluiu que “a via da implicação subjetiva do educador, tal como desenvolvido em nosso trabalho, permite estar aberto “ao que advém”, possibilitando novas descobertas junto ao outro e de si mesmo, operando transformações ou reposicionamentos subjetivos. Isso vale não apenas para a criança, mas também para o adulto, e pensar essas questões de maneira dialética nos possibilitou sempre levar em conta essa dimensão. Quando se trata de crianças autistas, isso é bastante significativo,

uma vez que estão colocadas possibilidades de maior abertura ao outro” (p. 126).

Carmo (2022) observou que para trabalhar com crianças com TEA, deve-se “contemplar a diversidade, precisa fomentar no professor a reflexão sobre a sua postura nas práticas educativas, buscando considerar a variabilidade de aprendizagem dos estudantes, flexibilizando objetivos, métodos, matérias e avaliações, permitindo satisfazer carências diversas, considerando em seus planejamentos os princípios estabelecidos nas diretrizes do DUA, possibilitando alcançar os objetivos de aprendizagem a um maior número de estudantes, considerando as suas especificidades de aprendizagem” (p. 124).

Fonte: A autoria própria (2023).

É possível perceber nos discursos dos autores que a inclusão, para eles, pode referir-se não somente à inserção física desses alunos nos espaços escolares, mas às relações que são estabelecidas por eles, que constituem fatores de aprendizado tão importantes quanto as questões didáticas. Entretanto, para que isso aconteça, é necessário olhar para esses sujeitos a partir de uma visão mais humana, enxergando-os como alguém que pode se desenvolver em todos os seus aspectos.

A inclusão é um processo não linear: há momentos de avanços e de retrocessos, alguns tropeços, paradas, quedas e retomadas. É uma constante busca para promover qualidade de vida para as pessoas com TEA, sendo um trabalho não apenas da escola, mas de todos. Para isso, deve-se olhar para o estudante com TEA para além do que se pode ver com os olhos, com sensibilidade, visualizando-os como seres com potencialidades, que aprendem por meio não somente dos aspectos cognitivos, mas pelas suas relações e vivências.

5 PERCEPÇÕES FINAIS

Concluir um trabalho chega ser uma das partes mais difíceis de uma pesquisa, pois é quando se olha para todo o processo que foi percorrido e o trabalho é analisado de forma geral. A partir disso são feitas várias reflexões finais, como: “este estudo conseguiu alcançar os objetivos propostos?”, “quais foram as limitações e contribuições desta pesquisa?”. Posto isto, é importante suscitar tais reflexões nesta etapa final.

É necessário resgatar que a motivação que levou a realização desta pesquisa foi exatamente a experiência da pesquisadora ter vivenciado situações críticas acerca da inclusão de alunos com TEA nas escolas, percebendo as dificuldades dos profissionais da educação, dos próprios alunos com TEA e seus familiares. Estas dificuldades também apontam para mais questionamentos como: é somente na região do Pará que ocorrem essas problemáticas envolvendo os alunos com TEA? Ou essa é uma dificuldade que percorre todo o território brasileiro?

Diante disso, as inquietações sobre esta temática se tornaram mais intensas e, ao adentrar no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará – PPGE – UFOPA, a pesquisadora teve a possibilidade de iniciar e estudar questões educacionais como: diversidade cultural, inclusão, docência, entre outros. Desse modo, foi possível se aprofundar na investigação acerca de como ocorre a inclusão de alunos com TEA a partir das percepções de autores que já investigaram tal assunto.

Para tanto, o presente estudo adotou como metodologia a pesquisa bibliográfica. Assim, optou-se por este tipo de estudo com a especificidade na revisão sistemática, que contém o passo a passo para orientar o pesquisador, trazendo diversos benefícios como a reprodução das mesmas metodologias para outros pesquisadores.

No que diz respeito ao passo a passo da pesquisa bibliográfica, o resultado trazido na primeira subseção tratou acerca da importância do mapeamento, considerado relevante para este estudo, pois, como visto, ele contribuiu para a definição dos critérios de inclusão e exclusão, delimitando o universo de estudos que foram averiguados de acordo com os objetivos propostos, resultando no produto da pesquisa.

Referente ao resultado da segunda subseção discutida, a respeito do aprofundamento dos estudos encontrados, foi possível averiguar diversos aspectos como: os assuntos mais abordados relacionados à inclusão do aluno com TEA, as Políticas sobre inclusão, referências e metodologias.

Ter realizado tal levantamento demonstrou que as produções acadêmicas se mantêm mais interessadas nas categorias das práticas pedagógicas dos profissionais de educação. Também foram identificados que os estudos se debruçaram sobre as legislações que amparam os estudantes com TEA, sendo elas: leis, decretos, resoluções, diretrizes, parâmetros e declarações.

Os resultados demonstraram que os pesquisadores optaram em realizar suas pesquisas com docentes, alunos com TEA, equipe escolar, como, por exemplo, pedagogos, professores do AEE e mediador. Todavia, percebeu-se que houve pouco interesse em estudos acerca da temática investigando equipes multiprofissionais. Nesse aspecto, é relevante ressaltar que se defende a necessidade de outras pesquisas se atentarem a trabalhar também com outros profissionais que acompanham o público desta investigação, entendendo que é fundamental a parceria entre escola e estes profissionais, a fim de proporcionar estratégias conjuntas, possibilitando uma melhor qualidade na inclusão dos alunos com TEA.

Ressaltando ainda a respeito das discussões trazidas na segunda subseção, notou-se que os trabalhos bibliográficos foram os menos realizados. Tal falta de produção neste tipo de pesquisa pode ser explicada pelo fato de os pesquisadores estarem preocupados em superar as barreiras que ainda se tem sobre o processo inclusivo e, por isso, acabam pesquisando diretamente no campo, observando as vivências e considerando os relatos dos profissionais de educação sobre suas dificuldades. Nesse aspecto, observa-se novamente a importância de se realizar pesquisas sobre a inclusão do aluno com TEA a partir de diversos aspectos metodológicos, inclusive, de trabalhos que possuem como base metodológica a pesquisa bibliográfica, pois, trabalhar as diversas bases empíricas, poderá proporcionar e viabilizar novos caminhos para uma inclusão de qualidade para estes estudantes.

Como visto na continuidade dos resultados apresentados, a terceira e última subseção trouxe o entendimento a respeito da inclusão do aluno com TEA. Apesar de ser um tema discutido há muito tempo, os resultados encontrados demonstraram

que ainda houve poucos progressos. Os estudos apontaram que os alunos com TEA se fazem presentes dentro da escola, no entanto percebe-se que isso ocorre apenas pela integração, ou seja, inserção deste aluno no ambiente escolar, sem adaptação curricular e ajustes na sala de aula, como por exemplo, a quantidade de alunos, luz e som.

Posto isto, percebe-se que há muitas dificuldades e barreiras no processo inclusivo de alunos com TEA, sendo frequentemente pontuadas pelos pesquisadores questões comportamentais destes estudantes, falta de recursos, fragilidades na formação e a sobrecarga no trabalho.

No entanto, um aspecto que chamou atenção foi acerca do emocional e as percepções que os professores têm sobre seu trabalho com estes discentes, sendo que, muitas vezes, se sentem perdidos sem saber como trilhar o caminho da inclusão, não sabendo adaptar atividades, não estabelecendo um diálogo e um vínculo adequado com este aluno, desacreditando que este educando pode vir a aprender e se desenvolver cognitiva, social e emocionalmente, olhando-o somente pelo viés de seus sintomas diagnósticos.

Foi observado também alguns relatos destes educadores que estavam presentes nos estudos obtidos por meio da pesquisa bibliográfica. Eles se sentiam desamparados pelos outros profissionais da escola, como por exemplo, os pedagogos, direção e outros membros da equipe escolar. Em síntese, notou-se o sentimento de solidão e incapacidade de suprirem e oferecerem um adequado trabalho aos alunos com TEA.

Tais dificuldades, segundo os próprios apontamentos dos participantes das pesquisas, podem ser enfrentadas e superadas por meio de formações profissionais, capacitações e intervenções específicas para trabalhar com estes discentes, como: PECS, ABA, PEI, SCALA, entre outros, pois pesquisas que trabalharam com método de intervenção, formação e capacitação demonstraram resultados positivos na inclusão de alunos com TEA, já que é por meio destes recursos que o educador vai quebrando paradigmas a respeito dos estereótipos que ainda são voltados às pessoas com TEA. Buscar por esse tipo de ajuda contribuirá para que os docentes obtenham conhecimento sobre estes sujeitos que são únicos, singulares e aprendem a se desenvolver de diversas maneiras, principalmente se ocorrer um trabalho comprometido, amoroso e compartilhado com eles.

De modo geral, por meio dos estudos elencados no decorrer deste escrito, os pesquisadores percebem a inclusão como algo desafiador, com etapas a serem superadas, mas não algo impossível a ser conquistado. É premente compreender que não se trata apenas de inserir pessoas com TEA nas instituições escolares, mas se dedicar a estes alunos com um olhar mais atencioso, amoroso, acolhedor, respeitando suas particularidades e sensibilidades, acreditando no desenvolvimento deles.

Chegando ao fim destas considerações, é importante salientar que os últimos apontamentos que emergem desta pesquisa são algumas de suas limitações, bem como, seus pontos positivos.

No que diz respeito às limitações, percebe-se que ao se optar em trabalhar com pesquisa bibliográfica, existem algumas necessidades de delimitações como, por exemplo, ano, tema, bases de dados etc. Por esse motivo, observa-se que muitos outros trabalhos considerados relevantes ficaram de fora da pesquisa. Portanto, sugere-se que outros pesquisadores possam investigar tal temática abarcando outro recorte temporal, assim como, outras bases de dados e outras especificidades, buscando trabalhos realizados em outros programas de pós-graduação, para ter um conhecimento mais robusto sobre a temática e das pesquisas que estão sendo realizadas.

Em relação aos pontos positivos desta pesquisa, seu intuito foi viabilizar uma reflexão humanista, suscitando reflexões e viabilizando o respeito, a dignidade, o cuidado e amorosidade quando se trata da inclusão do aluno com TEA na escola, pois a pesquisa instiga muitos questionamentos, tendo a curiosidade de averiguar determinado fenômeno, promovendo debates e reflexões acerca da temática investigada, observando o que tem sido realizado, seus avanços e/ou retrocessos, almejando mudanças diante de tal problemática levantada.

E se tratando da inclusão do aluno com TEA é urgente que haja mais diálogos sobre este fenômeno de forma mais humana e sensível, visto ser um assunto que é do interesse não só dos profissionais da educação e dos familiares de alunos com TEA, mas da sociedade em geral. A escola não é uma instituição que separa discentes típicos e atípicos, então, tal demanda será alcançada se houver um trabalho em conjunto.

Outro ponto importante a se salientar é que a maioria das pesquisas ainda se encontra dentro do contexto da exploração, da investigação, dos apontamentos dos

problemas e das dificuldades. Faz-se necessário e urgente andar por outros caminhos, em busca de soluções, de esperança. Questionar por exemplo: quais respostas podem ser sugeridas referentes às dificuldades encontradas? Como se desenvolvem novas perspectivas sobre a inclusão de alunos com TEA? Tais indagações ficam em aberto para pesquisas futuras.

Por fim, defende-se a relevância deste estudo possibilitando novos caminhos que reflitam esta temática em outros programas de Pós-graduação em Educação do Brasil. Acredita-se também que as reflexões suscitadas neste escrito não se restringem apenas ao debate acadêmico, mas devem ser inquietações presentes em toda comunidade escolar, familiar e na sociedade como um todo. Afinal, a educação inclusiva é voltada para todos os contextos brasileiros e pela contínua busca de proporcionar a autonomia do ser humano, valorizando e respeitando sua singularidade, sua totalidade, pois o aluno com TEA é um sujeito social em construção.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, jul./dez. 2013.
- ALAMINOS, C. Evasão escolar na adolescência: necessidade ou ideologia. Proceedings of the **1th Simpósio Internacional do Adolescente**, 2005.
- ALMEIDA, T. **A Comunicação Casa-Escola No Contexto da Inclusão de pessoas com Teia**. 2016. 82p. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria- RS, 2016.
- ALVES, A. J. O planejamento de pesquisas qualitativas em educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ALVES, M. D. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014, 143p. Tese (Doutorado) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-graduação em Educação, São Leopoldo/RS, 2014.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION et al. **DSM-V**: Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais. Artmed Editora, 2014.
- ANDREOZZI, G. C. S. F. P. **Manuais de Treino de Habilidades sociais para pessoas com autismo**. Uma revisão e análise comparativa (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
- ARAÚJO, C. A. **O Desenvolvimento Diferenciado na Escola**: um Estudo sobre a Inclusão Escolar de uma Criança com Transtorno do Espectro Autista. 2014. 92p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De São Paulo, Guarulhos – SP, 2014.
- BAPTISTA, C. R. Integração e autismo: análise de um percurso integrado. In: BAPTISTA, C. R.; BOSA, C. (Org.). **Autismo e educação**: reflexões e propostas de intervenção. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BASSOTTO, B. C. M. **Escolarização e inclusão**: narrativas de mães de filhos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 2018. 128p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2018.
- BELISÁRIO JUNIOR, J. F.; CUNHA, P. A **Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar**: Transtornos Globais do Desenvolvimento. Brasília: MEC, 2010.
- BERTAZZO, J. F. **Formação Profissional para a atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2015, 151p. Dissertação (Mestrado) – Universidade federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, RS, 2015.

BEYER, Hugo Otto. Da integração escolar à educação inclusiva: implicações pedagógicas. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e Escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2009.

BIESTA, G. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

BITTENCOUR, D. F. C. D. **Relações Entre Família e Escola: a Parceria Colaborativa no Apoio à Escolarização de Alunos com Autismo**. 2021, 141p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2021.

BONFIM, J. O. C. A. **Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (Tea) Na Escola Regular: Um Olhar para as Teses e Dissertações Produzidas no Brasil de 2012 a 2020**. 2021, 161p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. São Leopoldo (RS), 2021.

BRASIL. Declaração de Salamanca: necessidades Educativas Especiais – NEE. In: **Conferência Mundial Sobre NEE**. Salamanca/Espanha: UNESCO 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012**. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=8069&ano=1990&ato=461cXRq1keFpWT13a>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC; SEEP; 2008.

BRASIL. **Decreto nº. 6.571/2008**. Modificado pelo decreto nº 7611/11. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2008/decreto-6571-17-setembro-2008-580775-publicacaooriginal-103645-pe.html>.

BRASIL. **Resolução nº 4/2009 do Conselho Nacional de Educação (CNE)**. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf.

BOEMER, M. R. A condução de estudos segundo a metodologia de investigação fenomenológica. **Revista Latino-Americana de Enfermagem** [online]. v. 2, n.1, pp. 83-94, 1994.

BOSA, C. Autismo: Atuais interpretações para antigas observações. In: BAPTISTA, C.R. e BOSA, C. **Autismo e Educação: Reflexões e propostas de intervenção**. Porto Alegre: Artmed. 2002.

CASTANHA, J. G. Z. **A Trajetória do Autismo na Educação: da Criação das Associações à Regulamentação da Política de Proteção (1983-2014)**. 2016. 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE – Campus de Cascavel, Cascavel, 2016.

CAMARGO, S. P; BOSA, C. A. Competência Social, inclusão escolar e autismo: Revisão crítica da literatura. **Psicologia Social**, vol. 21, n. 1, p. 34-65, 2009.

CAMARGO, E. D. F. **Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental**. 2020, 235p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal De Sergipe, São Cristóvão - (SE), 2020.

CAMINHA, R. C.; LAMPREIA, C. Achados sobre déficits sensoriais no Autismo: Implicações para a compreensão do Transtorno. **Psicologia e Neurociência**, v. 5, n. 2, p. 231-237, 2012.

CABRAL, C. S.; FALCKE, D.; MARIN, A. H. Relação Família-escola-criança com Transtorno do Espectro Autista: percepção de pais e professoras. **Revista brasileira de educação especial**, v. 27, 2021.

CAETANO, N. M. O. **Avaliação de um Programa de formação em serviço para professores na área de inclusão e autismo na escola comum**. 2012, 145p. Dissertação (Mestrado). Universidade federal da Grande Dourados, Faculdade de educação, Dourados -MS, 2012.

CAMPOS, L. K. de. **Comparação entre o perfil escolar e as habilidades cognitivas e de linguagem de crianças e adolescentes do espectro do autismo**. 2015. 82f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Reabilitação) - Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2015.

CANABARRO, R. C. C. **Consultoria Colaborativa: Influências na Autoeficácia Docente e no Processo de Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2018, 224p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria – RS, 2018.

CARVALHO, R. Inclusão e Escolarização de Alunos Autistas. In: **Pedagogia em ação**, vol.1, n.1, p.1-141. Jan – jun. 2009.

CARMO, A. F. **Transtorno do Espectro Autista e Matemática: mediações para o ensino e aprendizagem nos anos iniciais durante a pandemia**. 2022, 173p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2022.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003, p. 117-149.

CHIOTE, F. A. B. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2017.

CHIOTE, F. A. B. **A escolarização do aluno com autismo no ensino médio no contexto das políticas de educação especial no Estado do Espírito Santo**. 2017. 248 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória – ES, 2017.

CORREIA, H. C. **A Inclusão da Criança com Autismo em uma Escola de Educação Infantil**. 2012, 186p. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal Do Espírito Santo. Vitória, 2012.

COSTA, L. S. **Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva**. 2016. Dissertação – (Mestrado em educação). Universidade Federal de Santa Maria, 2016.

CRESPO, R. O. **Comunicação e interação social de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo**: possíveis efeitos de uma intervenção mediada por pares. 2020, 93p. Dissertação (Mestrado em educação) - Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2020.

DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO, M. C.; TAKAHASHI, R. F.; BERTOLOZZI, M. R. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem USP**, São Paulo, v. 45, n. 5, p. 1260 - 1266, out. 2011.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, 2007.

DIAS, A. M. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo (Síndrome de Asperger)**: uma proposta para o ensino de Química. 2017. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pelotas, 2017.

FRANCO, M. A. do R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 97, p. 534-551, 2016.

FERREIRA, V. C. M. F. **Avaliação Escolar de Alunos Autistas**: um estudo sobre a relação escola-família em uma instituição pública de ensino do município de Belém - Pará. 2015, 181p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Do Pará, Belém – PA, 2015.

FINK, A. **Realização de revisões de literatura de pesquisa**: da internet ao papel. 2 ed. Thousand Oaks: Sage, 2005.

FREITAS, A. B. M. **Corpo e Percepções no Espectro Autista**. 2015. 152p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2015.

FREIBERGER, F. P. G. **Revisão sistemática de trabalhos na interface: análise do comportamento e intervenções educacionais com alunos TEA**. 2021. 150f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2021.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. **Revista da Educação**, v. XVI, nº 1.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 25 Ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção Leitura), 1996.

FONTANA, S. F. C. **Percepção de Professores sobre o Transtorno do Espectro Artístico, Levantamento e Caracterização de Escolares de Berçário ao 2º ano do Ensino Fundamental**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados/MS, 2013.

GARCIA, E. Pesquisa bibliográfica versus revisão bibliográfica-uma discussão necessária. **Línguas & Letras**, v. 17, n. 35, 2016.

GIARDINETTO, A. **Educação do Aluno com Autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

GIORGI, A. **Fenomenologia e pesquisa psicológica**. N. Jersey, Humanities Press: 1985.

GOLDSTEIN, A. I. Diferenças Individuais. In: PIACENTINI, P.; GOLDSTEIN, A.; CAPELLI, D. **Brincar é desenvolver: um caminho para o mundo do autismo**. Recife: Libertas, 2011.

GOMES, I. S.; DE OLIVEIRA CAMINHA, I. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento** (Porto Alegre), v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014.

GOMES, C. G. S. MENDES, E. G. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. **Rev. bras. educ. espec.** [online]. 2010, vol.16, n.3, pp. 375-396.

GODOY, A. S. Pesquisa Qualitativa. **Revista de Administração de Empresas – RAE- EASP/FGV**; v. 35, nº3, p. 20-29. São Paulo, 1995.

GUIMARÃES, A. B. **Interações sociais envolvendo crianças com Transtorno do Espectro do Autismo em classes comuns: o olhar de seus professores**. 122 f. il. 2017. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

GUARESCHI, T. **Inclusão Educacional e Autismo: um Estudo sobre as Práticas Escolares**. 2016, 190p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria – RS, 2016.

HERNANDES, C. M. **Transtorno Do Espectro Autista: a Prática com ênfase nas Políticas Públicas Educacionais Inclusivas**. 2021, 110p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente – SP, 2021.

HEIDEGGER, M. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2008. 3. ed. (Coleção Pensamento Humano).

KASSAR, M. C. M.; ARRUDA, E. E.; BENATTI, M. M. S. Políticas de inclusão: o verso e o reverso de discursos e práticas. In: JESUS, D. M; et. al. (Org.). **Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 21-31.

KLIN, A. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria** [online]. V. 28, Supple. 1, p. 3-11. São Paulo, 2006.

KUBASKI, C. **A inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo na perspectiva de seus professores: um estudo de caso de quatro escolas do município de Santa Maria/RS**. 2014, 81p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria (UFSM/RS), Santa Maria/RS, 2014.

LAPLANE, A. L. F. de, PRIETO, R. G. Inclusão, Diversidade e Igualdade na CONAE 2010: Perspectivas para o novo Plano Nacional de Educação. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 3, n. 112, p. 919-938, jul.-set. 2010.

LEMOS, C. E. B. **Representação social dos professores de aluno com autismo sobre os processos de ensino e aprendizagem**. 2016. 107p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (Campus Ijuí e Santa Rosa). Ijuí - RS 2016.

LEÃO, A. T. **Comunicação de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem**. 2018, 138p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pelotas. Pelotas, 2018.

LIMA, S. M.; LAPLANE, A. L.F. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr.-jun., 2016.

LIMA, T. H. M. **Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2017, 105p. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS, Maceió, 2017.

MAENNER. M. J. **Prevalência e características do transtorno do espectro autista entre crianças de 8 anos** — Rede de monitoramento de deficiências de desenvolvimento e autismo, 11 locais, Estados Unidos, 2018. Centers for Disease

Control and Prevention, 2021. Disponível em:
<https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/70/ss/ss7011a1.htm>

MACEDO, C. R. S. **A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM).** 2015, 163p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, Natal/RS, 2015.

MADEIRA-COELHO, C. M. Concepções sobre o processo de inclusão: a expressão de seus atores. **Linhas Críticas** (UnB), Brasília, DF, v. 9, n.16, p. 87-104, 2003.

MASINI, E. F. S. **O perceber e o relacionar-se do deficiente visual - orientando professores especializados.** Brasília: Corde, 1994.

MACIEL, M. A. M. et al. Escolarização de crianças e adolescentes com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Educação-UNG-Ser**, v. 17, n. 2, p. 78-90, 2022.

MANARIN, T. **Nise Da Silveira e a Psicologia Analítica: contribuições Pedagógicas para a Inclusão de Alunos Autistas.** 2020, 133p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná – UNIOESTE, Francisco Beltrão - PR, 2020.

MAROCCO, V. **Sujeitos com Autismo em relações: educação e modos de interação.** 2012, 159p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

MARÍN, J. **Globalização, educação e diversidade cultural.** Tellus, p. 35-60, 2006.

MARTINS, J., & BICUDO, M. (2005). **A pesquisa qualitativa em psicologia.** São Paulo: Centauro.

MARTINS, J. S. **Contribuições da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para adaptação escolar de crianças pré-escolares com autismo.** 2020, 140p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pelota, Pelotas, 2020.

MENEZES, A.R.S. **Inclusão escolar de alunos com autismo: quem ensina e quem aprende?** 2012. 160p. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Rio de Janeiro, 2012.

MITTLER, P. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003. 264 p.

MINAYO, M. C. Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTE, B. T. **Por trás do Espelho de Alice: narrativas visuais como estratégias de inclusão de crianças com transtorno do espectro do autismo.** 2015, 211p.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – UFRGS, Porto Alegre, 2015.

NÓBREGA, T. P. da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo, Livraria da Física, 2010.

NÓBREGA-TERRIEN, S.; TERRIEN, J. O estado da questão: sua compreensão na construção de trabalhos científicos: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em Avaliação Educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, jul./dez. 2004.

OLMEDO, P. B. **Sem comunicação, há inclusão? Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo**. 2015, 199p. Dissertação (Mestrado)- Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação, 2015.

OLIVEIRA, K. M. **Inclusão Escolar de Crianças Autistas: o que acontece quando família e docente dialogam?** 2020, 248p. Dissertação (Mestrado Em Educação) - Universidade Federal Do Ceará. Fortaleza, 2020.

OLIVEIRA NETTO, A. A. **Metodologia da Pesquisa Científica**: guia prático para apresentação de trabalhos acadêmicos. 3. ed. Florianópolis: Visual Books, p.192, 2008.

OLIVEIRA, L. A.; HELOANI, J. R. Identidade, condições de trabalho e realização profissional do professor do aluno com deficiência no interior da Amazônia Paraense. **Revista Exitus**, v. 7, n. 3, p. 401-426, 2017.

OKOLI, C. **Guia para realizar uma revisão sistemática da literatura**. Tradução de David Wesley Amado Duarte; Revisão técnica e introdução de João Mattar. eaD em Foco, 2019; 9 (1): e748. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v9i1.748>

PEREIRA, D. M. **Análises dos efeitos de um plano educacional individualizado de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014, 181p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RS, 2014.

PEDRO, K. **O professor e a educação Inclusiva**: um estudo sobre identidade. 2008. Dissertação (Mestrado em educação). Pontifca Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

PINTO, S. S. **Práticas Pedagógicas e o Sujeito com Autismo**: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, Vitória/ES, 2013.

PRAÇA, E. T. P. O. **Uma Reflexão acerca da inclusão de aluno Autista no Ensino Regular**. 2011. 140p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG, 2011.

PRAUSE, V. F. **Transtorno do Espectro Autista**: Atuação do Professor de Apoio Pedagógico no Ensino Fundamental. 2020. 188f. Dissertação (Mestrado em

Educação). Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2020.

PULINO, L. H. C. Z. **Filosofia, pedagogia e psicologia: a formação de professores e a ética do cuidado de si. Devir criança da filosofia: infância da educação.** Belo Horizonte: Autêntica. P, p. 153-164, 2010.

RAMOS, F. S. **A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista em Municípios da 4ª Colônia de Imigração Italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas.** 2014, 127p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2014.

RAMOS, F. S. **Transtorno Do Espectro Autista E Intervenção Mediada Por Pares: Aprendizagem no Contexto de Inclusão.** 2019, 233p. Tese (Doutorado em educação) - Universidade Federal De Santa Maria, Santa Maria – RS, 2019.

RAZUCK, R. C. S; RAZUCK, F. B. A importância da abordagem no processo de inclusão de alunos surdos no ensino de Química. In: **XV Encontro Nacional de Ensino de Química.** Anais. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2010.

REZENDE, A. M. de. **Concepção fenomenológica da educação.** São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1990.

REDMERSKI, M. O. M. **Desenvolvimento e aprendizagem de alunos com autismo em sala de aula.** 2018. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018.

RIBEIRO, E. L. **A comunicação entre professores e alunos autistas no contexto da escola regular: desafios e possibilidades.** 2013, 133p. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2013.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, v. 8, n. 8, 2006.

SAMPAIO, R. F.; MANCINI, M. C. Estudos de revisão sistemática: um guia para síntese cuidadosa das evidências científicas. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v.11, n.1, p. 77-82, jan./fev. 2007

SANTOS, I. S. **A Criança com Transtorno do Espectro Autista na Sala Regular da Educação Infantil: das Políticas Educacionais às Práticas Pedagógicas em João Pessoa-Pb.** 2020, 148p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Da Paraíba, João Pessoa – PB, 2020.

SANTOS, E. C. **Entre linhas e letras de Rafael: estudo sobre a escolarização de uma criança com autismo no ensino comum.** 2012. 193p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, E. C. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas.** 2017. 215p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017.

SCHMITZ, A. O. **Desenvolvimento de estratégias pedagógicas a partir da CARS Childhood Autism Rating Scale - versão em português, na inclusão escolar de crianças com TEA.** 2015. 75p. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2015.

SCHMIDT, C. Autismo, educação e transdisciplinaridade. In: SCHMIDT, C. (Org.) **Autismo, educação e transdisciplinaridade.** Campinas: Papyrus. P. 7-28, 2013.

SCHMIEGUEL, C. Conceito de lei em sentido jurídico. **Ágora: revista de divulgação científica**, v. 17, n. 1, p. 128-134, 2010.

SCHULTZ, J. **O Acompanhante Especializado Na Inclusão Escolar De Autistas: Contribuições Psicanalíticas.** 2019, 142 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2019.

SERRA, D. C. G. **Entre a esperança e o limite:** um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2008 (Tese de doutorado).

SEWALD, S. **A Formação de Professores e a Organização do Trabalho Pedagógico: Desafios da Inclusão de Alunos com Tea.** 2020. 133 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020.

SODELLI, M. Sobre o sentido de educar. In **Aprender: caderno de filosofia e psicologia da educação.** Ano, 6. 10, jan/jul. 2008. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2008.

SCORSOLINI-COMIN, F.; AMORIM, K. S. Em meu gesto existe o teu gesto: corporeidade na inclusão de crianças deficientes. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 23, n. 2, p. 261-269, 2010.

SICA, M. **A dialética estranho-familiar na inclusão do aluno autista em escolas regulares.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020.

SILVA, E. C. S. S. **A prática pedagógica na inclusão educacional de alunos com autismo.** 2011, 166 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SILVA, A. B. B.; GAIATO, M. B.; REVELES, L. T. **Mundo singular.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

SILVA, V. F. **A Presença de Alunos Autistas em Salas Regulares, a Aprendizagem de Ciências e a Alfabetização Científica: Percepções De Professores A Partir De Uma Pesquisa Fenomenológica.** 2016. 187 F. Dissertação (Mestrado Em Educação Para A Ciência). Faculdade De Ciências, Unesp, Bauru, 2016.

SILVA, J. R. A. et al. **Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2018.

SILVA, M. J. Educação Como Práxis Fenomenológica. In: MASINI, E. F. S. (Org). **Perceber: raiz do conhecimento**. Livro 2/ Elcie. F. Salzano Masini (organizador) – São Paulo: Liber Ars, 2018.

SILVA, S. R. **A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista**. 2019, 113p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal De Pelotas, Pelotas, 2019.

SOARES, F. M. G. C. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo**. 2016. 2020p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

SOUZA, M. G. **Autismo e Inclusão na Educação Infantil: efeitos de um programa de intervenção colaborativa nas práticas pedagógicas dos professores**. 2019, 130p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Norte, Natal – RN, 2019.

SUPLINO, M. H. S. **Retratos e imagens das vivências inclusivas de dois alunos com autismo em classes regulares**. 2007. 191 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2007.

TAVARES, C. M. M.; NOGUEIRA, M. O. Relação família-escola: possibilidades e desafios para a construção de uma parceria. **Formação Docente**, v. 5, n. 1, p. 43-57, 2012.

TEIXEIRA, D. S. R. **Lucas, presente! por uma inclusão escolar das crianças com Transtorno do Espectro do Autismo que ultrapasse o prescrito nas políticas públicas**. 2019. 134p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília – DF, 2019.

TOGASHI, C. M. **A Comunicação Alternativa e Ampliada e suas contribuições para o processo de inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo com distúrbios na comunicação**. 2014, 121p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

VARGAS, R. M. **Envolvimento Parental no contexto da educação infantil e series iniciais de alunos com Autismo**. 2014, 122p. Dissertação (Mestrado) – universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS, 2014.

VARELA, B.; MACHADO, P. G. B. Uma breve introdução sobre autismo. **Educação e Humanidades**, v. 1, n. 11, p. 25-39, 2017.

VECCHIA, C. C. S. D. **Práticas Pedagógicas no ensino de crianças com autismo na perspectiva da Educação Inclusiva**: um olhar do professor. 2017, 91p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Do Centro-Oeste – UNICENTRO, Guarapuava, 2017.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madrid: Visor, 1997.