



IOHANNA DECKMANN

**CONTRIBUTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA PARA A REFLEXÃO
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

CANOAS, 2024

IOHANNA DECKMANN

**CONTRIBUTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA PARA A REFLEXÃO
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Tese de Doutorado apresentada ao
Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade La Salle como
requisito parcial para a obtenção do título
de Doutora em Educação.

Orientação: Prof^a. Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmento

CANOAS, 2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

D295c Deckmann, Iohanna.

Contributos da produção científica brasileira para a reflexão sobre o direito à educação de crianças e adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista [manuscrito] / Iohanna Deckmann. – 2024.

146 f. : il.

Tese (doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2024.

“Orientação: Profa. Dra. Dirléia Fanfa Sarmento”.

1. Educação especial. 2. Transtorno do espectro autista.
3. Direito à educação. 4. Educação básica. 5. Produção científica.
I. Sarmento, Dirléia Fanfa. II. Título.

CDU: 376:616.89-053.2

Bibliotecária responsável: Melissa Rodrigues Martins - CRB 10/1380

IOHANNA DECKMANN

**CONTRIBUTOS DA PRODUÇÃO CIENTÍFICA BRASILEIRA PARA A REFLEXÃO
SOBRE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM O
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**

Tese aprovada para obtenção do título de
Doutora, pelo Programa de Pós-Graduação
em Educação, da Universidade La Salle.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Mellanie Fontes Dutra da Silva
Universidade do Vale dos Sinos

Prof. Dr. Roberto Carlos Ramos
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof. Dr. Jardelino Menegat
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof^a. Dr^a. Hildegard Susana Jung
Universidade La Salle, Canoas/RS

Prof^a. Dr^a. Dirléia Fanfa Sarmento
Orientadora e Presidente da Banca – Universidade La Salle, Canoas/RS

Área de concentração: Educação
Curso: Doutorado em Educação

Canoas, 06 de dezembro de 2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho às maiores educadoras que eu pude conhecer:
Minha amada mãe, Rita, e minha amada vó, Elzília (*in memoriam*)

AGRADECIMENTOS

Nenhum caminho é trilhado sozinho; enquanto seres sociais, trazemos conosco as contribuições, os ensinamentos e o apoio de muitos. Este trabalho é resultado não apenas do esforço individual, mas da colaboração e incentivo de pessoas que, de diferentes formas, estiveram presentes ao longo dessa jornada.

Gratidão à minha querida orientadora, Dirléia, a quem eu chamo de amiga, por ter me incentivado e ter sido sempre compreensiva com essa biomédica perdida na Educação (agora “achada” na Educação). Obrigada por me encantar com teus ideais e pela certeza que tu tens de que o direito à educação um dia será, de fato, um direito.

Ao longo da leitura, ficarão claros os domínios pessoais-profissionais da minha trajetória que motivam esse trabalho, mas registro aqui o quanto sou grata à minha família que, além de me darem o “contexto teórico” (visto que as áreas da Educação e do Direito sempre estiveram presentes na minha vida), me permitiram viver todos os meus sonhos e foram o porto-seguro para todos os meus voos. Gratidão aos meus pais Rita e Ivanor, minha irmã Indhirha, meu cunhado Felipe, meu “mano peludo” Gege, meu marido Mauro e minha tia Jaque pelo amor incondicional.

Especialmente, agradeço ao Mauro por todo carinho, amor e paciência durante essa e outras tantas trajetórias, por ter sido sempre um companheiro muito compreensivo e incentivador, além de um ótimo pai pras nossas “crianças peludas de fuços gelados” (Athena, Gaia, Nat, Amélia e Bohr, obrigada por serem tão perfeitos).

Agradeço aos amigos de longa data e aos que fiz ao longo desse caminho, vocês tornaram tudo mais leve.

Agradeço aos professores que tive nessa jornada, que me abriram as portas para esse mundo rico da Educação. Especialmente, agradeço à prof. Hildegard (carinhosamente chamada de Hilde) por ter sido sempre tão acolhedora.

Agradeço à banca pelas contribuições a esse trabalho e à discussão sobre direito à educação e inclusão, que certamente não se esgotam nessas linhas escritas.

Agradeço à Universidade La Salle por ter sido um espaço tão rico de aprendizados e pela bolsa de estudos institucional que me foi concedida, certamente fez a diferença para que eu pudesse estudar e me dedicar.

Agradeço a todas as pessoas que acreditam na educação e na inclusão!

Por fim, agradeço ao Universo por tantas bençãos!

“Diversidade é convidar para a festa. Inclusão é chamar para dançar”

Vernã Myers

“Gracias a la vida que me ha dado tanto”

Mercedes Sosa

RESUMO

A Constituição Federal Brasileira assegura o direito à educação para todos, incluindo pessoas com deficiência. Dentro do denominado público-alvo da Educação Especial, encontram-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), os quais são cada vez mais numerosos nos sistemas de ensino. Dada a crescente inclusão desses alunos, e considerando que as produções acadêmicas são uma maneira de compartilhar com a sociedade as discussões pertinentes ao ambiente acadêmico, é fundamental analisar como o TEA tem sido abordado na pesquisa acadêmica brasileira. O objetivo do presente estudo é compreender quais são os contributos das abordagens sobre o TEA, presentes nas dissertações e teses na área da Educação, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno. A análise foi conduzida utilizando a Análise de Conteúdo de Bardin, envolvendo a revisão de 73 trabalhos acadêmicos, classificados em seis eixos temáticos definidos *a priori*: a) políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA, b) formação inicial e continuada de professores, c) organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA, d) práticas educativas, e) currículo e avaliação adaptada e f) acompanhamento/redes de apoio aos pais e/ou responsáveis. A análise se ateve aos resumos e considerações finais dos trabalhos e em alguns resultados considerados mais impactantes. Com base no exposto, postulamos a seguinte tese: a temática “TEA” é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos Programas de Pós-graduação na área da Educação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 90 e o ano de 2021; entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contribuem para a efetividade do direito à educação uma vez que as abordagens são postuladas de forma frágil e superficial, o que indica que tal temática, apesar de difundida, ainda necessita ser mais aprofundada no meio acadêmico-científico. Os resultados apontam que garantir uma educação inclusiva e de qualidade para alunos com TEA no Brasil exige esforços coordenados entre políticas públicas mais eficientes, formação docente adequada e a promoção de um ambiente escolar que valorize a diversidade, assegurando assim o direito pleno à educação para todos. A partir da análise, confirmamos a tese de que as abordagens, embora recorrentes, não contribuem para a reflexão do ideário do direito à educação. Ainda, propomos temáticas para novos estudos que possam contribuir para o aprofundamento dessa reflexão. O presente trabalho se trata de uma pesquisa gestada no âmbito da Linha de Gestão, Educação e Políticas Públicas do PPG em Educação da Universidade La Salle. Cabe ressaltar que o estudo contou com o financiamento da Sociedade Porvir Científico, por meio de bolsa parcial.

Palavras-chave: Direito à educação. Transtorno do Espectro Autista. Educação Especial. Educação Básica.

ABSTRACT

The Brazilian Federal Constitution guarantees the right to education for all, including people with disabilities. Among the so-called target audience for Special Education are students with autism spectrum disorder (ASD), who are increasingly numerous in education systems. Given the growing inclusion of these students and, considering that academic productions are a way of sharing discussions relevant to the educational environment with society, it is essential to analyze how ASD has been addressed in Brazilian academic research. This study aims to understand the contributions of approaches to ASD, present in dissertations and theses in Education, considering the right to education of children and adolescents with this disorder. The analysis was conducted using Bardin's Content Analysis, involving the review of 73 academic works, classified into six thematic axes defined *a priori*: a) public educational policies on the inclusion of children and adolescents with ASD, b) initial and continuing teacher training, c) organization of educational spaces to enable learning and the development of skills of children and adolescents with ASD, d) educational practices, e) adapted curriculum and assessment, and f) monitoring/support networks for parents and/or guardians. The analysis focused on the abstracts and final considerations of the works and on some results considered most impactful. Based on the above, we postulate the following thesis: the theme "ASD" is recurrent in dissertations and theses produced in Postgraduate Programs in the area of Education located in Brazil, in the period between the 1990s and the year 2021; However, despite the thematic interfaces, we assume that such works do not contribute to the effectiveness of the right to education since the approaches are postulated in a fragile and superficial way, which indicates that this theme, despite being widespread, still needs to be further explored in the academic-scientific environment. The results suggest that ensuring an inclusive and quality education for students with ASD in Brazil requires coordinated efforts between more efficient public policies, adequate teacher training, and promoting a school environment that values diversity, thus ensuring the full right to education for all. Based on the analysis, we confirm the thesis that the approaches, although recurrent, do not contribute to the reflection of the ideal of the right to education. Furthermore, we propose themes for new studies that can contribute to the deepening of this reflection. This work results from the Management, Education, and Public Policies Line of Research of the Graduate Program in Education at Universidade La Salle. It is worth noting that the Sociedade Porvir Científico partially funded the study through a partial scholarship.

Keywords: Right to education. Autism Spectrum Disorder. Special Education. Basic Education.

RESUMEN

La Constitución Federal brasileña garantiza el derecho a la educación para todos, incluidas las personas con discapacidad. Dentro del denominado público objetivo de la Educación Especial, se encuentran los estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), cuyo número ha aumentado en los sistemas educativos. Dada la creciente inclusión de estos estudiantes, y considerando que las producciones académicas son una forma de compartir con la sociedad discusiones relevantes para el ambiente académico, es fundamental analizar cómo el TEA ha sido abordado en la investigación académica brasileña. El objetivo del presente estudio es comprender los aportes de los abordajes sobre el TEA, presentes en disertaciones y tesis en el área de Educación, teniendo en cuenta el derecho a la educación de niños y adolescentes con tal trastorno. El análisis se realizó mediante el Análisis de Contenido de Bardin, involucrando la revisión de 73 trabajos académicos, clasificados en seis ejes temáticos previamente definidos: a) políticas educativas públicas sobre la inclusión de niños y adolescentes con TEA, b) formación inicial y formación continua de docentes, c) organización de espacios educativos que permitan el aprendizaje y desarrollo de habilidades de niños y adolescentes con TEA, d) prácticas educativas, e) currículo y evaluación adaptados y f) redes de seguimiento/apoyo a padres y/o tutores. El análisis se centró en resúmenes y consideraciones finales de los trabajos y en algunos resultados considerados de mayor impacto. Con base en lo anterior, postulamos la siguiente tesis: el tema "TEA" es recurrente en disertaciones y tesis producidas en Programas de Postgrado en el área de Educación ubicados en Brasil, en el período comprendido entre la década de 1990 y el año 2021; sin embargo, aunque existan interfaces temáticas, consideramos que tales trabajos no contribuyen efectivamente al derecho a la educación, ya que los enfoques se presentan de manera frágil y superficial, lo que indica que este tema, a pesar de estar extendido, aún necesita ser abordado y explorado más a fondo en el ámbito académico-científico. Los resultados indican que garantizar una educación inclusiva y de calidad para los estudiantes con TEA en Brasil requiere esfuerzos coordinados entre políticas públicas más eficientes, una adecuada formación docente y la promoción de un ambiente escolar que valore la diversidad, asegurando así el pleno derecho a la educación para todos. Del análisis confirmamos la tesis de que los enfoques, aunque recurrentes, no contribuyen a una reflexión profunda sobre la ideología del derecho a la educación. Además, proponemos temas para nuevos estudios que puedan contribuir a profundizar esta reflexión. El presente trabajo es el resultado de una investigación realizada en el ámbito de la Línea de Gestión, Educación y Políticas Públicas del Programa de Posgrado en Educación de la Universidade La Salle. Cabe destacar que el estudio contó con el financiamiento de la Sociedade Porvir Científico, a través de una beca parcial.

Palabras-clave: Derecho a la educación. Trastorno del Espectro Autista. Educación Especial. Educación Básica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022	32
Figura 2. Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018-2022.....	34
Figura 3. Prevalência de TEA nos Estados Unidos da América no século XXI.	48
Figura 4. Terminações referentes às pessoas com deficiência em dispositivos legais ao longo dos anos.	66
Figura 5. Distribuição de teses e dissertações sobre TEA entre 2011 e 2021 de acordo com cada eixo temático.....	68

LISTA DE TABELAS

Tabela 1. Demonstração do processo de busca de teses e dissertações nos repositórios escolhidos.	37
Tabela 2. Eixos temáticos definidos a priori e a distribuição de trabalhos.....	38

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Artigos selecionados para a articulação teórica analítica.	28
Quadro 2. Dissertações que compõem o corpus investigativo.	38
Quadro 3. Teses que compõem o corpus investigativo.	42
Quadro 4. Comparação entre as classificações atinentes ao TEA entre o CID-10 e o CID-11	47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABA	Análise do Comportamento Aplicada
AEE	Atendimento Educacional Especializado
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAA	Comunicação Alternativa e Ampliada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CDC	Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos EUA, do inglês <i>Centers for Disease Control and Prevention</i>
CID	Classificação Internacional de Doenças
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
Ciptea	Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista
COVID-19	Vírus causador da Síndrome Respiratória Aguda Severa (SARS-CoV), do inglês <i>corona virus disease</i>
DI	Deficiência Intelectual
DSM	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, do inglês <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders</i>
ESDM	Modelo Denver de Intervenção Precoce, do inglês <i>Early Start Denver Model</i>
MEC	Ministério da Educação
MOSTRATEC	Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia
NCBI	Centro Nacional de Informação sobre Biotecnologia, desenvolvedora do repositório Pubmed, do inglês <i>National Center for Biotechnology Information</i>
NIH	Instituto Nacional de Saúde, desenvolvedora do repositório Pubmed, do inglês <i>National Institutes of Health</i>
NLM	Biblioteca Nacional de Medicina, desenvolvedora do repositório Pubmed, do inglês <i>National Library of Medicine</i>
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional

PECS	Sistema de Comunicação por Troca de Imagens, do inglês <i>Picture Exchange Communication System</i>
PEI	Plano de Ensino Individualizado
PNEE-PEI	Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PQIF	Programa de Qualidade na Interação Familiar
RECALL	<i>Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning</i>
RED	Registro Escolar Diário
SAPIENS	Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TCC	Terapia Cognitivo-Comportamental
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	<i>Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children</i>
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura
UNILASALLE	Universidade La Salle

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
2 ABORDAGEM METODOLÓGICA	22
2.1 Caracterização do estudo	22
2.2 Relevância, problema, objetivos e a tese da pesquisa	23
2.2.1 Relevância pessoal-profissional	23
2.2.2 Relevância acadêmico-científica	27
2.2.3 Relevância social	31
2.2.4 Problema, objetivos e a tese	34
2.3 Constituição do <i>corpus</i> investigativo	36
2.4 Técnica de análise de dados	43
3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA	45
3.1 Fundamentos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista	45
3.2 Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil	53
3.3 Dispositivos legais sobre o direito do público-alvo da Educação Especial à educação	60
4 CONTRIBUTOS DAS TEMÁTICAS CONTEMPLADAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES, TENDO PRESENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA	67
4.1 Caracterização dos estudos	67
4.1.1 Eixo temático 1: políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA	68
4.1.2 Eixo temático 2: formação inicial e continuada dos professores	73
4.1.3 Eixo temático 3: organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA	81
4.1.4 Eixo temático 4: práticas educativas	84
4.1.5 Eixo temático 5: currículo e avaliação adaptada	98
4.1.6 Eixo temático 6: acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis	104

4.2 Reflexões sobre o direito à educação das crianças e adolescentes com TEA a partir da produção científica	107
4.3 Temáticas para novos estudos	110
<i>4.3.1 Intervenções baseadas em neurociência</i>	<i>110</i>
<i>4.3.2 Métodos de ensino baseados em Psicologia</i>	<i>112</i>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS	123

1 INTRODUÇÃO

Ao concordar com a afirmação de Charlot de que “toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real” (Charlot, 2006, p. 16), expomos nosso interesse investigativo no presente projeto de pesquisa. Uma das principais questões que emergiu nos últimos anos – principalmente dentro do contexto educacional – foi o crescente número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA) em crianças e adolescentes (Maenner et al., 2023). O TEA é uma questão de saúde pública e, também educacional, implicando em uma reorganização no atual sistema de educação, considerando-se o direito à educação, como um direito de todos, positivado na Constituição Federal da República (Brasil, 1988).

Sarmiento, Menegat e Wolkmer (2018, p. 11) explicam que “a trajetória e a compreensão acerca dos direitos humanos são decorrentes de um conjunto de transformações socioculturais, históricas, políticas, econômicas, científicas e educacionais ocorridas ao longo dos tempos”.

Um marco significativo na defesa dos direitos humanos foi a criação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. Em 1948, a ONU proclamou a Declaração Universal dos Direitos Humanos, sendo o direito à educação (no teor da referida Declaração, o direito à instrução) um desses direitos (ONU, 1948). Portanto, o direito à educação, como direito declarado em lei, “é recente e remonta ao final do século XIX e início do século XX” (Cury, 2002, p. 253).

Diversos dispositivos reconhecem o direito à educação como primordial para garantir-se o direito à aprendizagem e reafirmam que tal direito deve ser assegurado a todos, tanto dispositivos internacionais difundidos pela Organização das Nações Unidas para a Ciência, a Educação e a Cultura (UNESCO), tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990), a Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais (UNESCO, 1994), a Educação para Todos: o Compromisso de Dakar (UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2000) e a Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para todos (UNESCO, 2016), quanto nacionais, como a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (Brasil, 1996);

o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil,1990); o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2015); e as Diretrizes Curriculares (Brasil, 2009, 2010a, 2010b, 2013).

Se as metas relativas às crianças e adolescentes tidas como “neurotípicas” ainda não se efetivam, o que dizer sobre a efetividade do direito à educação de crianças e adolescentes que possuem algum tipo de transtorno, como o TEA. Sem dúvida, este cenário aponta para o enorme desafio a ser perseguido para que todos, realmente, tenham direito à educação.

Tomando como base o que diz Bourdieu (1997) a respeito do papel da pesquisa na transformação social, a saber “a pesquisa dita aplicada e a pesquisa dita pura, para além de todas as diferenças que as separam, os têm em comum e poderiam trabalhar para encontrar soluções comuns para eles” (Bourdieu, 1997, p. 58), o presente trabalho se utiliza de elementos da pesquisa bibliográfica (Gil, 2017) para compor uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” (Ferreira, 2002; Romanowski, Ens, 2006) a fim de compreender de que forma as pesquisas em educação contribuem para a reflexão sobre o direito à educação de crianças e adolescentes com TEA.

Considerando que as produções acadêmicas são uma maneira de compartilhar com a sociedade as discussões pertinentes ao ambiente acadêmico, propomos o seguinte problema de investigação: quais os contributos das temáticas abordadas nas dissertações e teses que tem como foco o TEA, difundidas a partir da década de 90, em Programas de Pós-graduação (PPG) na área da Educação situados no Brasil, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno?

Em decorrência do referido problema, o objetivo geral é: compreender quais são os contributos das abordagens sobre o TEA, presentes nas dissertações e teses na área da Educação, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno.

Os objetivos específicos são:

a) mapear as dissertações e teses constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tenham como foco investigativo o TEA;

b) identificar as temáticas relativas ao TEA, contempladas pelos autores das dissertações e teses constituintes do *corpus* investigativo;

c) descrever os contributos das temáticas sobre o TEA tendo presente o direito à educação de crianças e adolescentes com tal transtorno;

d) indicar, a partir da análise realizada, temáticas para novos estudos que possam contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o direito à educação de crianças e adolescentes com TEA.

Com base no exposto, postulamos a seguinte tese: a temática “TEA” é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos PPG na área da Educação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 90 e o ano de 2021; entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contribuem para a efetividade do direito à educação uma vez que as abordagens são postuladas de forma frágil e superficial, o que indica que tal temática, apesar de difundida, ainda necessita ser mais aprofundada no meio acadêmico-científico.

Justifica-se o limite temporal no ano de 2021 para garantir que a busca pelos textos se dê em um banco de dados já consolidado, dirimindo assim a possibilidade de dados incompletos oriundos de atrasos na alimentação das plataformas de repositório escolhidas: Catálogo da CAPES e BDTD.

As justificativas para tal proposta de estudo são descritas no contexto dos procedimentos metodológicos, enfatizando-se as dimensões pessoal-profissional, acadêmico-científica e social.

O *corpus* investigativo está composto por 73 trabalhos, sendo 61 dissertações de mestrado (7 provenientes de instituições privadas e 54 de instituições públicas), e 12 teses de doutorado (2 originadas de instituições privadas e 10 de instituições públicas), localizadas no Catálogo da CAPES e na BDTD. Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e categorizados em seis eixos temáticos definidos *a priori*.

Feitas tais considerações, a presente tese está organizada em cinco capítulos que serão explicados brevemente a seguir:

- no primeiro, introduzimos a temática investigativa;
- no segundo, *Abordagem Metodológica*, descrevemos o percurso metodológico, incluindo as justificativas que conferem relevância ao estudo, o problema investigativo, os objetivos e a tese da investigação;
- no terceiro, *O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista*, serão apresentadas algumas informações

pertinentes ao TEA, bem como um apanhado histórico acerca da educação especialmente inclusiva e de dispositivos legais atinentes a essa temática.

- no quarto, *Contributos das Temáticas Contempladas nas Dissertações e Teses, Tendo Presente o Direito à Educação de Crianças e Adolescentes com TEA*, apresentamos o *corpus* investigativo contemplado nas reflexões acerca do direito à educação do público autista a partir de trabalhos acadêmicos oriundos de PPGs em Educação no Brasil.
- no quinto, contemplamos as *Considerações Finais*.

Por fim, apresentamos as referências bibliográficas.

Cabe ressaltar que o presente estudo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, coordenado pela orientadora desta investigação, e insere-se na linha de pesquisa “Gestão, Educação e Políticas Públicas” do PPG em Educação da Universidade La Salle (UNILASALLE).

2 ABORDAGEM METODOLÓGICA

Gil (2017) destaca que “como toda atividade racional e sistemática, a pesquisa exige que as ações desenvolvidas ao longo de seu processo sejam efetivamente planejadas” (p. 17) ressaltando a importância do planejamento como uma primeira etapa, a qual envolve, entre outros, formular o problema e os objetivos, bem como as hipóteses (Gil, 2017, p.17).

Nesta seção, será descrito o percurso metodológico traçado ao longo do desenvolvimento da presente pesquisa. São enfatizados os seguintes tópicos: caracterização do estudo, contextualização das relevâncias pessoal-profissional, acadêmico-científica e social, bem como indicação do problema investigativo, dos objetivos, a tese, a exposição dos critérios utilizados para determinar a constituição do *corpus* investigativo e a técnica de análise adotada.

2.1 Caracterização do estudo

O estudo ora proposto se utiliza de elementos da pesquisa bibliográfica para compor uma pesquisa do tipo “estado do conhecimento” (Ferreira, 2002; Romanowski, Ens, 2006). Segundo Gil (2017), a pesquisa bibliográfica se dá a partir da coleta de materiais previamente elaborados por pesquisadores e autores da área, tornando a autora do presente projeto uma analista passiva em relação à produção do material a ser analisado. Ainda, de acordo com Gil, o *corpus* investigativo de uma pesquisa bibliográfica constitui-se basicamente de

[...] material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação de novos formatos de informação, estas pesquisas passaram a incluir outros tipos de fontes, como discos, fitas magnéticas, CDs, bem como o material disponibilizado pela Internet. (Gil, 2017, p.33).

Marconi e Lakatos (2003) afirmam que

As fontes para a escolha do assunto podem originar-se da experiência pessoal ou profissional, de estudos e leituras, da observação, da descoberta de discrepâncias entre trabalhos ou da analogia com temas de estudo de outras disciplinas ou áreas científicas. (Marconi, Lakatos, 2003, p. 45).

Dessa forma, as fontes bibliográficas que constituirão o *corpus* investigativo são dissertações e teses, cujos critérios de seleção são apresentados na seção denominada constituição do *corpus* investigativo.

Ainda, “movidos pelo desafio de conhecer o já construído e produzido para depois buscar o que ainda não foi feito” e com o intuito “de dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade” (Ferreira, 2002, p. 259), a presente pesquisa se caracteriza como estado da arte.

O processo metodológico desse tipo de estudo incluiu a definição dos descritores para direcionar as buscas realizadas; a localização de bancos de dados; acesso aos textos completos; estabelecimento de critérios para a seleção do material que compõe o *corpus* do estado da arte; a coleta do material; a leitura e a sistematização das publicações; identificação das temáticas; e, por fim, análise e elaboração das conclusões preliminares. Por fim, “esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectiva” (Romanowski, Ens, 2006, p. 39).

2.2 Relevância, problema, objetivos e a tese da pesquisa

Relevância

As justificativas que conferem relevância ao estudo ora proposto contemplam elementos da trajetória pessoal-profissional e acadêmica-científica da autora bem como consideram a relevância social do tema proposto.

2.2.1 Relevância pessoal-profissional

Conforme destaca Cupani (2002, p.17)

As noções de “perspectiva cognitiva” e de “conhecimento situado” são metáforas obviamente espaciais. Em sentido literal, a primeira aplica-se à percepção: jamais podemos perceber um objeto a não ser desde a perspectiva estabelecida pela posição do nosso corpo. Pela mesma razão, estamos sempre situados ao perceber. Perspectiva e situação implicam limitações e possibilidades de percepção. (grifo do autor).

A partir dessa citação, pode-se refletir que a percepção do pesquisador sobre um tema está diretamente relacionada ao seu contexto pessoal e profissional.

Complementando esse pensamento, tem-se a ideia de Boaventura de Sousa Santos (2008, p. 85) acerca dos interesses pessoais dos pesquisadores que, mesmo de forma velada, fazem parte da construção do interesse de pesquisa, ao relatar que

[...] hoje sabemos ou suspeitamos que as nossas trajetórias [sic] de vida pessoais e colectivas [sic] (enquanto comunidades científicas) e os valores, as crenças e os prejuízos que transportam são a prova íntima do nosso conhecimento, sem o qual as nossas investigações laboratoriais ou de arquivo, os nossos cálculos ou os nossos trabalhos de campo constituiriam um emaranhado de diligências absurdas sem fio nem pavio. No entanto, este saber, suspeitado ou insuspeitado, corre hoje subterraneamente, clandestinamente, nos não-ditos dos nossos trabalhos científicos.

Dessa forma, são apresentados alguns pontos relevantes na trajetória pessoal-profissional da pesquisadora e como esse percurso contribuiu para a escolha do tema de estudo e para o desenvolvimento da presente pesquisa. Para tanto, nesse momento, usar-se-á a linguagem em primeira pessoa do singular.

Começo destacando que as áreas da Saúde, do Direito e da Educação sempre estiveram presentes em minha trajetória pessoal, considerando que os meus familiares mais próximos atuam nestas áreas. Meu pai é advogado, minha mãe e tia são professoras, minha avó foi professora, e meu esposo e outra tia são da área da saúde. Desta forma, desde cedo convivi com discussões a respeito de pressupostos, demandas e desafios das profissões nestas áreas. De certa forma, esse ambiente contribuiu para que, ao longo de minha formação pessoal e profissional, eu fosse construindo uma visão interdisciplinar acerca de determinadas situações e conhecimentos. Na Graduação, cursei Biomedicina na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); o gosto pela investigação me mobilizou, desde o início da formação em 2011, a integrar grupos de pesquisa que tinham o cérebro como objeto de estudo, onde, de 2011 a 2015, atuei como aluna de Iniciação Científica, auxiliando em pesquisas sobre isquemia em recém-nascidos causada por asfixia no momento do parto. Participei também de congressos nacionais e internacionais na área de Neurociência e da publicação de alguns artigos científicos, mostrando os resultados obtidos a partir da utilização de enriquecimento ambiental e ácido fólico como estratégias neuroprotetoras nesse contexto. Posteriormente, com foco no estudo do TEA, entre os anos 2016 e 2018, fiz Mestrado em Bioquímica e na continuidade ingressei no Doutorado na mesma área, com defesa de tese em fevereiro de 2022. Assim como na Graduação, a Pós-graduação foi na UFRGS.

Tanto na minha dissertação de mestrado quanto na minha tese de doutorado segui a mesma linha de pesquisa a partir do relato clínico de macrocefalia em uma porcentagem significativa de pacientes com TEA e pude pesquisar – além do TEA – o efeito do tratamento com resveratrol (um fitoterápico extraído da casca de uvas). Eu me propus a investigar dois eixos principais: a) a presença de edema cerebral e possíveis mecanismos adjacentes, e b) o efeito do resveratrol, como um neuroprotetor nesse contexto. Ressalto que, majoritariamente, minhas pesquisas foram realizadas em modelos animais, o que possibilita diversas oportunidades de pesquisa que ainda não são possíveis em seres humanos, sendo fundamentais para a compreensão de diversas condições neurológicas e/ou neuropsiquiátricas que acometem os humanos e suas bases neurobiológicas. Os animais com fenótipo do tipo autista apresentam comportamentos, alterações neurológicas e sanguíneas equivalentes/semelhantes às descritas em humanos (Bambini-Junior et al., 2014; Deckmann et al., 2021; Hirsch et al., 2018; Santos-Terra et al., 2022; Fontes-Dutra et al., 2018, 2023). Ainda, o resveratrol foi capaz de prevenir mudanças na organização cerebral, bem como melhorar os comportamentos sociais e estereotípicos (que são bastante característicos do TEA) e prevenir a formação de edema cerebral (Ibidem). Mais recentemente, acompanhei um neuropediatra em um projeto piloto envolvendo o uso de resveratrol em pacientes pediátricos diagnosticados com TEA e o principal resultado obtido foi a melhora significativa da irritabilidade, proporcionando uma melhor socialização dessas crianças (Marchezan et al., 2022). Durante todo esse período, também pude participar de diversos eventos científicos, atuei como banca da Mostra Internacional de Ciência e Tecnologia (MOSTRATEC) e publiquei diversos artigos científicos relativos ao TEA em periódicos internacionais, sendo a maior parte deles nos estratos A1 e A2, tanto como autora principal quanto coautora.

Paralelamente à minha atuação laboratorial, a perspectiva do exercício da docência sempre foi uma possibilidade vislumbrada. Durante o mestrado e o doutorado, tive a oportunidade de acompanhar minha professora orientadora em suas aulas e observar diversos aspectos inerentes à didática no ensino superior para a disciplina de Bioquímica. Também pude atuar recentemente como professora substituta na Universidade Federal do Rio Grande do Sul e como pós-doutoranda no Hospital de Clínicas de Porto Alegre, o que me aproximou ainda mais do universo docente. Essas experiências despertaram em mim um crescente desejo de continuar

me dedicando ao exercício da docência, contribuindo com a formação de futuros profissionais na minha área de formação, mas especialmente, na formação inicial e continuada de profissionais da área da Educação. Concordo com Gatti (2012) quando a autora diz que “ao preferir a expressão ‘pesquisa em educação’, *tout court*, sinalizamos uma posição integradora, convergente de várias áreas, porém com um ponto de partida: os processos educativos” (Gatti, 2012, p. 16, grifo da autora).

Sempre ouvi relatos constantes de minha mãe e tia sobre os desafios relativos à inclusão de crianças e adolescentes no Ensino Fundamental com algum tipo de transtorno, dentre eles o do Espectro Autista. A fragilidade na formação docente; o conhecimento incipiente dos familiares destas crianças e adolescentes acerca do TEA; condições de infraestrutura inapropriada; carência de uma equipe interdisciplinar que ofereça acompanhamento às crianças e adolescentes e assessoramento aos seus familiares e professores dentre outros aspectos, dificultam que o direito à educação se efetive. Segundo Charlot (2008, p.27)

A escola é universalista, pelo menos nas sociedades democráticas, e não pode deixar de sê-lo. [...] porque a educabilidade de todos os seres humanos é, ou deveria ser, o princípio básico do professor: qualquer ser humano sempre vale mais do que fez e do que parece ser.

Sob essa perspectiva, o direito à educação, ao ser assegurado legalmente, requer que todo ser humano no âmbito educativo tenha um olhar voltado às suas necessidades e ao acesso à educação de qualidade, inclusiva e respeitosa, valorizando as suas potencialidades e saberes. Nesse sentido, pretendo articular conhecimentos em diversas áreas de estudo (principalmente Ciências Biológicas e Educação) a fim de observar as abordagens relacionadas às políticas públicas educacionais, formação docente, organização dos espaços educativos, entre outros.

Essa trajetória não se deu apenas no campo técnico e acadêmico, mas foi profundamente marcada pela experiência vivida na prática e pela constante reflexão sobre como o conhecimento se constrói a partir das vivências pessoais e profissionais. Nesse sentido, Eco (1996) nos lembra que “quem quer fazer uma tese deve fazer uma tese que esteja à altura de fazer” (p. 6). A minha experiência como pesquisadora, aluna e professora foi permeada pela transformação mútua que ocorre entre o sujeito e o objeto de estudo. No caso da minha pesquisa sobre o TEA, não só busquei entender as dinâmicas neurobiológicas envolvidas, como também me vi imersa nas

questões que tocam diretamente o cotidiano das escolas, das famílias e das próprias crianças e adolescentes com TEA.

Bondía (2002), ao tratar do "saber de experiência", destaca a importância do conhecimento que se constrói na prática, nas ações. O autor explora a ideia de que o conhecimento não é apenas resultado de práticas técnicas ou científicas, mas também de experiências vividas, que envolvem uma relação subjetiva e emocional com o que se aprende. Concordo que a pesquisa não se limita ao campo teórico, mas também se fortalece na vivência, no confronto com as realidades, nas necessidades de superação e na construção de pontes entre as áreas do saber. Assim, ao estudar as questões relacionadas à inclusão educacional de crianças com TEA, não me limitei a uma análise técnica, mas me motivei a fazer uma leitura crítica e sensível sobre o que essas crianças e suas famílias realmente necessitam no ambiente escolar. A pesquisa, à medida em que se faz, se torna um processo reflexivo, onde teoria e prática se entrelaçam e onde a educação se mostra não apenas como um campo de saber acadêmico, mas como um compromisso social, ético e humanizador.

Essa experiência contínua de aprendizagem foi essencial para a formação da base de minha pesquisa na área da Educação, que propõe um olhar mais atento e humano para os desafios enfrentados por alunos com TEA e a formação dos profissionais que interagem com eles. A minha pesquisa é, portanto, não apenas uma busca pelo saber técnico, mas uma construção que passa pelas minhas próprias experiências como pesquisadora e como pessoa e que se reflete nas transformações que busco promover nas práticas educacionais.

2.2.2 Relevância acadêmico-científica

Alguns autores consideram existir uma “epidemia” de TEA devido ao aumento na incidência ao longo dos anos. Em 2023, o Centro de Controle e Prevenção de Doenças dos Estados Unidos da América (CDC, do inglês *Center of Disease Control and Prevention*) estimou uma prevalência de 1 a cada 36 crianças até oito anos de idade (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, [s.d.], Maenner et al., 2023), sendo em torno de 4 vezes mais prevalente em indivíduos do sexo masculino (Ibidem).

Essa alta prevalência acarreta diversos investimentos públicos em saúde e um elevado impacto econômico e social, incluindo, por exemplo, despesas médicas e de saúde, gastos terapêuticos, perdas de produtividade dos pais ou responsáveis por

indivíduos com TEA e encargos relacionados à educação especial, sendo este último um dos principais custos para os cuidadores de crianças com TEA (Rogge; Janssen, 2019). Alguns fatores como mudança de critérios diagnósticos e maior conhecimento sobre a sintomatologia ajudam a explicar o aumento no número de casos; no entanto, esses fatores não explicam por completo esse aumento (Weintraub, 2011).

Embora o TEA tenha sido descrito na década de 1920¹, foi apenas na 4ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV, de 1994), que o autismo (nomenclatura antiga) passou a ser descrito com maior precisão, gerando um aumento considerável no número de casos devido ao aprimoramento dos critérios diagnósticos. Na 5ª e mais recente edição do DSM (DSM-5), o autismo foi classificado como um espectro, passando a ser denominado TEA (Baker, 2013).

Ainda no contexto histórico, os anos 90 foram determinantes para o estudo do TEA; após a melhoria dos critérios diagnósticos em 1994, foram impulsionadas as publicações com o objetivo de descrever as alterações observadas tanto em humanos quanto em estudos com modelos animais para compreender a fisiopatologia do transtorno. Por exemplo, em 1996, surgiram os primeiros estudos relatando a associação de determinados teratógenos com o aumento no número de casos de TEA (Rodier et al., 1996). Dessa forma, essas pesquisas contribuíram para o entendimento da progressão dessa condição, bem para a promoção de estratégias que visam a saúde e o bem-estar tanto dos pacientes quanto de seus familiares/cuidadores.

Os artigos apresentados no Quadro 1 são abordados nos capítulos 3 e 4 e referem-se à articulação teórica-analítica sobre TEA e educação inclusiva.

Quadro 1. Artigos selecionados para a articulação teórica analítica.

Autor (es)	Título	Ano	Periódico
SSUCHAREWA, G. E.	Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter.	1926	European Neurology
KLING, A.; STEKLIS, H. D.	A neural substrate for affiliative behavior in nonhuman primates	1976	Brain, behavior and evolution
ADOLPHS, R. et al.	Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala	1994	Nature
RODIER, P. M.	Embryological origin for autism: Developmental anomalies of the cranial nerve motor nuclei	1996	The Journal of Comparative Neurology

¹ Aspectos atinentes ao TEA serão aprofundados no tópico “3.1 Fundamentos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista”

YOUNG, A. W. et al.	Facial expression processing after amygdalotomy	1996	Neuropsychologia
INGRAM, J. et al.	Prenatal exposure of rats to valproic acid reproduces the cerebellar anomalies associated with autism	2000	Neurotoxicology and Teratology
CURY, C.R.J.	Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença	2002	Cadernos De Pesquisa
FATEMI, S. H. et al.	Purkinje cell size is reduced in cerebellum of patients with autism	2002	Cellular and molecular neurobiology
MARTINS, A.C.P.	Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais	2002	Acta Cirúrgica Brasileira
SPARKS, B. F. et al.	Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder	2002	Neurology
LEVITT, J. G. et al.	Cortical sulcal maps in autism. .	2003	Cerebral Cortex
PARISI, M. A.; DOBYNS, W. B.	Human malformations of the midbrain and hindbrain: Review and proposed classification scheme	2003	Molecular Genetics and Metabolism
HARDAN, A. Y. et al.	Increased frontal cortical folding in autism: a preliminary MRI study	2004	Psychiatry research
KUHN, R.	Eugen Bleuler's concepts of psychopathology	2004	History of psychiatry
CHARLOT, B.	A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber	2006	Revista Brasileira de Educação
SCHUMANN, C. M.; AMARAL, D. G.	Stereological analysis of amygdala neuron number in autism.	2006	The Journal of Neuroscience
WILKINSON, E.	Reduced neuron number in autistic brains	2006	The Lancet Neurology
DOVER, C. J.; LE COUTEUR, A.	How to diagnose autism	2007	Archives of Disease in Childhood
CHARLOT, B.	O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição	2008	Revista da FAEEDBA
COURCHESNE, E. et al.	Neuron Number and Size in Prefrontal Cortex of Children With Autism	2011	JAMA
WEINTRAUB, K.	The prevalence puzzle: Autism counts.	2011	Nature
GATTI, B. A.	A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios	2012	Revista Brasileira de Política e Administração da Educação
TSAI, P. T. et al.	Autistic-like behavior and cerebellar dysfunction in Purkinje cell Tsc1 mutant mice	2012	Nature
GOTTFRIED, C. et al.	Valproic Acid in Autism Spectrum Disorder: From an Environmental Risk Factor to a Reliable Animal Model	2013	InTech
LOPES, S. A.	Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais	2014	Revista Educação Especial

FENLON, L. R. et al.	Formation of functional areas in the cerebral cortex is disrupted in a mouse model of autism spectrum disorder.	2015	Neural Development
NARASINGHARAO, K.; PRADHAN, B.; NAVANEETHAM, J.	Sleep Disorder, Gastrointestinal Problems and Behaviour Problems Seen in Autism Spectrum Disorder Children and Yoga as Therapy: A Descriptive Review.	2016	Journal of Clinical and Diagnostic Research
PETER, S. et al.	Dysfunctional cerebellar Purkinje cells contribute to autism-like behaviour in Shank2-deficient mice.	2016	Nature Communications
AVINO, T. A. et al.	Neuron numbers increase in the human amygdala from birth to adulthood, but not in autism.	2018	Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America
FISHMAN, I. et al.	Atypical Functional Connectivity of Amygdala Related to Reduced Symptom Severity in Children With Autism.	2018	Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry
MENEGAT, J.; SARMENTO, D. F.; RANGEL, M.	O direito à educação de qualidade e suas decorrências para a gestão escolar	2018	Revista online de Política e Gestão Educacional
ZELDOVICH, L.	How History Forgot the Woman Who Defined Autism	2018	Scientific American
ROGGE, N., JANSSEN, J.	The Economic Costs of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review	2019	Journal of autism and developmental disorders
BATISTA, L. A.; CARDOSO, M. D. de O.	Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade	2020	Revista Educação Pública
HOSSAIN, M. M., et al.	Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses	2020	Psychiatry Research
JONES, E. K.; HANLEY, M.; RIBY, D. M.	Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders	2020	Research in Autism Spectrum Disorders,
BAKER, J. P.	Autism at 70-redrawing the boundaries	2021	The New England journal of medicine
CARTER LENO, V., et al.	Behavioural and physiological response to frustration in autistic youth: associations with irritability	2021	Journal of Neurodevelopmental Disorders
FERNÁNDEZ, M. et al.	Altered Cerebellar Response to Somatosensory Stimuli in the Cntnap2 Mouse Model of Autism	2021	eNeuro

GENTIL-GUTIÉRREZ, A., et al.	Implication of the Sensory Environment in Children with Autism Spectrum Disorder: Perspectives from School	2021	International Journal of Environmental Research and Public Health.
GIFFORD, J. J. et al.	The effect of valproic acid exposure throughout development on microglia number in the prefrontal cortex, hippocampus and cerebellum.	2021	Neuroscience
PHUNG, J., et al.	What I Wish You Knew: Insights on Burnout, Inertia, Meltdown, and Shutdown From Autistic Youth	2021	Frontiers in Psychology
HAJRI, M. et al.	Cognitive deficits in children with autism spectrum disorders: Toward an integrative approach combining social and non-social cognition	2022	Frontiers in Psychiatry
MAENNER, M. J. et al.	Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years	2023	Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)
ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA	What is Cognitive Behavioral Therapy?	[s.d]	Meio eletrônico
AUTISM SPEAKS	Sensory Issues	[s.d].a	Meio eletrônico
AUTISM SPEAKS	What is Applied Behavior Analysis?	[s.d].b	Meio eletrônico
AUTISM SPEAKS	What is the Early Start Denver Model?	[s.d].c	Meio eletrônico
AUTISM SPEAKS	What is TEACCH?	[s.d].d	Meio eletrônico

Fonte: Elaborado pela autora com base na consulta realizada no *Google Scholar* e no repositório científico Pubmed Central da Biblioteca Nacional de Medicina dos Institutos Nacionais de Saúde (NCBI/NLM/NIH) dos Estados Unidos da América, o qual inclui periódicos biomédicos e de ciências biológicas (2023).

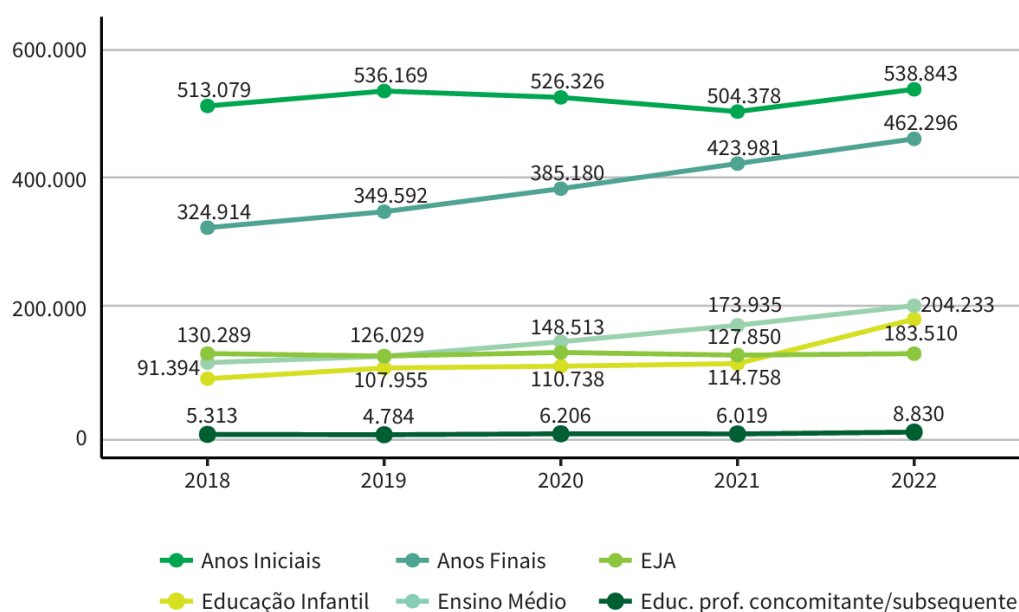
2.2.3 Relevância social

Concordo com a afirmação de Charlot que “toda ciência recorta seu objeto na complexidade do real” (Charlot, 2006, p. 16). Observa-se que o TEA vem atraindo bastante atenção da comunidade científica e educacional nos últimos anos devido a sua crescente incidência, o que demanda cada vez mais investimento por parte do poder público – uma vez que esse transtorno vem sendo visto como um problema de saúde pública (Rogge, Janssen, 2019) – e uma busca por atualizações e formação continuada por parte de gestores de ensino e profissionais da educação.

Nos Microdados do Censo Escolar, pode-se observar que em 2020 havia mais de um milhão de estudantes da educação básica público-alvo da educação especial matriculados na rede de ensino regular (Moderna, [s.d.]); em 2022, as matrículas desses estudantes representaram um aumento de 29,3% em relação a 2018, passando de 1 milhão e meio de matrículas, sendo mais de 60% no ensino

fundamental (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022). Considerando que uma parcela desses alunos possui diagnóstico de TEA, pode-se dizer que o TEA é um dos principais desafios do nosso tempo. Na Figura 1 é possível observar que o número de matrículas desses estudantes é um fenômeno crescente e se dá especialmente no Ensino Infantil, onde se observa mais que o dobro de alunos matriculados entre 2018 e 2022.

Figura 1. Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades em classes comuns ou especiais exclusivas, segundo a etapa de ensino – Brasil – 2018-2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Resumo Técnico (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022, p. 37)

Esse crescimento expressivo nas matrículas reflete avanços significativos no acesso de alunos público-alvo da educação especial, incluindo aqueles com TEA, às escolas regulares. No entanto, o aumento nas matrículas nem sempre se traduz em permanência ou progressão educacional. Apesar das iniciativas voltadas à inclusão, como a Lei Nº 12.764/2012 (Brasil, 2012), os desafios relacionados à retenção e à evasão escolar permanecem evidentes, conforme Lima e Laplane (2016) e Santos e Elias (2018).

Dados analisados pelos autores mostram que muitos alunos com TEA não concluem o Ensino Fundamental e poucos chegam ao Ensino Médio; um dos estudos mostra que apenas seis trajetórias completas foram identificadas dentre 96 trajetórias mapeadas em um município, sendo a maioria das matrículas parcial ou incompleta,

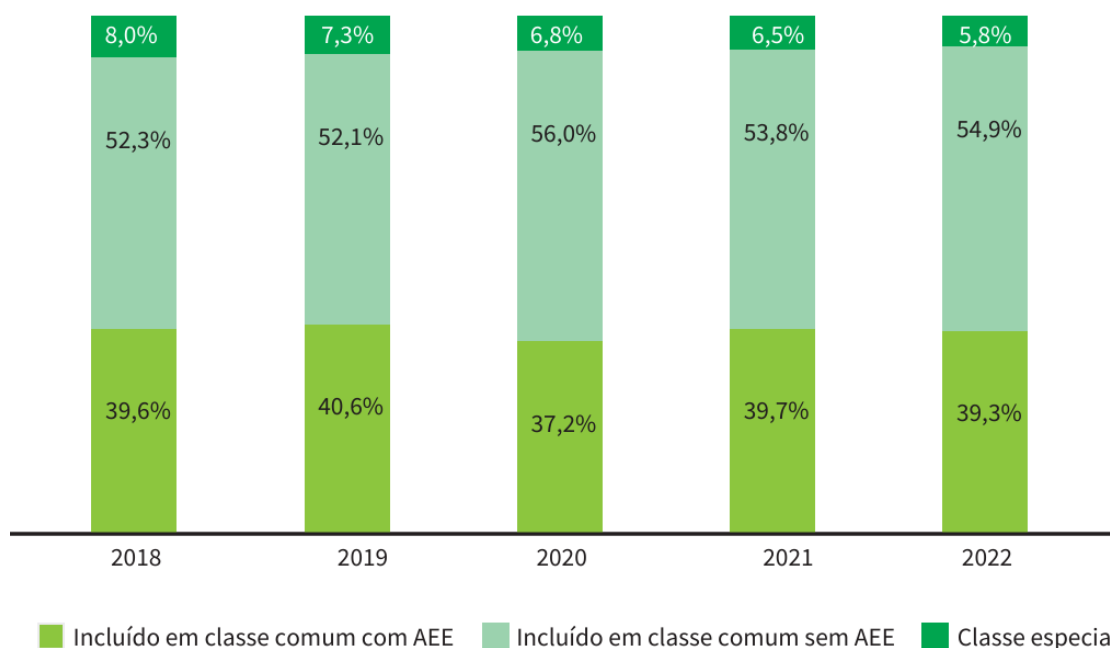
refletindo as barreiras significativas enfrentadas por esses estudantes no ambiente educacional. A transição entre etapas e redes de ensino, como a mudança do ensino fundamental da rede municipal para o ensino médio da rede estadual, frequentemente resulta em desistências devido à ausência de suporte pedagógico especializado. A análise do Atendimento Educacional Especializado (AEE) reforça esse panorama, demonstrando que apenas uma parcela dos estudantes com TEA é atendida por esse serviço (Lima, Laplane, 2016; Santos, Elias, 2018).

A insuficiência de suporte no AEE, que deveria ser complementar à sala comum, aparece como um dos principais fatores associados à evasão escolar. Embora haja esforços legislativos e políticas inclusivas, como a Lei Nº 12.764/2012 (Brasil, 2012) que amplia o acesso de alunos com TEA às escolas regulares, as práticas educacionais ainda não garantem a progressão e retenção esperadas, sendo esse acesso insuficiente para assegurar a permanência e o aprendizado significativo. Esses achados refletem limitações estruturais e pedagógicas, além de inconsistências nos dados censitários que dificultam a avaliação completa dos impactos da Lei Nº 12.764/2012 (Lima, Laplane, 2016; Santos, Elias, 2018).

Alguns dispositivos legais, como a Constituição Federal² (Brasil, 1988, artigo 208) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, artigo 58), reforçam que o AEE e a educação especial (como modalidade de educação escolar) devem ser ofertados às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. A Figura 2 mostra que, de fato, a maioria de matrículas se dão na rede regular de ensino, com ou sem o AEE.

² Assuntos atinentes a dispositivos legais serão aprofundados no tópico “3.3 Dispositivos legais sobre o direito do público-alvo da Educação Especial à educação”

Figura 2. Percentual de matrículas de alunos de 4 a 17 anos de idade com deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação em classes comuns ou classes especiais exclusivas – Brasil – 2018-2022



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica 2022 – Resumo Técnico (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022, p. 38)

Garantir o acesso à educação sempre foi um desafio, especialmente em nosso país. O direito à educação vai além de simplesmente garantir a matrícula; ele também envolve assegurar que a aprendizagem realmente aconteça. Para que isso se concretize, é preciso observar uma série de fatores além do acesso à escola. No caso de crianças e adolescentes com TEA, a inclusão no ensino regular não garante, por si só, que eles aprendam e desenvolvam suas competências. Dessa forma, se não aprendem e não conseguem desenvolver suas competências, o direito à educação está lhes sendo negado. Nesse sentido, o direito à educação de crianças e adolescentes neurodivergentes emerge como um desafio atual e urgente no cenário educacional brasileiro.

Importante destacar que, numa revisão preliminar no Catálogo da CAPES e na BDTD não encontrei nenhum estudo com o foco proposto neste projeto, o que sinaliza para a possível originalidade da problemática investigativa.

2.2.4 Problema, objetivos e a tese

Propõe-se como problema de investigação: quais os contributos das temáticas abordadas nas dissertações e teses que tem como foco o TEA, difundidas a partir da década de 90, em PPGs na área da Educação situados no Brasil, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno?

Em decorrência do referido problema, o objetivo geral é: compreender quais são os contributos das abordagens sobre o TEA, presentes nas dissertações e teses na área da Educação, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno.

Os objetivos específicos são:

- a) mapear as dissertações e teses constantes no Catálogo da CAPES e na BDTD que tenham como foco investigativo o TEA;
- b) identificar as temáticas relativas ao TEA, contempladas pelos autores das dissertações e teses constituintes do *corpus* investigativo;
- c) descrever os contributos das temáticas sobre o TEA tendo presente o direito à educação de crianças e adolescentes com tal transtorno;
- d) indicar, a partir da análise realizada, temáticas para novos estudos que possam contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o ideário do direito à educação de crianças e adolescentes com TEA.

A justificativa para eleger a década de 90 como espaço temporal inicial para a seleção das dissertações e teses decorre do fato que, desde a referida década, dispositivos difundidos no âmbito internacional, tais como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO, 1990); a Declaração de Dakar – Educação para todos: cumprindo nossos compromissos coletivos (UNESCO, 2000); a Declaração de Incheon e Marco de Ação (UNESCO, 2015), têm afirmado que a efetividade do direito à educação pressupõe a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições educativas, bem como o êxito desses estudantes na aprendizagem.

Com base nesse pressuposto, tais dispositivos afirmam que o direito à educação requer a “satisfação das necessidades básicas de aprendizagem” (UNESCO, 1990; UNESCO, 2000). Também, foi em 1994 que a Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais (UNESCO, 1994) foi proclamada. Tal documento, considerado um marco para a educação inclusiva, retoma e reafirma o direito de todos à educação. Assevera,

também, o papel da UNESCO enquanto agência das Nações Unidas para a educação, destacando a sua importância para “estimular a comunidade acadêmica a fortalecer a investigação e o trabalho conjunto” (UNESCO, 1994, s/p.) sobre as temáticas contempladas na referida Declaração.

Ainda sobre os anos 90, foi um período determinante para o estudo do TEA. A 4ª edição do DSM, de 1994, descreve o autismo (terminologia antiga do TEA) de forma mais específica em seus critérios diagnósticos e introduz o conceito de Síndrome de Asperger, abrangendo crianças sem atrasos de linguagem ou deficiência cognitiva. Na 5ª e atual edição do DSM, o autismo foi definido como um espectro, passando a se chamar TEA (Baker, 2013). Por fim, após a melhoria dos critérios diagnósticos em 1994, as publicações com o objetivo de descrever as alterações observadas bem como estudos com modelos animais para compreender a fisiopatologia do transtorno foram impulsionados e contribuíram para o entendimento da progressão do transtorno, bem como na promoção de estratégias que visam a saúde e bem-estar tanto dos pacientes quanto de seus familiares/cuidadores.

Dessa forma, postulamos a seguinte tese: a temática “TEA” é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos PPGs na área da Educação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 90 e o ano de 2021. Entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contribuem para a efetividade do direito à educação uma vez que as abordagens são postuladas de forma frágil e superficial, o que indica que tal temática, apesar de difundida, ainda necessita ser mais aprofundada no meio acadêmico-científico.

2.3 Constituição do *corpus* investigativo

As fontes bibliográficas que constituem o *corpus* investigativo são dissertações e teses, sendo os critérios de seleção:

- a) ano de defesa a partir de 1990;
- b) defesa em PPG em Educação, situado no Brasil;
- c) registro no Catálogo da CAPES e/ou na BDTD;
- d) ter como problemática investigativa o TEA;
- e) ter o texto na íntegra disponibilizado *online*.

Após a definição das palavras-chave para a busca (listadas na Tabela 1), o processo resultou em um número inicial de 1198 trabalhos ao combinar os resultados

de ambos os repositórios. Após a remoção de duplicatas em cada plataforma, esse número foi reduzido para 484 e, ao excluir as duplicatas entre os repositórios, restaram 327 textos. Por fim, o último critério de seleção foi a pertinência à temática TEA/autismo, resultando em 255 trabalhos para análise (Tabela 1).

Tabela 1. Demonstração do processo de busca de teses e dissertações nos repositórios escolhidos.

Palavras-chave	Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações	Somatório das duas plataformas
"transtorno do espectro autista" OR "transtorno do espectro do autismo" OR "TEA" OR "autismo" OR "asperger"	352	70	-
"autismo" OR "autista"	328	63	-
"transtorno do espectro autista"	103	29	-
"TEA"	79	26	-
"transtornos globais do desenvolvimento"	51	13	-
"transtorno do espectro do autismo"	32	3	-
"asperger"	12	5	-
"transtorno do espectro autista" AND "políticas públicas"	8	21	-
"neurodesenvolvimento"	2	1	-
TOTAL	967	231	1198
TOTAL (retirando duplicações dentro da plataforma)	404	80	484
TOTAL (disponíveis online, retirando duplicatas interplataformas)	300	78	327
TOTAL (sobre o tema TEA/autismo)	-	-	255

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Dos 255 estudos identificados, somente 73 abordavam aspectos relativos aos eixos temáticos estabelecidos *a priori*, a saber: a) políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA, b) formação inicial e continuada dos professores, c) organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA, d) práticas educativas, e) currículo e avaliação adaptada e f) acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis. A Tabela 2 apresenta a distribuição dos estudos conforme os eixos temáticos.

Tabela 2. Eixos temáticos definidos *a priori* e a distribuição de trabalhos.

	Categorias	Quantidade	Porcentagem
A	Políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA	6	8,22%
B	Formação inicial e continuada dos professores	16	21,92%
C	Organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA	1	1,37%
D	Práticas educativas	43	58,90%
E	Currículo e avaliação adaptada	5	6,85%
F	Acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis	2	2,74%
TOTAL (trabalhos incluídos)		73	100%

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e na BDTD.

Diante do exposto, o Quadro 2 apresenta dados relativos às dissertações que compõem o *corpus* investigativo.

Quadro 2. Dissertações que compõem o *corpus* investigativo.

Autor	Título / Instituição/Área de concentração	Ano
CHIOTE, F. A. B.	A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil. Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.	2011
GOMES, R. C.	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2011
NETTO, M. M. F. C.	A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2012
CESAR, J. R. V.	Escolas inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PA. Educação. Universidade do Estado do Pará.	2013
PINTO, S. S.	Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo: um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.	2013
SILVA, R. M.	Para além do discurso oficial das políticas públicas: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. Educação. Universidade Federal do Amazonas.	2013
BARBOSA, M. O.	Atividade docente em sala de recursos multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista. Educação. Universidade Federal de Alagoas.	2014
PEREIRA, D. M.	Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2014

SANTOS, L. M.	A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas. Educação. Centro Universitário Moura Lacerda.	2014
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. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2014
BERTAZZO, J. B.	Formação Profissional para a Atuação Educacional com Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo. Educação. Universidade Federal de Santa Maria.	2015
CÂNDIDO, F. R.	Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal. Educação. Universidade de Brasília.	2015
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). Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2015
OLMEDO, P. B.	Sem comunicação, há inclusão?: Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2015
CASTANHA, J. G. Z.	A Trajetória do Autismo na Educação: da Criação das Associações à Regulamentação da Política de Proteção (1983-2014). Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	2016
GUITERIO, R. N.	Lúdico e Autismo: Uma combinação possível nas aulas de Ciências. Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.	2016
PEREIRA, E. C.	Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista: contribuições da Teoria Histórico-Cultural. Educação. Universidade de São Paulo.	2016
SILVA, L. E. C.	A ontoepistemogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias touch. Educação. Universidade de Santa Cruz do Sul.	2016
AMORIM, W. C.	O Professor de Educação Física e as Demandas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva. Educação. Universidade Federal do Triângulo Mineiro.	2017
AZEVEDO, M. Q. O.	Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular: uma revisão integrativa da literatura. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2017
LIMA, T. H. M.	Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Educação. Universidade Federal de Alagoas.	2017
OLIVEIRA, C. R.	Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo. Educação. Universidade Federal de Pelotas.	2017
SIQUEIRA, M. C. D.	Todos na Roda: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de Educação Infantil. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2017
ARAÚJO, G. S.	Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais. Educação. Universidade Estadual Paulista.	2018
FONTOURA, D. S.	A contação de histórias e o desenho mediados por comunicação alternativa como estratégias pedagógicas	2018

	no desenvolvimento do jogo simbólico da criança com TEA: um estudo de caso. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	
FRANCO, R. M.	Uma comparação de dois métodos para ensinar tato para crianças com Transtorno do Espectro Autista. Educação. Universidade Federal do Alagoas.	2018
NEVES, P. F. A. C.	Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio. Educação. Universidade Federal de Goiás.	2018
NOVÔA, J.	O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do Transtorno do Espectro Autista. Educação. Universidade Federal do Paraná.	2018
PEIXOTO, B. N.	Jogos adaptados com comunicação alternativa: mediação no letramento de crianças com transtorno do espectro autista. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	2018
PENDEZA, D.	Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores. Educação. Universidade Federal de Santa Maria.	2018
PEREIRA, R. A.	A Utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo. Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro.	2018
PINHO, M. C.	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 escolar. Educação, Universidade Federal de Pelotas.	2018
SADIM, G. P. T.	Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus. Educação. Universidade Federal do Amazonas.	2018
SILVA, S. P. N.	PROLECA: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2018
AGUILLAR, L. C. P.	Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular. Educação. Universidade Federal da Grande Dourados.	2019
ALMEIDA, I. C. A.	Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA): concepções e práticas dos professores. Educação. Universidade Estadual de Feira de Santana.	2019
ANDRADE, W. P. O.	Histórias e memórias de práticas educacionais relacionadas às pessoas com o autismo em Sergipe (1962-1993). Educação. Universidade Federal de Sergipe.	2019
CRUZ, A. C. B. da.	Adaptação do programa de qualidade na interação familiar para famílias com filhos com transtorno do espectro autista. Educação. Universidade Federal do Paraná.	2019
EVÊNCIO, K. M. M.	Transtorno do espectro do autismo: práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar. Educação. Universidade Regional do Cariri.	2019
GONZAGA, M. V.	Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	2019

PAULA, M. C. B. L.	Comunicação Alternativa e Ampliada na Sala de Aula: Dialogando com Estudantes com TEA. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2019
VASCONCELLOS, S. P.	Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional. Educação. Universidade Federal de Minas Gerais.	2019
ALBUQUERQUE, R. M.	O ensino de cálculo diferencial e integral adaptado para discente com transtorno do espectro autista e discalculia: um estudo de caso com base em Vigotski. Educação. Universidade Federal do Ceará.	2020
BACARO, P. E. F.	Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem. Educação. Universidade Estadual de Maringá.	2020
BORGES, T. D. F. F.	Ensino da matemática e aprendizagem da pessoa autista: contribuições da Teoria Instrucional de Robert Gagné. Educação. Universidade Federal de Uberlândia.	2020
CAMARGO, E. D. F.	Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental. Educação. Universidade Federal de Sergipe.	2020
MONTEIRO, E. G.	A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca. Dissertação. Universidade Federal do Espírito Santo.	2020
SANTOS, J. A.	Ensino de matemática e transtorno do espectro autista – TEA: possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental. Educação. Universidade Federal de Uberlândia.	2020
SANTOS, S. A.	O direito à educação dos autistas e novas formas de suplicio. Educação. Universidade Estadual de Campinas.	2020
SEWALD, S.	A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico: desafios da inclusão de alunos com TEA. Educação. Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	2020
TIRADENTES, R. O.	Políticas públicas educacionais inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus. Educação. Universidade Federal do Amazonas.	2020
BONVECHIO, S. A.	Políticas Públicas Para a Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Colombo-PR. Educação. Universidade Tuiuti do Paraná.	2021
GUAZZELLI, N. M.	Educação inclusiva e formação de professores: a presença da temática do transtorno do espectro do autismo (TEA) nos currículos de graduação em pedagogia. Educação. Universidade Ibirapuera.	2021
MIRANDA, V. R.	A prática curricular vivenciada por jovens com deficiência no ensino médio. Educação. Universidade do Estado do Pará.	2021
MOLINA, L. M. M.	Análise da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública. Educação. Universidade do Oeste Paulista.	2021
MOURÃO JUNIOR, O. S. P.	A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural. Educação. Universidade Federal do Pará.	2021
OLIVEIRA, E. K. S. S.	Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de	2021

	produção de histórias. Educação. Universidade Estadual Paulista.	
RIBEIRO, J. L.	Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado para alunos com autismo na pandemia. Educação. Universidade Federal do Piauí.	2021
SANTOS, A. P. S.	Elaboração conceitual em alunos com transtornos espectro autista (TEA) por meio de jogos digitais. Educação. Universidade do Vale do Itajaí.	2021
SILVA, R. B.	Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista. Educação. Universidade Federal do Mato Grosso.	2021
SOUSA, D. B.	Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020). Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	2021

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O Quadro 3 apresenta dados relativos às teses que compõem o *corpus* investigativo.

Quadro 3. Teses que compõem o *corpus* investigativo.

Autor	Título /Área de concentração/Instituição	Ano
ALVES, M. D.	Alunos com autismo na escola: um estudo de práticas de escolarização. Educação. Universidade do Vale do Rio dos Sinos.	2014
MONTEIRO, M. R. C.	Educação Inclusiva e Implicações no Currículo Escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.	2015
BRITO, A. T. S.	Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação dos alunos com autismo. Educação. Universidade Federal do Piauí.	2016
SOARES, F. M. G. C.	Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo. Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.	2016
CATHCART, K. D. P.	Criação de jogos digitais por crianças: processos colaborativos de aprendizagem na escola inclusiva. Educação. Universidade do Vale do Itajaí.	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. Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.	2017
SANTOS, E. C.	Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas. Educação. Universidade Federal do Espírito Santo.	2017
NUNES, J. S.	Formação de professores de Educação Física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas. Educação. Universidade Federal da Grande Dourados.	2019
HERADÃO, J. G.	Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas. Educação. Universidade Estadual Paulista.	2020

BOUFLEUR, E. M.	Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar. Educação. Universidade Federal da Grande Dourados.	2021
MELO, B. S. S. C.	Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na Educação Superior. Educação. Universidade Federal do Piauí.	2021
PEREIRA, D. M.	Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente. Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.	2021

Fonte: Elaborado pela autora com base no mapeamento realizado, em 2023, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.4 Técnica de análise de dados

A análise do *corpus* investigativo ocorreu por meio da Técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2016), a qual é adotada em pesquisas de diversas áreas do conhecimento, conforme salienta Bardin (2016), o que justifica a opção por tal técnica.

A Análise de Conteúdo requer a observação dos procedimentos sistemáticos presentes nas três fases que compõem a técnica, a saber: a) pré-análise; b) exploração do material; c) tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

A fase de pré-análise, segundo Bardin (2016, p. 125):

É a fase de organização propriamente dita. Corresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.

Na segunda fase, de exploração do material, Bardin (2016, p. 131) assevera que ela é “longa e fastidiosa, e consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Nesta fase, com base no trabalho realizado na fase de pré-análise, os dados são organizados e explorados, considerando-se a unidade de análise escolhida pelo pesquisador. Neste estudo, escolhemos a temática como unidade de análise, sendo os seguintes eixos temáticos estabelecidos *a priori*:

- a) Políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA;
- b) Formação inicial e continuada dos professores;

- c) Organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA;
- d) Práticas educativas;
- e) Currículo e avaliação adaptada; e
- f) Acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis.

Na terceira e última fase, denominada tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (‘falantes’) e válidos” (Bardin, 2016, p. 131, grifo da autora). Assim, o pesquisador “tendo à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos – ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas” (Ibidem).

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O direito à educação é universalmente reconhecido como um pilar fundamental para o pleno desenvolvimento do ser humano; no entanto, a concretização desse direito revela-se particularmente complexa e desafiadora quando se trata de pessoas com TEA. O TEA, por ser um espectro, exige uma abordagem educacional adaptada e sensível às necessidades específicas de cada aluno, valorizando a diversidade neurocognitiva. Este capítulo explora o direito à educação no contexto do TEA, fazendo um apanhado histórico sobre aspectos inclusivos desde a Grécia Antiga até o contexto atual brasileiro, perpassando políticas públicas, práticas pedagógicas e alguns dos desafios enfrentados por crianças e adolescentes com essa condição. Investigamos como as legislações e os normativos educacionais buscam garantir uma educação inclusiva e de qualidade para esses estudantes e quais são os obstáculos que ainda persistem. À medida que avançamos nesta análise, é fundamental refletir sobre como o sistema educacional pode evoluir para atender de maneira mais eficaz às necessidades das pessoas com TEA, assegurando que o direito à educação não seja apenas um conceito teórico, mas uma realidade prática para todos os envolvidos.

3.1 Fundamentos teóricos sobre o Transtorno do Espectro Autista³

Segundo a 5ª edição do DSM, as desordens neuropsiquiátricas agrupam condições que se manifestam em geral na primeira infância e persistem ao longo da vida adulta do indivíduo e incluem, entre outros, deficiências na linguagem, na cognição, na motricidade, além do TEA (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

Embora seja um tema bastante recorrente na área médica-psiquiátrica, o TEA é um transtorno do neurodesenvolvimento que desafia também o meio educacional, uma vez que pode se apresentar como um espectro de sintomas e severidades. As dificuldades centrais das pessoas com diagnóstico envolvem alterações na comunicação e interação social, bem como uma menor flexibilidade a mudanças que pode estar associada a estereotípias (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

³ Este texto integra um *ebook* em desenvolvimento pelo Grupo de Pesquisa Direito à Educação e Políticas Públicas Educacionais, sob a coordenação da orientadora desta investigação.

O termo “autismo” (que significa “de si mesmo, em relação a si mesmo”) surgiu antes mesmo da descrição do transtorno ao qual dá nome, para explicar as dificuldades de ordem social em pacientes diagnosticados com esquizofrenia (Kuhn, 2004). Na década de 20, a psiquiatra soviética Grunya Sukhareva fez as primeiras descrições do TEA tal como é conhecido atualmente (Ssucharewa, 1926; Zeldovich, 2018). Somente nos anos 40, Leo Kanner e Hans Asperger fizeram suas pesquisas, sendo até pouco tempo – e erroneamente – tidos como os pioneiros nessa descrição (Kanner, 1943; Asperger, 1944).

Essa condição era, à época, conhecida como esquizofrenia infantil, diagnóstico esse que teve um aumento significativo de casos no período pós-Segunda Guerra Mundial em crianças cada vez mais jovens. Esse fenômeno, indevidamente atribuído à relação psicodinâmica entre mãe e filhos, gerou a teoria da “mãe-geladeira”, que sugeria que a rejeição da realidade pelo paciente esquizofrênico seria uma resposta a uma mãe emocionalmente fria e distante. Essa teoria foi superada, na década de 1970, pela hipótese de que o autismo – nomenclatura anterior – teria uma origem biológica e multifatorial. Somente nos anos 1980, o autismo foi separado da esquizofrenia, ganhando critérios “objetivos” definidos para o diagnóstico.

Foi apenas na 4ª edição do DSM (de 1994), que o autismo passou a ser descrito com maior precisão e com critérios diagnósticos mais específicos, incluindo o conceito de Síndrome de Asperger, que englobava crianças sem atrasos de linguagem ou déficits cognitivos. Com o aprimoramento dos critérios diagnósticos nos anos 1990, o número de casos aumentou consideravelmente. Finalmente, na 5ª e mais recente edição do DSM, o autismo foi reclassificado passando a ser denominado TEA (Baker, 2013). Dessa forma, o TEA agrupa quatro transtornos anteriormente separados: autismo clássico, síndrome de Asperger, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos do desenvolvimento não especificados.

Ainda no contexto histórico, os anos 90 foram determinantes para o estudo do TEA; após a melhoria dos critérios diagnósticos em 1994, foram impulsionadas as publicações com o objetivo de descrever as alterações observadas tanto em humanos quanto em estudos com modelos animais para compreender a fisiopatologia do transtorno. Por exemplo, em 1996, surgiram os primeiros estudos relatando a associação de determinados teratógenos com o aumento no número de casos de TEA (Rodier et al., 1996). Dessa forma, essas pesquisas contribuíram para o entendimento

da progressão dessa condição, bem como na promoção de estratégias que visam a saúde e o bem-estar tanto dos pacientes quanto de seus familiares/cuidadores.

Além do DSM, outra ferramenta globalmente adotada para padronizar a classificação de doenças e condições de saúde é a Classificação Internacional de Doenças (CID). Desenvolvida pela Organização Mundial de Saúde (OMS), é amplamente usada em sistemas de saúde para diagnosticar e registrar doenças, lesões e outras condições de saúde em nível mundial. Cada doença ou condição recebe um código único que facilita o registro, análise e comparação de dados médicos entre diferentes países e períodos.

Atualmente, a CID-11 é a versão mais recente, lançada em 2018, após quase 30 anos da 10ª edição (Almeida et al., 2020). Ela incorpora avanços científicos e novas descobertas para aprimorar o diagnóstico e tratamento. Por exemplo, o TEA, anteriormente classificado em subtipos (como "síndrome de Asperger"), agora é agrupado em um espectro único (sob o código 6A02), refletindo uma visão mais abrangente assim como o DSM-5 (Quadro 4).

Quadro 4. Comparação entre as classificações atinentes ao TEA entre o CID-10 e o CID-11

CID-10		CID-11	
F84	Transtornos globais do desenvolvimento (TGD)	6A02	Transtorno do Espectro do Autismo
F84.0	Autismo infantil	6A02.0	Transtorno do Espectro do Autismo sem Deficiência Intelectual (DI) e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
F84.1	Autismo atípico	6A02.1	Transtorno do Espectro do Autismo com DI e com comprometimento leve ou ausente da linguagem funcional
F84.2	Síndrome de Rett	6A02.2	Transtorno do Espectro do Autismo sem DI e com linguagem funcional prejudicada
F84.3	Outro transtorno desintegrativo da infância	6A02.3	Transtorno do Espectro do Autismo com DI e com linguagem funcional prejudicada
F84.4	Transtorno com hipercinesia associada a retardo mental e a movimentos estereotipados	6A02.4	Transtorno do Espectro do Autismo sem DI e com ausência de linguagem funcional
F84.5	Síndrome de Asperger	6A02.5	Transtorno do Espectro do Autismo com DI e com ausência de linguagem funcional
F84.8	Outros TGD	6A02.Y	Outro Transtorno do Espectro do Autismo especificado

F84.9	Transtornos globais não especificados do desenvolvimento	6A02.Z	Transtorno do Espectro do Autismo, não especificado
-------	--	--------	---

Fonte: Elaborado pela autora com base nas ferramentas CID-10 e CID-11.

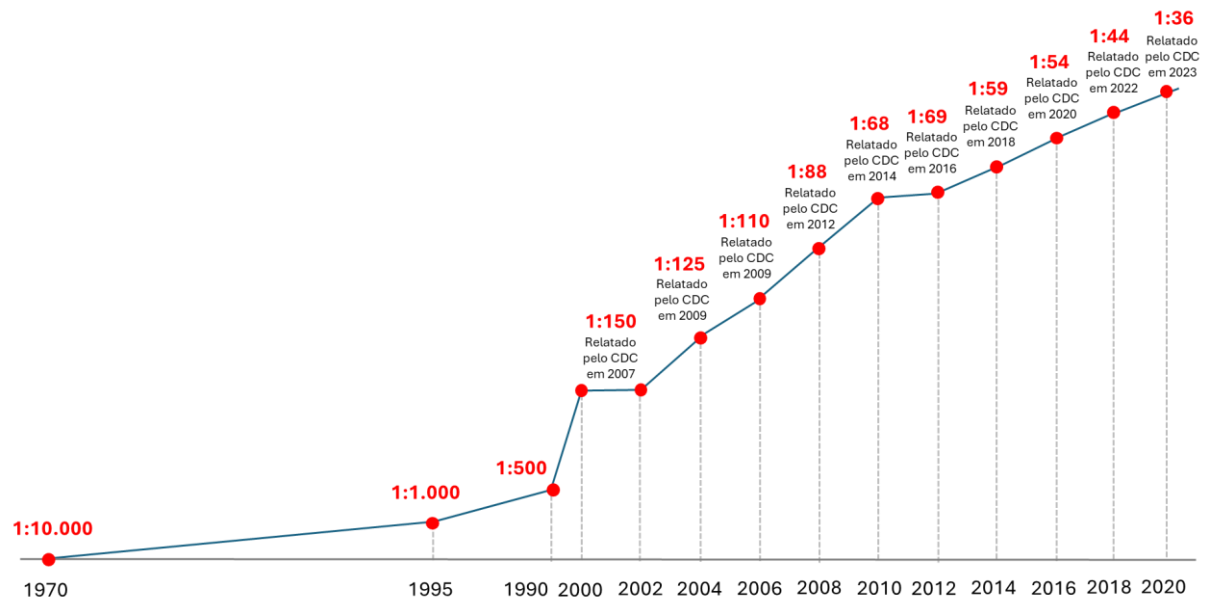
Ambos, CID-11 e DSM-5, são essenciais para diagnósticos psiquiátricos e têm pontos em comum no diagnóstico e definição de transtornos mentais, mas diferem em escopo e adaptação, refletindo diferentes prioridades: o CID-11 para saúde pública global e o DSM-5 para uso clínico e pesquisa psiquiátrica.

Ademais, ambas ferramentas traziam em suas antigas versões a classificação “Síndrome de Asperger”. Algumas famílias ainda preferem esse termo em vez de TEA por motivos de identidade e pertencimento, pois “Asperger” representava uma comunidade específica dentro do espectro autista, tida como “genial” e capaz de grandes feitos. A mudança para espectro autista não é tão recente (introduzida no DSM-5 em 2013 e no CID-11 em 2018), mas o termo anterior destaca características menos associadas ao “autismo clássico”, o que poderia evitar o estigma que ainda envolve o autismo em geral. No entanto, o uso do termo “TEA” vai além de ser uma atualização terminológica e de ajudar no combate a estigmas sociais. Ele também permite ressignificar um capítulo sombrio da história: Hans Asperger, o psiquiatra austríaco que deu nome à síndrome, colaborou ativamente com o regime nazista, protegendo crianças com habilidades cognitivas elevadas e enviando centenas de outras, consideradas “incapazes,” para a morte (Baron-Cohen, 2018; Czech, 2018).

O Brasil ainda não possui um levantamento oficial sobre quantas pessoas são afetadas por esse transtorno e, por esse motivo, frequentemente se utilizam dados epidemiológicos obtidos por outros países, como os Estados Unidos da América. O levantamento epidemiológico mais recente realizado pelo CDC estimou uma prevalência de 1:36 casos em crianças de até 8 anos de idade (Maenner et al., 2023) o que acarreta um aumento nos investimentos públicos em saúde e educação (Rogge; Janssen, 2019).

Podemos supor que, devido a essa alta e crescente prevalência (Figura 3), o TEA traz consigo diversos desafios, tanto nas áreas médico-psiquiátricas (uma vez que não há medicações específicas para os sintomas centrais) quanto para a educação (demandando maior preparo das famílias, escolas, gestores e educadores), implicando em um elevado custo econômico e social (Rogge, Janssen, 2019).

Figura 3. Prevalência de TEA nos Estados Unidos da América no século XXI.



Fonte: Adaptado de A Comunidade Autista em Ação (TACA, do inglês *The Autism Community in Action*) com dados atualizados do CDC dos Estados Unidos da América.

Uma das principais dificuldades relacionadas ao diagnóstico do TEA é compreender os sintomas específicos, definidos exclusivamente por características comportamentais observáveis, organizadas em dois eixos: a) déficits na comunicação e interação social em diversos contextos, como dificuldades na reciprocidade social e na comunicação não-verbal e b) comportamentos repetitivos, bem como atividades e interesses restritos e estereotipados (Associação Americana de Psiquiatria, 2013).

A identificação precoce dos pontos fortes e das dificuldades de uma criança, aliada a intervenções direcionadas, pode reduzir o risco de dificuldades secundárias e incentivar o desenvolvimento do seu potencial. O diagnóstico de TEA idealmente pode (e deve) ser feito a partir do segundo ano de vida (mas ainda pode requerer monitoramento contínuo) embora frequentemente ocorra após os 4 ou 5 anos de idade, quando a criança não demonstra habilidades e comportamentos esperados para a idade, ou à medida em que o mundo social se torna mais complexo e as demandas acadêmicas aumentam, por exemplo, quando a criança entra na escola ou faz a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. A incerteza diagnóstica, contudo, não deve impedir o acesso da criança a programas de intervenção precoce em comunicação e interação social (Dover, Le Couteur, 2007). Embora se observe critérios diagnósticos bem definidos, o reconhecimento de sintomas comportamentais comumente ainda sofre atraso, o que se deve, em parte,

à ausência de biomarcadores específicos e à complexidade multifatorial do quadro (Gottfried et al., 2013).

Atualmente não existem tratamentos capazes de mitigar as alterações centrais no TEA; em vez disso, a abordagem terapêutica predominante combina o uso de medicamentos com terapias cognitivo-comportamentais (TCC), visando reduzir os sintomas e aprimorar as habilidades cognitivas e funcionais das pessoas com esse diagnóstico (Centro de Controle e Prevenção de Doenças, [s.d.]).

Essa condição chama-se “espectro” pois, embora esses eixos sejam chave para o diagnóstico, as pessoas com TEA podem apresentar uma ampla gama de características associadas aos sintomas principais tanto em número quanto em intensidade, como por exemplo, deficiências cognitivas (Hajri et al., 2022), transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, ansiedade, depressão, dificuldade de controle de impulso, problema de conduta (Hossain et al., 2020), distúrbios gastrointestinais e de sono (Narasingharao, Pradhan, Navaneetham, 2016), entre outros.

Ainda, até 90% das pessoas com TEA apresentam algum grau de sensibilidade sensorial (Geschwind, 2009), um dos principais fatores que levam a comportamentos disruptivos, como a irritabilidade (Carter Leno et al., 2021). Esses comportamentos são agravados pela dificuldade que essas pessoas têm em regular suas emoções, identificar ou descrever com precisão suas sensações e estados emocionais. Em casos de TEA associados a DI e/ou dificuldades verbais, a comunicação e o controle das emoções são ainda mais desafiadores (Gentil-Gutiérrez et al., 2021).

As hipersensibilidades sensoriais impactam diretamente o desempenho e a participação de alunos com TEA no ambiente escolar, com relatos de pais e professores destacando que a sobrecarga sensorial é uma experiência, em geral, negativa para esses estudantes. Estímulos sensoriais inesperados e intensos, como ruídos altos ou mudanças bruscas de luz, frequentemente causam distração, ansiedade e prejudicam o envolvimento em atividades escolares; essas sensações podem impedir o estudante de focar nas tarefas e dificultam tanto a interação social quanto a participação ativa, limitando, assim, sua capacidade de aprendizado e de integração (Jones, Hanley, Riby, 2020). No entanto, quando os alunos têm suas necessidades sensoriais atendidas, como com o uso de cobertores pesados ou outros recursos específicos, apresentam melhora no engajamento. Fatores como a previsibilidade de estímulos, o acesso a recursos adequados e o conhecimento dos

professores sobre sensibilidades sensoriais ajudam a reduzir os efeitos negativos, minimizando interrupções e promovendo um ambiente mais favorável ao aprendizado (Ibidem).

Algumas comodidades podem ser implementadas para atender às necessidades sensoriais de pessoas com TEA, como o uso de óculos escuros ou chapéus para minimizar o impacto de luzes fluorescentes, protetores de ouvido ou fones em ambientes barulhentos, além de espaços tranquilos, alimentos que evitam texturas desagradáveis e roupas confortáveis. Ainda, as acomodações sensoriais podem incluir o uso de suportes visuais para facilitar a compreensão, brinquedos e móveis organizados para criar áreas abertas e seguras. Pausas frequentes para movimento, alimentos com sabores fortes e o uso de cobertores pesados também são estratégias úteis que podem contribuir para reduzir o desconforto sensorial (Autism Speaks, [s.d]a). Diversos recursos e terapias podem ajudar a lidar com problemas sensoriais associados ao TEA, visando melhorar o processamento sensorial e reduzir o desconforto em ambientes cotidianos, como terapia ocupacional, fonoaudiologia e TCC, além de adaptações curriculares e no espaço físico no próprio ambiente escolar. Esses recursos e intervenções são fundamentais para ajudar pessoas com TEA a gerenciar sensibilidades e a construir uma melhor qualidade de vida em diversos contextos, especialmente no escolar (Ibidem).

Embora a etiologia do TEA seja incerta, ou seja, não se conhece o que leva ao desenvolvimento desse transtorno, diversas alterações anatômicas e funcionais no encéfalo têm sido associadas a ele, sugerindo sua influência tanto no surgimento quanto na manutenção dos sintomas. Entre essas, destacam-se *déficits* na amígdala, no cerebelo e no córtex cerebral, todas regiões cruciais para o comportamento social, a regulação emocional e o processamento sensorial.

O cerebelo, região frequentemente associada ao controle motor e ao equilíbrio, foi uma das primeiras estruturas ligadas ao TEA, em parte porque indivíduos com alterações cerebelares apresentam comportamentos semelhantes a essa condição e uma incidência mais alta de TEA em comparação com a população geral (Parisi, Dobyys, 2003). Estudos apontam alterações nas células de Purkinje – um tipo de neurônio específico dessa região (Fatemi et al., 2002; Ingram et al., 2000; Peter et al., 2016; Tsai et al., 2012), anomalias funcionais (Fernández et al., 2021) e aumento de células da micróglia, um tipo de célula glial que auxilia na função neural (Gifford et al.,

2021), sugerindo que essas mudanças contribuem para os *déficits* comportamentais associados ao transtorno.

A amígdala, região parte do sistema límbico – local associado ao processamento de emoções, memória e comportamentos instintivos – também se mostra alterada em indivíduos com TEA. Estudos em primatas indicam que a ablação (ou seja, a remoção cirúrgica) dessa região leva a respostas sociais diminuídas, reforçando a conexão entre a amígdala e o comportamento social (Kling, Steklis, 1976). Em humanos, alterações como redução do número de neurônios (Schumann & Amaral, 2006; Wilkinson, 2006; Avino et al., 2018) e conectividade anormal (Fishman et al., 2018) são observadas, além de prejuízos em julgamentos sociais, resultando no que alguns pesquisadores chamam de “autismo adquirido” (Adolphs et al., 1994; Young et al., 1996).

O córtex cerebral, uma região integrativa e associada à memória de trabalho, controle inibitório e tomada de decisão, apresenta uma variedade de alterações morfológicas e funcionais no TEA, especialmente no lobo frontal. Estudos indicam dobramento cortical atípico (Levitt et al., 2003; Hardan et al., 2004), conectividade inter-hemisférica reduzida (Fenlon et al., 2015), hiperplasia cortical (Sparks et al., 2002) e aumento no número de neurônios (Courchesne et al., 2011). Esses achados sugerem que essas alterações podem impactar as funções executivas e sociais.

Essas mudanças estruturais e funcionais indicam que o TEA é um transtorno amplamente heterogêneo, afetando múltiplas regiões e redes neurais. A compreensão dessas alterações contribui para o desenvolvimento de abordagens de intervenção que considerem as especificidades neuroanatômicas do transtorno e permitam um atendimento mais personalizado.

Portanto, para promover uma verdadeira inclusão, é essencial compreender profundamente o TEA e suas bases. Esse entendimento vai além de ajustes pontuais ou de um conhecimento superficial dos sintomas; ele envolve o reconhecimento das nuances e da diversidade dentro do espectro, abrangendo desde as questões sensoriais até os aspectos sociais e emocionais que moldam a experiência de cada pessoa com essa condição. Quando educadores, colegas e familiares compreendem essas características, eles não apenas promovem adaptações mais eficazes, mas também criam um ambiente de aceitação e respeito, onde as singularidades são vistas como potencialidades a serem apoiadas e desenvolvidas. Essa base de conhecimento

permite a criação de um espaço em que pessoas com TEA possam se expressar plenamente, sentindo-se acolhidas em suas necessidades e estimuladas a explorar suas capacidades. Assim, a verdadeira inclusão não se limita à presença física em um ambiente, mas envolve a plena participação e a valorização de cada indivíduo, promovendo um crescimento mútuo para todos os envolvidos.

3.2 Contextualização da Educação Inclusiva no Brasil⁴

A pedagogia que sustenta as práticas educacionais contemporâneas é fruto de um percurso longo, que reflete o compromisso de adaptar e evoluir em resposta às demandas de uma sociedade em constante mudança (Saviani, 2007). Hoje falamos em inclusão de pessoas com deficiência, mas, se pensarmos sob um aspecto histórico mais amplo, a inclusão foi se inserindo lentamente ao longo da história de várias formas, por exemplo, com a ampliação do ensino para crianças e jovens (e não mais adultos como na Grécia Antiga), com o olhar voltado para estudantes de classes sociais menos favorecidas financeiramente na Idade Média e Idade Moderna, com a criação de uma Pedagogia Nova no final do século XIX por expoentes como Maria Montessori, entre outros (Gauthier, Tardif, 2014).

Podemos dizer que desde as primeiras iniciativas de inclusão até os debates contemporâneos, cada passo moldou a estrutura educacional que agora buscamos aprimorar. A pedagogia atual reflete os valores cultivados desde os tempos da Grécia Antiga, uma vez que se pode dizer que foram os gregos que fundaram a tradição educativa ocidental (Ibidem).

O início da história educativa veio de uma crise na cultura, “que se traduz numa dissolução dos modelos tradicionais, religiosos e autoritários, que orientavam a vida humana no mundo antigo” (Gauthier, Tardif, 2014, p. 16). Os primeiros eruditos (sábios, sofistas ou filósofos) contribuíram para essa ruptura ao “substituir” crenças e linguagens tradicionais por questionamentos das questões cotidianas; dessa forma, criaram o pensamento abstrato/teórico/especulativo, a ciência, a formação geral, entre outros, propondo novos tipos de formação de aprendizagem. O conceito ocidental de

⁴ Este texto contempla a temática apresentada na SAPIENS (Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão) da UNILASALLE no ano de 2024 intitulada: *Explorando Percursos Inclusivos: Uma Reflexão Interdisciplinar Entre História da Educação, Pedagogia e a Inclusão de Estudantes com Deficiência* (Deckmann, Sarmento, 2024). Ainda sem endereço eletrônico para consulta.

educação tem como elementos fundamentais da tradição intelectual e científica os ideais de verdade, ciência, racionalidade, beleza, virtude, humanismo etc., indo ao encontro das ideias de Sócrates (que questionava as crenças e os saberes tradicionais) e de Platão (cuja doutrina foi uma resposta filosófica à crise dos modelos estabelecidos).

De forma resumida, os gregos foram responsáveis por introduzir modelos de democracia que seriam retomados no século XVIII, ao mesmo tempo em que enfrentaram desafios para consolidar um novo modelo cultural, que se tornou a base da civilização ocidental. Esse modelo foi sustentado pelo racionalismo, fundamentado na lógica e nas regras racionais, e pelo humanismo, que coloca o ser humano no centro do discurso. Tal contexto favoreceu o debate e o diálogo, culminando na consolidação do ensino de filosofia nas escolas filosóficas. Foi em Atenas que os filósofos fundaram as primeiras escolas, onde pequenos grupos de adolescentes e adultos estudavam sob sua orientação. Esses espaços, dedicados ao estudo e à busca pela verdade, podem ser considerados como as primeiras "universidades" e representam o marco inicial da história educativa ocidental (Gauthier, Tardif, 2014).

Conforme Aranha (2005, p. 6), “praticamente não se dispõe de dados objetivos registrados a respeito de como se caracterizava a relação entre sociedade e deficiência nos meados da vida cotidiana em Roma e na Grécia Antigas”, mas pode-se inferir, com base na organização político-econômica, que as pessoas diferentes “eram praticamente exterminadas por meio do abandono” (Ibidem, p. 7).

Considerando o pensamento grego de que é possível ensinar sem existir uma escola, podemos dizer que somente na Idade Média nós temos o surgimento dessa instituição. Com o advento do Cristianismo e do novo modelo de “homem instruído”, houve uma confluência de fatores que favoreceram a criação da escola sob forte influência da Igreja, o que foi um fator importante para a perpetuação da civilização, onde a premissa básica era de que para ser cristão era necessário ser instruído.

Com a queda do Império Romano Ocidental, a Igreja assume um papel unificador e de proteção da cultura intelectual humana, ao passo que no século VI, todos os homens passam a ser educados (especialmente ler as Escrituras) em casa com o intuito de preparar uma nova geração de religiosos. Esse molde de escola da Idade Média unia educação cristã, instrução, formação de virtudes religiosas e

formação literária, e é esse conjunto que dá a característica central do que se conhece por escola (Gauthier, Tardif, 2014). Ainda,

Pessoas doentes, defeituosas e/ou mentalmente afetadas (provavelmente deficientes físicos, sensoriais e mentais), em função da assunção das idéias [sic] cristãs, não mais podiam ser exterminadas, já que também eram criaturas de Deus. Assim, eram aparentemente ignoradas à própria sorte, dependendo, para sua sobrevivência, da boa vontade e caridade humana. Da mesma forma que na Antigüidade [sic], alguns continuavam a ser “aproveitados” como fonte de diversão, como bobos da corte, como material de exposição, etc. (Aranha, 2005, p. 8, grifo da autora)

Porém, é ainda durante o século XIII que surgem as primeiras instituições – especialmente de caráter religioso – para abrigar deficientes mentais e as primeiras legislações sobre o cuidado com as pessoas deficientes e seus bens (Aranha, 2005).

Durante o Renascimento, a visão Humanista (onde não há mais uma “subordinação do mundo humano ao mundo divino”) fez com que o ser humano passasse a se preocupar mais com a educação e o desenvolvimento de tecnologias e saberes a fim de solucionar problemas da época; nesse momento, a liberdade estava atrelada à ideia de dignidade, ou seja, era necessária a busca por novos valores e modelos para se “livrar da influência religiosa” e expandir a cultura e o conhecimento. Surgem, então, os colégios; embora na Idade Média existissem escolas mais modestas, é no período do Renascimento que a criação das instituições educacionais é impulsionada, porém ainda sob organização de instituições religiosas.

Por fim, o Renascimento desempenhou um papel crucial ao incentivar a educação das meninas, um avanço diretamente relacionado à redefinição do papel social da mulher, anteriormente restrito aos ideais de “boa filha, boa esposa, boa mãe, boa cristã”. Essas mudanças provocaram uma reflexão sobre as abordagens mais adequadas para a educação dentro desse novo contexto (Gauthier, Tardif, 2014).

Dado o exposto, podemos afirmar que a Pedagogia, como um conhecimento prático organizado, teve origem no século XVII devido à convergência de diversos elementos que se consolidaram ao longo do tempo, destacando-se especialmente quatro fatores: a) a Reforma Protestante, uma vez que o indivíduo ele próprio deveria saber interpretar as Escrituras sem intermediários, impulsionando o aprendizado de leitura e escrita; b) a Contrarreforma Católica, onde se deu a expansão do Catolicismo devido à preocupação com a criação de escolas e a criação de grupos como os jesuítas para ensinar e espalhar a fé católica pelo mundo; c) a preocupação emergente

com a infância; e d) o problema urbano, pois a escola começou a ser vista por uma ótica de “papel social” (Gauthier, Tardif, 2014). Ainda, em relação à inclusão, “o século XVII foi palco de novos avanços no conhecimento produzido na área da Medicina, o que fortaleceu a tese da organicidade, e ampliou a compreensão da deficiência como processo natural” (Aranha, 2005, p. 13).

Já no século XVIII, temos os ideais iluministas que impactaram profundamente o desenvolvimento da educação e da pedagogia, moldando as práticas educacionais. O Iluminismo defendia a ideia de que a educação deveria ser acessível a todos, independentemente da origem social, contribuindo para a promoção da educação como um direito universal e influenciando movimentos educacionais que buscavam ampliar o acesso à instrução em diversos estratos da sociedade. Somado a isso, o amplo crescimento econômico e populacional fez com que surgisse, nas escolas inglesas do século XVIII, o chamado ensino mútuo, uma prática de ensino que consistia em alfabetizar o maior número de pessoas ao menor custo e menor tempo.

Essas questões, apoiadas no Humanismo e no Racionalismo, propiciaram um ambiente tanto de desenvolvimento integral do indivíduo e de instituições de ensino mais formais e estruturadas que instalaram uma tradição pedagógica, quanto a disseminação do conhecimento. Assim, o Iluminismo traz a base para a formação de estados modernos que consideravam a educação como um elemento crucial para o desenvolvimento da sociedade (Gauthier, Tardif, 2014).

Por sua vez, o século XIX foi determinante para o campo educacional, uma vez que houve diversas reformas das práticas pedagógicas e a educação e instrução popular começaram a ser vistas como ferramentas para se alcançar a prosperidade do Estado, além de cenários políticos, econômicos e sociais que propiciam o desenvolvimento da educação. Por fim, ainda no século XIX e início do século XX, a pedagogia passa a ser vista não só como uma ciência, mas uma ciência aplicada cuja base científica seria a psicologia. E é essa abordagem que vai impulsionar os notáveis educadores desse período, como Montessori e Pestalozzi (Ibidem).

Segundo Aranha (2005, p. 14), por mais de 500 anos foi vigente o que se chamou de Paradigma da Institucionalização, que

[...] caracterizou-se, desde o início, pela retirada das pessoas com deficiência de suas comunidades de origem e pela manutenção delas em instituições residenciais segregadas ou escolas especiais, freqüentemente [sic] situadas em localidades distantes de suas famílias.

Esses locais – conventos, asilos, posteriormente hospitais psiquiátricos – “constituíram-se em locais de confinamento, em vez de locais para tratamento das pessoas com deficiência (Aranha, 2005, p. 14). Esse paradigma permaneceu até meados dos anos 1960, que culminou um movimento de “questionamento e [...] pressão contrária à Institucionalização, que se vinham acumulando desde fins da década de 50, provinham de diferentes direções, motivados pelos mais diversos interesses” (Aranha, 2005, p. 16).

Após esse momento, passou a ser vigente o Paradigma de Serviços, onde se buscava um processo de normalização do sujeito com algum tipo de deficiência. Instituiu-se o conceito de “integrar” em vez de “segregar” e iniciou-se uma busca por tornar aquelas pessoas com necessidades educacionais especiais o mais semelhante possível às pessoas tidas como “normais” para que pudessem ser inseridas no convívio social. Esse momento foi marcado por uma grande mudança no que se tinha até então, pois

entendia-se, então, que a comunidade tinha que se reorganizar para oferecer às pessoas com necessidades educacionais especiais, os serviços e os recursos de que necessitassem para viabilizar as modificações que as tornassem o mais “normais” possível” (Aranha, 2005, p. 18, grifo da autora).

Esse paradigma sofreu críticas e iniciou-se o Paradigma de Suporte, “caracterizado pelo pressuposto de que a pessoa com deficiência tem direito à convivência não segregada e ao acesso imediato e contínuo aos recursos disponíveis aos demais cidadãos” (Aranha, 2005, p. 20-21). Portanto, é nos moldes do Paradigma de Suporte que está contida a ideia de inclusão, pois

De modo geral, assumiu-se que pessoas com deficiência necessitam, sim, de serviços de avaliação e de capacitação oferecidos no contexto de suas comunidades. Mas também, que estas não são as únicas providências necessárias, caso a sociedade deseje manter com essa parcela de seus constituintes uma relação de respeito, de honestidade e de justiça.

Cabe também à sociedade se reorganizar de forma a garantir o acesso de todos os cidadãos (inclusive os que têm uma deficiência) a tudo o que a constitui e caracteriza, independentemente das peculiaridades individuais. (Aranha, 2005, p. 20).

Nesse sentido, “A Inclusão Social não é um processo que envolva somente um lado, mas sim um processo bidirecional, que envolve ações junto à pessoa com necessidades educacionais especiais e ações junto à sociedade” (Aranha, 2005, p.

21). Podemos observar, então, que o século XXI é precedido por intensas transformações significativas no campo educacional; ainda, fatores recentes como globalização, avanços tecnológicos, a diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem, trazem desafios e a necessidade de um compromisso crescente com a promoção da inclusão e o acesso equitativo à educação. Como argumenta Aranha (2005, p. 25),

[...] a forma de pensar e por consequência [sic] a forma de agir com relação à deficiência enquanto fenômeno e à pessoa com necessidades educacionais especiais enquanto ser, modificaram-se no decorrer do tempo e das condições sócio-históricas.

Dessa forma, é preciso perpassar pela História levando em conta o contexto social em que os eventos ocorreram. No Brasil, a história da educação institucionalizada tem início com a chegada da Companhia de Jesus nos anos 1500 após a chegada dos europeus.

Conceição (2007) explica que existia uma “concepção de educação que contribuiu para o fortalecimento das estruturas de poder hierarquizadas e de privilégios para um pequeno grupo”, uma vez que a educação tinha o papel de manter e perpetuar as desigualdades sociais. A instrução era praticamente limitada aos nativos indígenas para que estes fossem apresentados aos valores cristãos e, assim, se mantivesse o domínio da Igreja sobre essa sociedade nascente (Conceição, 2007). A educação, então, servia a interesses coloniais. Embora não se tenha registros sobre pessoas com deficiência nessa época, pode-se supor que estas fossem marginalizadas, considerando essa sociedade altamente religiosa e hierarquizada.

Com a saída da Companhia de Jesus do Brasil, a educação passa a ser laica e organizada pelo Estado, mas um privilégio da elite (Conceição, 2007). Somente com a chegada da família real é que surgem iniciativas educacionais mais abrangentes e se instituem os primeiros centros de ensino superior (Martins, 2002). Nesse período ainda não se tem uma política pública voltada às pessoas com deficiências, porém são criadas instituições que as atendem formalmente, a saber, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atual Instituto Benjamin Constant) criado no Rio de Janeiro pelo Imperador D. Pedro II em 1854 e o Instituto dos Surdos Mudos (atual Instituto Nacional de Educação de Surdos, também no Rio de Janeiro, em 1857 (Aranha, 2005).

Aranha (2005, p. 28) escreve que as “instituições foram gradativamente assumindo uma natureza de asilos, destinadas ao acolhimento de pessoas inválidas” (uma vez que foi instituído um caráter assistencialista em relação às pessoas com deficiência e à educação especial).

Na segunda década do século XX se ampliaram as instituições que atendiam esse público, como o Serviço de Higiene e Saúde Pública, 1912, e o Laboratório de Pedagogia Experimental em 1917 (ambos no Estado de São Paulo). Nos anos 50, há uma intensa ampliação desses atendimentos ao passo que o sistema público “começou a oferecer Serviços de Educação Especial nas Secretarias Estaduais de Educação e realizar Campanhas Nacionais de Educação de Deficientes, ligadas ao Ministério da Educação e Cultura” (Aranha, 2005, p. 30). Com a emergência do Paradigma de Serviços, na década de 60, houve uma ampla conscientização e surgimento de centros de reabilitação para todos os tipos de deficiência. Essa preocupação se reflete na criação de políticas públicas nas décadas de 60 e 70 que visam garantir um maior bem-estar a esse público.

Aranha (2005) compila alguns dos textos legislativos mais importantes:

Lei de Diretrizes e Bases [...] (Lei nº 4.024/61) veio explicitar o compromisso do poder público brasileiro com a educação especial, no momento em que ocorria um aumento crescente das escolas públicas no País.

Em 1971, o MEC criou um Grupo Tarefa para tratar da problemática da Educação Especial, o qual produziu a proposta de criação de um órgão autônomo, para tratar da Educação Especial.

A Lei nº 5.692/71 veio introduzir a visão do tecnicismo para o trato da deficiência no contexto escolar.

O Parecer do CFE nº 848/72 mostra claramente a atribuição de importância à implementação de técnicas e serviços especializados para atender o alunado então chamado excepcional.

O Plano Setorial de Educação e Cultura, por sua vez, (1972-1974) incluiu a Educação Especial no rol das prioridades educacionais no país (Projeto Prioritário no. 35).

Assim, em 1973, foi criado, por meio do Decreto n.º 72.425, de 03/07/73, o CENESP, Centro Nacional de Educação Especial. (Aranha, 2005, p. 30-31).

Esse movimento sem precedentes na política nacional alcançou o auge nos anos 80 com a promulgação da Constituição Federal (Brasil, 1988). Na próxima seção, dedicamo-nos a apresentação dos principais dispositivos legais que abordam o direito do público-alvo da Educação Especial.

3.3 Dispositivos legais sobre o direito do público-alvo da Educação Especial à educação⁵

Primeiramente, tem-se a necessidade de uma padronização de nomenclaturas, pois os dispositivos legais ao longo dos anos trazem diversas denominações para o que hoje se denomina como “público-alvo da Educação Especial” (Brasil, 2008).

As diferentes nomenclaturas refletem o perfil de sociedade e, também, questões de ordem política. Lopes (2014) enfatiza que governos com um alinhamento neoliberal tendem a criar estratégias a fim de eximir o Estado de responsabilidades com cunho mais coletivo, como priorizar escolas de educação especial em vez de dar subsídios para estimular a inclusão de fato na rede pública de ensino.

Além disso, a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) – uma ferramenta da OMS criada no ano de 2001 (OMS, 2004) – traz ao longo do texto que as deficiências podem ser tanto explicadas por um modelo médico quanto por um modelo social. O primeiro “considera a incapacidade como um problema da pessoa, causado directamente [sic] pela doença, trauma ou outro problema de saúde, que requer assistência médica sob a forma de tratamento individual por profissionais” (p. 32), enquanto o segundo enfatiza que

A incapacidade não é um atributo de um indivíduo, mas sim um conjunto complexo de condições, muitas das quais criadas pelo ambiente social. Assim, a solução do problema requer uma acção [sic] social e é da responsabilidade colectiva [sic] da sociedade fazer as modificações ambientais necessárias para a participação plena das pessoas com incapacidades em todas as áreas da vida social. Portanto, é uma questão atitudinal ou ideológica que requer mudanças sociais que, a nível político, se transformam numa questão de direitos humanos. (OMS, 2004, p. 32)

Esse modelo social nos faz refletir que nem todas as necessidades especiais são de fato deficiências, reforçando ainda mais a ideia de que o Estado muitas vezes não cumpre na totalidade a sua função enquanto provedor de recursos que garantam não só o acesso, mas também a permanência e um ensino de qualidade às crianças e adolescentes com TEA.

⁵ Este texto contempla as temáticas apresentadas na SAPIENS (Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão) da UNILASALLE nos anos de 2022 e 2023 intituladas: *O Histórico do Transtorno do Espectro Autista no Brasil: O Que a Falta de Publicações sobre o Tema tem a nos Dizer?* (Deckmann, Sarmento, Casagrande, 2022) e *O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista: Uma Abordagem sobre os Dispositivos Legais Nacionais* (Deckmann, Sarmento, 2023).

A Constituição Federal (Brasil, 1988), que instituiu o Estado Democrático de Direito, define, em seu artigo 208, que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda, no artigo 217, define-se que

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, [...] o direito [...] à educação [...], além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, [...]. II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do [...] portador de deficiência. (Brasil, 1988).

No início dos anos 90, a Declaração de Jomtiem reforça a terminologia de “pessoa portadora de deficiência” ao definir, em seu artigo 5º, que

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990).

No âmbito nacional também se observa que documentos promulgados no mesmo ano, como o Estatuto da Criança e do Adolescente, utilizam a mesma nomenclatura, tanto no artigo 54 quanto no 208:

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente: III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, [...].
Art. 208. Regem-se pelas disposições desta Lei as ações de responsabilidade por ofensa aos direitos assegurados à criança e ao adolescente, referentes ao não oferecimento ou oferta irregular: II – de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência. (Brasil, 1990).

Ainda nos anos 90, é trazido pela primeira vez o conceito inovador (e inclusivo) de “necessidades educacionais especiais” ao longo da Declaração de Salamanca, a qual discorre sobre “princípios, política e prática em Educação Especial”:

3. [...] o termo “necessidades educacionais especiais” refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.
4. Educação Especial [...] assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem. (UNESCO, 1994, grifo do documento).

A nível brasileiro, em 1996 e em 2001, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) (respectivamente) refletem a tendência internacional e passam a utilizar a terminologia “clientela da educação especial” e “portadores de necessidades especiais” (respectivamente):

Art. 58. Entende-se por educação especial, [...], a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. § 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial. (Brasil, 1996).
2.2. [...] adaptações adequadas a portadores de necessidades especiais [...]. (Brasil, 2001).

Ainda, o Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001) vai além ao definir, pela primeira vez em textos legislativos nacionais, quem é o público-alvo dessa política de educação especial:

8.2 [...] A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas quer de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos. (Brasil, 2001).

Seguindo na mesma linha, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI) (Brasil, 2008), assegura

[...] 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).

Ressaltamos, corroborando com Lopes (2014), que as terminologias mais atuais, especialmente “alunos com necessidades educacionais especiais” refletem o contexto histórico-social-cultural em que se discutem as políticas voltadas a esse público-alvo e são de extrema relevância “ao apontar para as imprescindíveis

mudanças de concepções educacionais, sendo, também, coerente para ratificar o direito de todos estarem na escola” (Lopes, 2014, p. 746).

Reforçamos ainda que o direito à educação vai muito além do acesso à escolarização; a garantia da inclusão de crianças e adolescentes com TEA no ensino regular nem sempre está atrelada ao efetivo aprendizado e ao desenvolvimento de suas competências. Assim, se não ocorre um efetivo aprendizado e se essas competências não são desenvolvidas em sua plenitude, o direito à educação está lhes sendo negado. Nesse sentido, o direito à educação de pessoas neurodivergentes emerge como um desafio atual e urgente no cenário educacional brasileiro.

Nos anos 2010, inicia-se uma política voltada especificamente para as pessoas com TEA e suas famílias. A Lei Berenice Piana (12.764/2012) “Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista” e inclui as pessoas com TEA no rol de pessoas com deficiência para fins legais (Brasil, 2012). Essa inclusão garante, nos termos da lei, direitos básicos como “vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer”, “o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde” e o acesso à educação e ao ensino profissionalizante, sendo vetado ao gestor escolar recusar a matrícula de aluno com TEA ou qualquer outro tipo de deficiência (Ibidem). Essa lei ainda é alterada pela Lei nº 13.977/2020, que institui a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), outro marco importante na luta por direitos (Brasil, 2020a).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência, também conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), foi criado para promover a cidadania e a inclusão social das pessoas com deficiência – incluindo o TEA –, assegurando seus direitos e liberdades fundamentais. Essa legislação abrange o acesso a serviços essenciais, como saúde e educação, e estabelece punições para condutas discriminatórias, garantindo que pessoas com deficiência sejam respeitadas em suas singularidades.

Ainda, com a recente aprovação da Lei nº 14.624/2023, que altera o Estatuto da Pessoa com Deficiência para permitir o uso do cordão com desenhos de girassóis, a proteção se estende às pessoas com deficiências ocultas, como transtornos de ansiedade, TEA e outras condições não visíveis (Brasil, 2023). O uso do cordão impacta positivamente especialmente em três dimensões, sendo elas inclusiva, educacional e social:

- 1) Na dimensão inclusiva, a lei traz uma inovação na identificação de deficiências ocultas, como o TEA e outras condições que podem afetar a capacidade de interação e participação no ambiente público; dessa forma, o cordão de girassóis funciona como um sinal visual para incentivar práticas de acolhimento e respeito;
- 2) Na dimensão educacional, o cordão com girassóis pode facilitar o trabalho da equipe escolar ao identificar estudantes que podem precisar de suporte especial, auxiliando no desenvolvimento de ambientes educacionais mais adaptados, com práticas pedagógicas que respeitem as necessidades de todos os alunos;
- 3) Na dimensão social, a lei promove maior empatia e conscientização sobre as deficiências ocultas, educando a sociedade para reconhecer que nem todas as limitações ou dificuldades são aparentes. A lei encoraja uma postura coletiva de aceitação, reforçando o valor da diversidade humana e o direito à igualdade, independentemente de suas particularidades.

Em consonância com a Lei Berenice Piana (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), iniciativas como a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com TEA, conhecida como programa TEAcolhe, reforçam os avanços no atendimento e inclusão das pessoas com essa condição. Lançado pelo governo do Estado do Rio Grande do Sul em 5 de abril de 2021 a partir da Lei Estadual nº 15.322/2019, o programa se baseia em três pilares principais: qualificação técnica dos profissionais, horizontalização do atendimento multiprofissional integrado e sensibilização da sociedade para a inclusão da pessoa com TEA e sua família (Rio Grande do Sul, 2019). Em abril de 2024, após três anos de implantação, o TEAcolhe já havia feito mais de 11 mil atendimentos, 1.871 acolhimentos a famílias e 2.107 atividades de educação permanente, com mais de 83 mil pessoas capacitadas no Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 2024a).

Esse programa apresenta um modelo de atendimento pioneiro no Brasil, com o objetivo de aprimorar e fortalecer as redes locais de saúde, educação e assistência social e, ao funcionar de forma integrada, o programa atende não apenas indivíduos com TEA, mas também suas famílias, escolas, serviços da rede de assistência social, unidades de saúde da atenção primária, centros de atendimento especializados, entidades não governamentais e a comunidade em geral (Ibidem). O acesso ao

atendimento é regulado por meio de registros e solicitações realizadas pelas secretarias municipais de saúde, utilizando um sistema de gerenciamento de consultas que organiza e otimiza o fluxo de atendimento. Essa abordagem integrada e coordenada busca garantir um suporte mais eficaz e abrangente, fortalecendo o cuidado e a inclusão das pessoas com TEA em diferentes esferas da sociedade. Com cinco Centros Macrorregionais, 29 Centros de Referência Regionais e 49 Centros de Atendimentos em Saúde (Rio Grande do Sul, 2024b), o programa se destaca como um exemplo de boa prática que pode inspirar outros estados a adotarem políticas similares para ampliar o alcance e a qualidade do atendimento às pessoas com TEA.

As políticas e suas atualizações buscam criar uma sociedade que valorize a diversidade e enfrente barreiras com ações práticas, refletindo um compromisso constante com a dignidade e a igualdade de direitos para todas as pessoas. Embora sejam em pequeno número, essas políticas direcionadas às pessoas com TEA tornam um pouco menos desafiadora a busca e a garantia por direitos, especialmente em relação à saúde e educação.

Por fim, é importante destacar que o termo "pessoa com deficiência" é utilizado para evitar expressões como "portador de deficiência", pois a deficiência não é algo que a pessoa "porta" ou pode simplesmente abandonar. Essa terminologia foi adotada pela Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em Nova Iorque em 2007, e incorporada nas políticas públicas brasileiras a partir de 2008 (como visto no PNEE-PEI). O Decreto nº 6.949/2009, que ratifica essa convenção, reforça o direito de toda pessoa com deficiência à integridade física e mental, em igualdade de condições com as demais, refletindo o respeito e a inclusão dessa população (Brasil, 2009). A Figura 4 apresenta, em termos de síntese, as denominações referentes às pessoas com deficiência ao longo dos anos nos principais textos legislativos.

Figura 4. Terminações referentes às pessoas com deficiência em dispositivos legais ao longo dos anos.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos principais dispositivos legais nacionais e internacionais atinentes ao direito à educação do público-alvo da educação especial.

Feitas tais considerações, no próximo capítulo apresentamos uma reflexão preliminar sobre os contributos das dissertações e teses para a reflexão sobre o direito à educação de criança e adolescentes com TEA.

4 CONTRIBUTOS DAS TEMÁTICAS CONTEMPLADAS NAS DISSERTAÇÕES E TESES, TENDO PRESENTE O DIREITO À EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES COM TEA

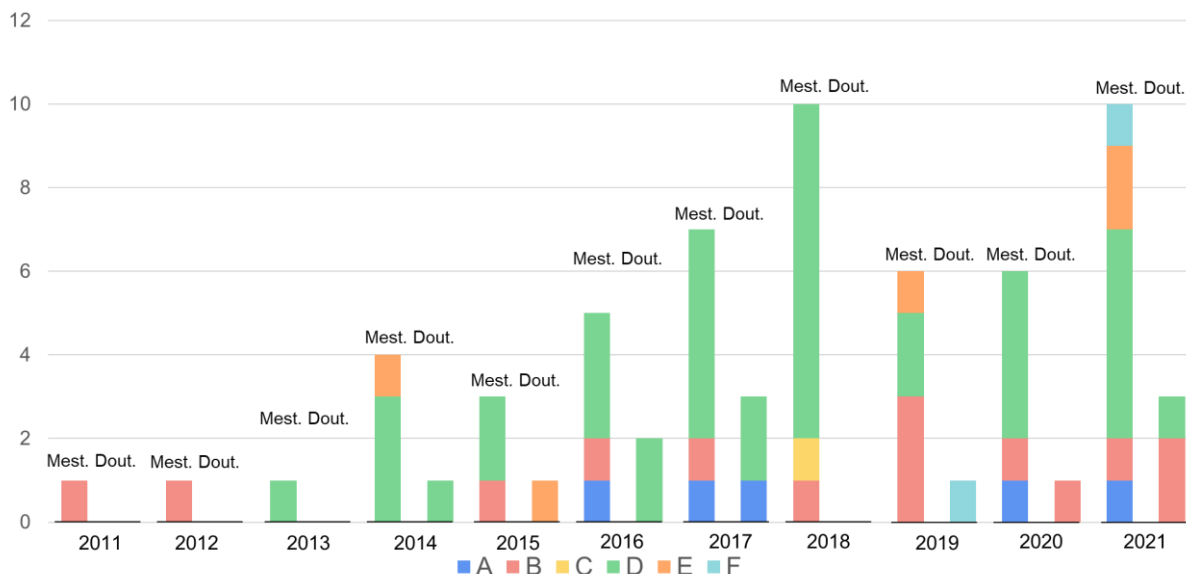
Partindo da premissa de que o direito à educação é um princípio fundamental consagrado por diversas legislações e que sua abrangência inclui a garantia de aprendizado para pessoas com deficiência, pode-se supor que esse direito seja especialmente relevante para os estudantes com TEA, um grupo que tem crescido de forma significativa nas salas de aula brasileiras. A inclusão de alunos com TEA no sistema educacional não se limita a sua presença física, mas envolve, por exemplo, a adaptação das práticas pedagógicas para atender às suas necessidades específicas e promover um ambiente de aprendizado equitativo. Este capítulo se dedica a uma análise detalhada do estado atual do conhecimento sobre o TEA, com foco nas abordagens adotadas na produção científica brasileira. A partir de uma revisão de teses e dissertações publicadas entre 1990 e 2021, o estudo visa mapear as tendências, inovações e desafios enfrentados na educação de estudantes com TEA. Através dessa análise, buscamos entender como a pesquisa acadêmica tem contribuído para a evolução das práticas educacionais e quais áreas ainda necessitam de maior atenção para garantir uma educação verdadeiramente inclusiva e eficaz para todos os alunos com TEA.

4.1 Caracterização dos estudos

Dos 73 estudos incorporados na análise⁶, 61 constituíam dissertações de mestrado (7 provenientes de instituições privadas e 54 de instituições públicas), enquanto 12 eram teses de doutorado (2 originadas de instituições privadas e 10 de instituições públicas). Ademais, embora o critério inicial contemplasse o recorte temporal de 1990 a 2021, foram localizados apenas trabalhos publicados no período compreendido entre 2011 e 2021. A Figura 5 ilustra a distribuição temporal de teses e dissertações conforme os diferentes eixos temáticos.

⁶ Conforme detalhado no tópico “2.3 Constituição do *corpus* investigativo”.

Figura 5. Distribuição de teses e dissertações sobre TEA entre 2011 e 2021 de acordo com cada eixo temático.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações e teses que constituem o *corpus* investigativo.

Observa-se que há um aumento nas publicações de trabalhos acadêmicos sobre TEA nos PPGs em Educação ao longo dos anos, sendo o ano de 2021 o com maior número absoluto registrado dentro desse período temporal (mais de 10). Este aumento significativo evidencia o crescente interesse por essa temática particularmente no âmbito da Educação, área que historicamente viu esse tema predominantemente abordado no contexto da saúde.

Em consonância com o proposto na Técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016), apresentamos na sequência os eixos temáticos estabelecidos *a priori* bem como a análise das dissertações e teses categorizadas em cada um desses eixos. Embora categorizados, os estudos contemplam assuntos interconectados que se sobrepõem em alguma medida quando se pensa na plenitude da educação inclusiva.

4.1.1 Eixo temático 1: políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA

No centro do ideal de uma sociedade verdadeiramente inclusiva, está o compromisso inegociável de garantir que cada indivíduo, independentemente de suas habilidades ou desafios, tenha acesso equitativo e oportunidades iguais para desenvolver suas potencialidades. No entanto, para muitas crianças e adolescentes com TEA, a jornada educacional tem sido marcada por barreiras para a plena

participação e realização no âmbito educacional. Diante desse cenário, as políticas públicas educacionais emergem como uma peça fundamental no quebra-cabeça da inclusão, delineando estratégias, diretrizes e recursos para promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo. Assim, serão explorados os seis textos que se referem às políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão de crianças e adolescentes com TEA, examinando-se tanto suas realizações quanto seus desafios, e propondo caminhos para uma abordagem mais abrangente e eficaz (Silva, 2013; Castanha, 2016; Chiote, 2017; Santos, S. 2020; Tiradentes, 2020; Bonvechio, 2021).

Nos anos 60 e 80, com a fixação das Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a promulgação da Constituição Federal de 1988, respectivamente (Brasil, 1961, 1988), o Brasil passou a um *status* de reconhecer e iniciar estratégias que pudessem dar algum suporte às pessoas com deficiência – chamadas, outrora, de excepcionais. Com a publicação de dispositivos internacionais no âmbito do direito à educação nos anos 90, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos e a Declaração de Salamanca – marco para a educação inclusiva (UNESCO, 1990, 1994), o Brasil se vê impelido a também implementar políticas públicas internas como reflexo desse movimento inclusivo internacional. Nesse cenário surge, por exemplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação (Brasil, 1996, 2001).

É justamente sobre esse apanhado histórico e a instituição de políticas públicas no Brasil que contemplam indivíduos com TEA que escreve Castanha (2016). A autora enfatiza que a garantia de direitos desse público-alvo se deu após um cenário de lutas tanto de associações de pais e amigos de pessoas com TEA quanto de profissionais e pesquisadores atuantes na área. Ainda que a passos lentos, os anos 2000 foram marcados por políticas ainda mais voltadas ao TEA, com a criação das leis 12.764/2012 (que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA) e 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência) (Brasil, 2012, 2015). Castanha (2016) conclui que, embora a inclusão escolar para pessoas com deficiência seja amplamente discutida, na realidade, muitas vezes resulta em exclusão e segregação. A política de incluir “todos” não reconhece as particularidades ou o que, de fato, significa incluir um estudante com esse transtorno; apesar de progressos iniciais terem sido feitos, alcançar uma inclusão verdadeira e

emancipatória, especialmente para pessoas com TEA, demanda ainda mais esforço, debate e compromisso.

Seguindo a mesma linha, Silva (2013) corrobora os pontos trabalhados por Castanha (2016) acrescentando ainda a PNEE-PEI/2008 (Brasil, 2008) como um importante avanço na questão de políticas públicas, enfatizando que, embora lentos e graduais, há avanços no campo da educação especial. Apesar disso, a política nacional nem sempre é soberana. A autora destaca que “alguns municípios brasileiros buscaram alternativas de mudanças no processo de inclusão educacional [...], por meio da implementação de políticas públicas em nível local” (Silva, 2013, p. 71), incluindo Manaus. A Lei Municipal nº 1.495/2010 de Manaus reconhece o TEA como uma necessidade especial e estabelece serviços integrados de saúde, educação e assistência social. No entanto, há questionamentos se esses serviços promovem uma verdadeira inclusão ou se apenas tratam o TEA como uma condição clínica, dando pouco espaço ao desenvolvimento pleno e à participação desses indivíduos na vida em sociedade. A necessidade de alinhar essas políticas com diretrizes nacionais de inclusão educacional, como a PNEE-PEI/2008, é crucial para garantir o desenvolvimento pessoal e social das pessoas com TEA.

Bonvechio (2021) também questiona as políticas públicas locais a respeito da inclusão e do panorama de desigualdades no campo educacional. A autora corrobora os achados de Silva (2013) ao concluir, a partir de um estudo documental, que

Embora a política do município de Colombo tenha avançado no sentido da normatização da lei, o atendimento às crianças TEA tem visão clínica posta na lei, mas, em sua maioria, é precário e não atende ao necessário exposto na Lei nº 12.764/12.

[...]

Entretanto, apenas as leis não são suficientes para garantir uma verdadeira inclusão, além delas, é preciso ter condições e recursos humanos, pedagógicos e físicos previstos nas políticas públicas, para que a proposta da lei seja realmente efetivada. (Bonvechio, 2021, P. 84-85).

A conclusão desta pesquisa reforça a necessidade contínua de debater e investigar a inclusão de alunos com TEA, ressaltando que este tema não pode ser encerrado em um único trabalho acadêmico, mas sim explorado em múltiplas perspectivas para promover uma verdadeira inclusão educacional.

Para entender melhor o impacto das políticas públicas, Tiradentes (2020) além de analisar diretrizes metodológicas disponibilizadas pelo Ministério da Educação (MEC) e pela Secretaria de Educação de Manaus para o atendimento de alunos com

TEA, conduziu entrevistas tanto com professores regulares e de Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) quanto com gestores escolares. A partir das entrevistas, a autora conclui que “colocar em prática” políticas públicas envolve algumas etapas cruciais: encaminhamento (organização e implementação); articulação; planejamento; aplicabilidade e interlocução. O ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento pleno de todos os alunos; assim, a inserção do AEE no Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve ser cuidadosamente planejada para remover barreiras à aprendizagem de alunos com deficiência. Nesse sentido, os gestores desempenham papel essencial como articuladores, facilitando a colaboração entre professores das SRM e das salas comuns, esses últimos relatando desafios especialmente em relação à falta de formação específica e participação nas decisões relacionadas à educação especial. Além disso, o planejamento relacionado aos materiais pedagógicos nas SRMs e a presença de profissionais de apoio (responsáveis por promover a acessibilidade e atender às necessidades específicas dos alunos) garantem um melhor aprendizado. No entanto, os entrevistados relatam alguns desafios que incluem a falta de formação específica dos professores e a interpretação inconsistente das diretrizes, gerando conflitos na comunidade escolar. Ainda, a falta de engajamento familiar também é um obstáculo, destacando a necessidade de maior suporte e orientação às famílias para promover uma participação efetiva, demonstrando que a articulação entre escola, família e comunidade é crucial para garantir a implementação eficaz das políticas educacionais voltadas para inclusão.

Chiote (2017) parte de uma inquietação semelhante ao investigar a escolarização de alunos com TEA no Ensino Médio em escolas estaduais do Espírito Santo. O estudo oferece uma visão crítica das políticas educacionais vigentes, uma vez que evidencia como legislações e normativas moldam a educação para alunos com deficiência. Embora exista uma organização da educação especial nas escolas regulares, incluindo SRM, AEE e professores especializados, a autora destaca que o cenário atual não favorece esses alunos, que muitas vezes são vistos como incapazes e orientados por abordagens clínico-terapêuticas, focadas na adaptação ao meio e no desenvolvimento de habilidades básicas, revelando contradições na efetivação dessas políticas nas escolas estaduais do Espírito Santo, especialmente no Ensino Médio para alunos com TEA. Destacam-se três principais pontos de análise: a) a

centralidade do AEE no processo educativo em contraste com a falta de adaptações curriculares adequadas nas aulas regulares; b) a ausência de um trabalho colaborativo estruturado entre os professores do AEE e os professores regulares, limitando a integração efetiva desses alunos nas salas comuns; e c) a inadequação da formação e atribuições dos professores, tanto do AEE quanto das disciplinas regulares, para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA. Por fim, o texto discute as dificuldades enfrentadas pelas escolas na organização do AEE devido à falta de continuidade dos professores especializados e à carga horária insuficiente para garantir uma colaboração eficaz entre o AEE e o ensino regular. Assim, embora as diretrizes apontem para uma educação inclusiva e transversal, a prática nas escolas estaduais do Espírito Santo revela desafios significativos na efetivação dessas políticas para alunos com TEA, comprometendo o acesso igualitário e a qualidade educacional desses estudantes.

Quando o Estado falha em garantir direitos, é necessário recorrer ao judiciário. Santos S. (2020) relata um processo iniciado em 2000 pelo Ministério Público de São Paulo para assegurar direitos educacionais e de saúde para pessoas com TEA, devido à falta de inclusão e de dados. Apesar de uma condenação para fornecer tratamento especializado, os serviços não atenderam totalmente às expectativas, resultando em disputas contínuas até 2014, quando o Ministério Público pediu o arquivamento da ação, alegando que o Estado implementou as políticas necessárias. O texto enfatiza a responsabilidade do Estado em cumprir obrigações constitucionais e o papel do judiciário na proteção de direitos fundamentais. Quando se pensa, em conjunto, sobre políticas públicas, podemos corroborar a ideia de Pereira (2014) que discute que

Duas questões são levantadas quando observamos o descompasso entre os dispositivos legais e as práticas pedagógicas efetivadas: (a) que tipo de formação e conhecimento deve ter o docente que trabalha com esses alunos, e (b) o que fazer para garantir a permanência desses educandos? Embora a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com TEA incentive à formação e à capacitação de profissionais especializados, pais e responsáveis no atendimento a esses sujeitos, não corrobora como e onde deve ser realizada tal tarefa, tão pouco a quem pertence essa responsabilidade. (Pereira, 2014, p.36-37).

Para garantir uma verdadeira inclusão educacional de crianças e adolescentes com TEA, é fundamental que as políticas públicas educacionais sejam não apenas estabelecidas, mas também efetivamente implementadas. Apesar dos avanços significativos no Brasil, como a criação de leis e diretrizes específicas, os desafios

persistem, principalmente em termos de formação de profissionais, recursos adequados e uma articulação mais eficaz entre a escola, a família e a comunidade. A superação das barreiras para a inclusão exige um compromisso contínuo de todos os envolvidos, visando um ambiente educacional que não apenas acolha, mas promova o desenvolvimento pleno de cada estudante, respeitando suas particularidades e potencialidades. Nesse contexto, o debate sobre a inclusão deve ser ampliado, sendo um processo permanente de reflexão e ação para garantir que a educação seja, de fato, acessível a todos.

4.1.2 Eixo temático 2: formação inicial e continuada dos professores

No contexto da educação inclusiva, onde a diversidade é encarada como uma potencialidade e não como uma limitação, a formação dos professores – tanto inicial quanto continuada – emerge como um elemento-chave na construção de ambientes educacionais que acolhem e promovem o pleno desenvolvimento de todos os alunos. Nessa seção, serão analisados os dezesseis trabalhos que se propuseram a explorar a formação dos professores no contexto da educação inclusiva, focando em como esses processos formativos podem capacitar os professores a entender, valorizar e atender às necessidades individuais de cada aluno, promovendo assim uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade para todos (Gomes, 2011; Netto, 2012; Bertazzo, 2015; Olmedo, 2015; Pereira, 2016; Siqueira, 2017; Novôa, 2018; Pendeza, 2018; Aguillar, 2019; Nunes, 2019; Paula, 2019; Sewald, 2020; Guazzelli, 2021; Melo, 2021; Molina, 2021; Pereira, 2021).

Pereira (2016), Aguillar (2019) e Sewald (2020) desenvolveram suas pesquisas a partir de análise documental, uma ferramenta fundamental na formação de professores, proporcionando *insights* históricos e contextuais essenciais para o desenvolvimento de práticas pedagógicas informadas e contextualmente relevantes.

Sewald (2020), além da análise de documentos, realizou questionários e entrevistas com 11 professores de três escolas municipais (quatro regentes, quatro de apoio e três de AEE) com o objetivo de analisar como a formação e a organização do trabalho pedagógico se relacionam para alunos com TEA. Os resultados destacam lacunas na formação continuada oferecida pela Secretaria Municipal de Educação e Cultura da cidade analisada, especialmente em relação ao TEA, uma vez que alguns professores sequer receberam formações sobre TEA, tendo que buscar por conta

própria conhecimentos que pudessem auxiliar na rotina escolar. Ainda, a organização do trabalho pedagógico – que perpassa também por formações continuadas – é percebida pelos professores como essencial para adaptar estratégias didáticas e organizar o ambiente escolar para melhor atender a todos os alunos, incluindo aqueles com TEA.

Na mesma linha, Pereira (2016) também se debruça sobre questões documentais ao analisar o PPP de uma escola pública de São Bernardo do Campo/SP no que tange as ações formativas. O PPP da referida escola apresentava um plano de ação para o respectivo ano letivo que contemplava uma formação para professores do Ensino Fundamental sobre educação inclusiva. A partir disso, a autora conduziu entrevistas e reuniões com a equipe diretiva e mais quatro professoras que tinham alunos com TEA com o intuito de “compreender o sentido atribuído aos professores às formações e às relações com os sentidos de suas ações no ensino” (PEREIRA, 2016, p. 108). As demandas estavam muito relacionadas à falta de diálogo na discussão de propostas de atividades e à necessidade de conhecer mais sobre as síndromes e transtornos apresentados pelos alunos bem como formas de diagnóstico e possíveis intervenções. Após a proposição e a implementação de uma formação em educação inclusiva facilitada pela Secretaria de Educação do município, as professoras – que até então não tinham formação no contexto do TEA – relataram que a capacitação auxiliou na estruturação das suas atividades docentes, desencadeando transformações importantes nas práticas pedagógicas.

Por fim, Aguillar (2019) analisou o PPP de 5 Universidades Federais da região Centro-Oeste do Brasil com o intuito de identificar os suportes teóricos-metodológicos oferecidos aos estudantes dos cursos de graduação em Pedagogia sobre o TEA. A autora percebeu, a partir da análise dos objetivos do curso, disciplinas e ementas, perfil do egresso e carga horária do curso, que há uma escassez de temáticas sobre o TEA na grade curricular dos cursos oferecidos, o que compromete a formação inicial do futuro professor. Aguillar (2019) complementa a discussão a partir de dispositivos legais que dão suporte à escolarização do aluno com TEA e conclui

Que há um vazio legal, uma ausência de definições claras que obscurecem o entendimento das funções e da graduação acadêmica do profissional que atuará no apoio da criança com TEA, fato que compromete não somente o desempenho das funções destes profissionais e, conseqüentemente, a qualidade da educação ofertada

a esses alunos, mas também a própria formação do docente, à medida que não se tem clareza acerca da modalidade de formação pela qual deverá passar, quais conteúdos deverão ser mobilizados e quais competências são esperadas. (Aguillar, 2019, p. 45).

Os mapeamentos documentais são fundamentais para traçar estratégias que promovam um cenário inclusivo e a formação docente desempenha um papel essencial nesse processo. Nesse sentido, alguns autores se propuseram a estudar as abordagens inclusivas - especialmente em relação ao TEA – na formação inicial de futuros professores. Guazzelli (2021) e Molina (2021) seguem abordagens bastante parecidas no que diz respeito à forma como o TEA é abordado em cursos de graduação em Pedagogia. Enquanto Guazzelli (2021) foca nos currículos de três instituições (uma pública e duas privadas) no estado de São Paulo, Molina (2021) analisa o PPP de uma Universidade pública no interior do mesmo estado brasileiro. Esta conclui que, apesar dos progressos obtidos a nível legislativo, houve pouco progresso na reformulação do curso de Pedagogia da Universidade analisada quanto à formação de professores para lidar com TEA. O tema foi abordado de forma limitada nos documentos oficiais (PPP e o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI) (Molina, 2021); já aquela concluiu que, dentre as disciplinas oferecidas, predomina uma ênfase aos aspectos legislativos, referindo-se à legislação, aos documentos normativos e aos aspectos médico-psicológicos, focando na definição diagnóstica e no desenvolvimento humano (Guazzelli, 2021). Em ambos os casos, os achados podem resultar na falta de preparo adequado dos futuros professores para atuar na Educação Especial ao se formarem e ingressarem no mercado de trabalho.

Pendeza (2018) também se inquietou no que diz respeito à formação inicial de futuros professores de música sobre o tema TEA. A pesquisa avaliou a eficácia de uma formação de 20 horas para 12 licenciandos em Música em uma Universidade Federal do sul do país, focada na identificação dos sinais de alerta de TEA. Os resultados indicaram um aumento no conhecimento dos participantes sobre TEA e desenvolvimento típico, além de uma mudança positiva de atitudes no que diz respeito a preconceitos sobre TEA e inclusão, gerando, portanto, um impacto social.

Ainda, Melo (2021) conduziu uma pesquisa com 18 tutores, majoritariamente de cursos de licenciatura, de uma Universidade pública do nordeste brasileiro. Apesar de todos os tutores relatarem que a experiência com a tutoria foi positiva, auxiliando no desenvolvendo de empatia e satisfação pessoal, eles também relataram

dificuldades com acessibilidade, além de apontarem a necessidade de mais formação inicial teórica e prática sobre pessoas com deficiências (Melo, 2021). O processo de expansão do acesso à educação pelo público-alvo da educação especial, de alguma forma, mexe nas estruturas conservadoras de ensino que se tem até então. Não só os alunos em formação necessitam de aporte teórico sobre o assunto, mas também os professores e tutores atuantes no ensino que eventualmente irão se deparar com alunos público-alvo da educação especial. Nesse sentido, emerge a necessidade de organizar, de forma ininterrupta, formações continuadas de profissionais já graduados que tenham pouco ou nenhum conhecimento sobre a temática.

Diante disso, podem ser estruturadas políticas públicas visando mitigar a falta de formações sobre educação especial, priorizando estratégias que considerem as realidades locais. É essencial promover formações continuadas regionalizadas, utilizando polos locais e parcerias com universidades para capacitar professores de forma acessível, uma vez que a criação de núcleos de apoio inclusivo pode fornecer suporte técnico direto às escolas, enquanto incentivos fiscais podem estimular a formação em educação especial. Além disso, o desenvolvimento de materiais pedagógicos adaptados e acessíveis é fundamental para atender às demandas locais. Também se destaca a necessidade de incluir disciplinas de educação inclusiva nos cursos de formação inicial, investir em tecnologias educacionais de baixo custo e implementar mecanismos de monitoramento contínuo das políticas de inclusão, otimizando os recursos disponíveis no sistema educacional. Em conjunto, essas medidas podem contribuir para que professores e tutores estejam mais preparados para atender ao público-alvo da educação especial, promovendo uma inclusão efetiva.

À vista disso, Novôa (2018) apresentou uma proposta de formação continuada a treze professores utilizando um ambiente virtual de aprendizagem que pudesse auxiliar a rotina escolar a partir das reflexões e das necessidades trazidas pelos próprios docentes. Após as interações, os professores destacaram a necessidade de formação continuada contextualizada para apoiar o trabalho pedagógico, utilizando tecnologias digitais de informação e comunicação, além de considerarem as tecnologias digitais como recursos para melhorar sua prática no AEE.

Complementarmente, Bertazzo (2015) propõe o desenvolvimento e a avaliação da efetividade de um programa para formação de oito profissionais das áreas da saúde e educação de um município gaúcho para atuação educacional com pessoas

com TEA. A pesquisa incluiu a criação de uma matriz curricular baseada na revisão da literatura sobre os conhecimentos necessários para esses profissionais para atuação com alunos com TEA, sendo oferecida em uma capacitação de 30 horas que incluiu teorias, avaliações e intervenções. Os resultados indicaram uma melhora significativamente no conhecimento e na percepção dos participantes sobre o TEA após o curso, além de causar um impacto positivo em suas práticas profissionais.

Ainda, Nunes (2019) avaliou a efetividade de uma formação continuada sobre práticas corporais para três professoras de Educação Física e uma de SRM de uma escola municipal da Grande Dourados (Mato Grosso do Sul). A partir de observação, entrevistas semiestruturadas, questionários, diários de campo e áudios transcritos de 24 encontros do programa de formação de professores, a autora destaca primeiramente a ausência de formação continuada em Educação Física há mais de uma década e que, apesar das dificuldades encontradas, as professoras demonstraram esforços na criação de estratégias inclusivas com base em suas experiências anteriores. Ainda, a formação resultou no desenvolvimento de novas práticas corporais inclusivas, promovendo a união entre as professoras e o envolvimento de outros profissionais da educação, sugerindo-se a ampliação desse trabalho para outros professores de Educação Física, visando a implementação de metodologias inclusivas que beneficiem todos os alunos com necessidades específicas de aprendizagem.

Devido à formação deficitária, os profissionais da educação podem sentir dificuldade na implementação de estratégias para obtenção de uma educação inclusiva, como é o caso do estabelecimento de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) que atenda às necessidades de cada aluno de forma individual. Pereira (2021) propõe a criação colaborativa de um PEI durante a formação continuada de 23 professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte. Os principais desafios listados pelos professores diziam respeito à participação dos alunos com TEA nas atividades escolares, muitas vezes devido à falta de um PEI. Após participarem de uma formação continuada de 90 horas, colaborando na criação colaborativa de um PEI para estudantes com TEA, os professores consideraram o programa formativo satisfatório e importante para suas práticas profissionais, uma vez que o PEI elaborado demonstrou confiabilidade e a viabilidade em ser aplicado.

Por fim, alguns autores se propuseram a avaliar os efeitos de formações continuadas oferecidas a profissionais que atendem crianças do espectro autista sobre a Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA), um sistema de comunicação que tem como objetivo auxiliar pessoas com dificuldades graves de compreensão e comunicação, seja na fala, na escrita ou na linguagem gestual. É uma prática que envolve tanto a clínica quanto a educação e a pesquisa, e consiste em um conjunto de métodos e ferramentas que buscam melhorar a comunicação, tanto complementando quanto substituindo a fala e a escrita (Cesa, Mota, 2015). Gomes (2011) observou os efeitos de uma capacitação em CAA e em Ensino Naturalístico oferecida a uma professora e a dinâmica estabelecida entre ela e um aluno de 10 anos não-verbal diagnosticado com TEA. Após a colocação em prática dessa intervenção, o aluno usou a CAA na maioria das rotinas observadas, indicando a melhora na interação professor/aluno.

Siqueira (2017) também se interessou por essa abordagem, propondo uma formação em CAA a uma professora de SRM que trabalhava com 2 alunos com TEA na Educação Infantil. Observou-se que, além do aumento nas intenções de se comunicar por parte das crianças, a professora se sentia mais segura em sua própria prática docente, o que a motivou a estender os conhecimentos obtidos no treinamento a outros colegas docentes.

Seguindo, Netto (2012) conduziu uma pesquisa com profissionais de Educação e Saúde para avaliar o efeito da utilização CAA em uma escola regular e uma instituição especializada, com foco clínico-terapêutico-educacional, envolvendo oito profissionais e nove crianças. A pesquisa, que se deu a partir de questionários, entrevistas, observações e filmagens das atividades, demonstrou a efetividade da formação e concluiu que a CAA beneficia a comunicação e a aprendizagem dessas crianças, sendo seu uso promissor para melhora da inclusão e do desenvolvimento das crianças estudadas.

Na mesma linha, Olmedo (2015) propõe a estruturação, implementação e avaliação de um programa de formação envolvendo a CAA a partir de uma adaptação do Sistema de Comunicação por Troca de Imagens (PECS, do inglês *Picture Exchange Communication System*), um sistema de comunicação alternativo desenvolvido nos anos 90 para crianças com TEA com grandes dificuldades na comunicação oral. A formação se mostrou crucial ao melhorar a interação

comunicativa entre os quatro professores, dois mediadores e três crianças que fizeram parte do estudo, além de modificar positivamente as práticas educacionais.

Ainda, Paula (2019) aborda a necessidade de melhorar a formação continuada de professores para lidar com estudantes TEA sem fala funcional, o que dificulta o processo de aprendizagem. O estudo propôs e implementou um programa de formação utilizando CAA adaptado do PECS em salas de aula regulares do Ensino Fundamental. Após a formação, as duas professoras incluídas no estudo sinalizaram uma melhora significativa na interação e no interesse das três crianças com TEA sem fala funcional nas atividades escolares, demonstrando que o programa de formação teve um impacto positivo na prática dos educadores. Tomados em conjunto, os dados demonstram a efetividade das formações continuadas sobre o uso da CAA na classe comum, facilitando o diálogo e melhorando tanto as atividades pedagógicas quanto as relações sociais dos estudantes em diversos contextos escolares.

A formação de professores para a Educação Básica deve assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, incluindo aqueles público-alvo da educação especial, como os estudantes com TEA. A Lei Berenice Piana (Brasil, 2012) estabelece em seu artigo 2º, inciso VII “o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com transtorno do espectro autista, bem como a pais e responsáveis”. No mesmo sentido, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), em seu artigo 28, inciso X,

Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: [...] X - adoção de práticas pedagógicas inclusivas pelos programas de formação inicial e continuada de professores e oferta de formação continuada para o atendimento educacional especializado; (Brasil, 2015).

Ainda, conforme estabelecido na Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno (Brasil, 2019), a formação inicial e continuada dos docentes deve estar alinhada aos princípios da equidade, inclusão e qualidade educacional, garantindo que todos os alunos tenham oportunidades de aprendizagem efetivas e significativas.

O artigo 4º da Resolução define que a formação docente deve abranger três dimensões fundamentais, que se integram na prática pedagógica: conhecimento profissional, prática profissional e engajamento profissional.

- Conhecimento profissional (§ 1º, incisos II e III) – compreender como os estudantes aprendem e reconhecer os seus contextos de vida. No caso dos alunos com TEA, isso implica conhecer suas especificidades cognitivas, sensoriais e emocionais, bem como os desafios que podem enfrentar na interação social e na comunicação.
- Prática profissional (§ 2º, inciso I) – planejar estratégias pedagógicas que resultem em aprendizagens efetivas, incluindo metodologias ativas, adaptações curriculares, recursos acessíveis e abordagens interdisciplinares que favoreçam a participação do estudante com TEA no ambiente escolar.
- Engajamento profissional (§ 3º, incisos I e II) – comprometer-se com a própria formação contínua e com a crença de que todos os alunos são capazes de aprender, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

A articulação entre a formação inicial e continuada é um princípio essencial para garantir que os docentes tenham acesso permanente a conhecimentos atualizados e estratégias inovadoras de ensino para a educação inclusiva (art. 6º, inciso VII). Essa formação deve integrar-se ao cotidiano da instituição escolar e considerar os diferentes saberes e a experiência docente, alinhando-se ao PPP da escola (art. 6º, inciso VIII).

Além disso, a equidade no acesso à formação deve ser assegurada, de forma a reduzir as desigualdades regionais e sociais e possibilitar que professores de todo o país tenham oportunidade de aprimorar seus conhecimentos sobre educação especial e práticas inclusivas (art. 6º, inciso VI). Essa perspectiva é essencial para garantir que os professores estejam preparados para atender às demandas educacionais dos alunos com TEA em diferentes contextos escolares.

O reconhecimento do direito de aprender dos ingressantes nos cursos de formação de professores (art. 7º, inciso IV) reforça a importância de proporcionar aos futuros docentes oportunidades para desenvolver conhecimentos, habilidades e atitudes indispensáveis ao exercício da docência em uma perspectiva inclusiva. Isso inclui o estudo sobre o funcionamento neurológico do TEA, estratégias de ensino diferenciadas, uso de tecnologias assistivas e comunicação alternativa, entre outros temas fundamentais para a prática docente inclusiva (Ibidem).

Por fim, a Meta 4 do Plano Nacional de Educação (2014 a 2024) definido pela Lei nº 13005/2014 (Brasil, 2014) refere-se à universalização do acesso à educação e

ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, de forma a se garantir um ensino inclusivo. Para que se alcance esse ideal, é necessário que a escola disponha de SRMs, serviços especializados, entre outros, o que perpassa, necessariamente, por profissionais qualificados para tais demandas. Isso está implícito especialmente no item 16 da referida Meta, onde se lê

4.16) incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação; (Brasil, 2014).

Dessa forma, a formação inicial e continuada de professores deve ser compreendida não apenas como um processo de aprimoramento profissional, mas como um compromisso ético e legal com a promoção da inclusão e com a garantia do direito à educação para todos os estudantes. Investir na capacitação docente para atender às necessidades dos alunos com TEA é essencial para a construção de uma escola democrática, acessível e acolhedora, onde a diversidade é valorizada e a aprendizagem é garantida para todos.

4.1.3 Eixo temático 3: organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA

A organização dos espaços educativos desempenha um papel fundamental no processo de aprendizagem e no desenvolvimento de competências de todos os estudantes, com ou sem algum diagnóstico. No entanto, quando se trata de indivíduos com TEA, essa organização assume uma importância ainda maior, exigindo uma abordagem cuidadosa e estratégica para garantir um ambiente que seja propício ao seu pleno desenvolvimento. Assim, será analisado o único trabalho que focou na organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes alvo da educação especial. Com isso, busca-se fornecer *insights* para educadores e profissionais envolvidos na promoção de uma educação inclusiva e centrada no aluno com TEA.

Apesar da relevância desse tema, apenas um trabalho preencheu todos os requisitos para ser incluído nessa categoria. Sadim (2018) apontou diversas questões sobre a efetividade do processo de inclusão quando se analisam espaços educativos adaptados, especialmente quando se fala de AEE. O AEE é voltado ao desenvolvimento complementar dos estudantes alvo da educação especial e, em geral, é ofertado em SRMs, que são espaços adaptados e equipados com uma variedade de mobiliários, materiais didáticos e pedagógicos com o intuito de oportunizar o aprendizado. Dessa forma, o AEE se mostra um recurso importante para maximizar as chances de permanência e acesso do estudante com deficiência ao ensino regular.

O trabalho de Sadim (2018) se deu a partir de entrevistas cujas respostas foram agrupadas em quatro categorias de análise: 1) encaminhamento, que se refere tanto à identificação de uma condição quanto ao laudo médico; 2) atividades desenvolvidas, que diz respeito à organização e utilização de materiais didático/pedagógicos (nosso foco de análise); 3) perfil dos docentes que atuam no AEE, com enfoque na formação inicial e continuada; e 4) parcerias, que engloba tanto a articulação pedagógica por parte dos professores quanto o envolvimento das famílias.

Embora a SRM seja uma estratégia importante para o desenvolvimento dos estudantes, Sadim (2018) relata dois pontos principais que podem dificultar o processo de aprendizagem: a falta de atualização e manutenção dos materiais pedagógicos e a falta de frequência dos alunos.

Sobre o primeiro ponto, os professores relatam que, majoritariamente, utilizam recursos recicláveis para a criação de materiais pedagógicos. A vantagem dessa abordagem é que “a construção de material customizado às necessidades dos alunos acessa mais especificamente a demanda dos alunos destas SRMs do que os jogos prontos” (Sadim, 2018, p. 65). Porém, embora busquem, com materiais de baixo custo, suprir a demanda e dar apoio complementar à sala de aula regular, é necessário refazer o material de tempos em tempos, devido ao desgaste pelo uso e à variação de estímulos, além da necessidade de equipamentos de uso permanente, como impressoras e computadores, que muitas vezes não estão disponíveis.

Contudo, ainda que se tenham todos os recursos à disposição e apesar de o AEE constituir “oferta obrigatória dos sistemas de ensino, [...] participar do AEE é uma decisão do aluno e/ou de seus pais/responsáveis” (Sadim, 2018, p. 61). É fundamental

que se crie uma consciência acerca da importância do AEE na garantia de acesso a uma educação inclusiva e de qualidade por parte de alunos com deficiências, uma vez que a personalização do ensino oferecida pelo AEE reconhece a singularidade de cada aluno, respeitando suas habilidades e necessidades específicas, promovendo, dessa forma, a igualdade de oportunidades ao oferecer suporte necessário para o desenvolvimento pleno do estudante. Dessa forma, entende-se que o AEE, por meio de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas específicas às necessidades individuais de cada aluno, proporciona a garantia de que todos os alunos tenham acesso equitativo à educação.

A adaptação dos espaços educativos para viabilizar o aprendizado de todos os estudantes, especialmente aqueles do público-alvo da educação especial, é um direito garantido por diversas normativas brasileiras. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, assegura a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, enquanto o artigo 208, inciso III, determina a oferta de atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 1988).

Esse princípio é reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), que em seu artigo 4º, inciso III, garante o atendimento educacional especializado gratuito, além de estabelecer, no artigo 58, que esse atendimento deve ser realizado preferencialmente na sala de aula comum, com suporte adequado. O artigo 59, inciso I, determina ainda a necessidade de adaptação dos currículos, métodos e recursos educativos, para que as necessidades dos estudantes sejam atendidas de forma efetiva.

O PNEE-PEI (Brasil, 2008) faz referência ao Plano Nacional de Educação (Brasil, 2001, p. 53) citando que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir será a construção de uma escola inclusiva, que garanta o atendimento à diversidade humana”. Ao reconhecer a necessidade de tal construção, reconhece-se que há um *déficit* na oferta de espaços inclusivos, de AEE, de formação docente adequada, bem como na acessibilidade física a esses espaços.

A acessibilidade aos espaços educacionais é regulamentada pelo Decreto nº 5.296/2004, especialmente no artigo 24º, que estabelece que os estabelecimentos de ensino realizem adaptações arquitetônicas, disponibilizem mobiliário acessível e utilizem materiais pedagógicos adaptados (Brasil, 2004).

A inclusão também é fortalecida pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que em seu artigo 28, inciso XVI, determina que o poder público deve garantir aos estudantes acessibilidade às edificações e a todos os ambientes em que estiver se dando os processos de ensino (Brasil, 2015).

Além da infraestrutura, a qualificação dos professores é essencial para garantir um ensino inclusivo e de qualidade. A Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, que estabelece as diretrizes para a formação docente, determina no artigo 4º, § 2º, inciso I, que os professores devem planejar ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens. Já o artigo 6º, inciso VIII, enfatiza que a formação continuada deve estar integrada ao cotidiano escolar e deve considerar as diferentes experiências docentes, contribuindo para a construção de práticas pedagógicas inclusivas, o que impacta diretamente na organização de espaços que viabilizem a aprendizagem de alunos com TEA.

Por fim, o Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial, reforça a necessidade de ambientes educacionais acessíveis e do uso de tecnologias assistivas para garantir a inclusão dos estudantes com deficiência, TEA e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2020b).

Diante desse arcabouço legal, fica evidente que a adaptação dos espaços educativos e a formação adequada dos docentes não são apenas medidas recomendadas, mas sim obrigações legais e essenciais para garantir o direito à educação de forma equitativa e inclusiva. A implementação dessas normativas representa um compromisso com a diversidade, a acessibilidade e a construção de uma sociedade mais justa, onde todos os estudantes possam desenvolver plenamente seu potencial.

4.1.4 Eixo temático 4: práticas educativas

As práticas educativas desempenham um papel crucial na criação de ambientes de aprendizagem que valorizam a diversidade e atendem às necessidades individuais de todos os alunos, especialmente no contexto da educação inclusiva, onde se promove a participação ativa e se valorizam as potencialidades de cada estudante, independentemente de suas habilidades ou desafios. Nesse tópico, serão discutidos alguns assuntos abordados nos quarenta e três textos que exploraram as práticas educativas no contexto da educação inclusiva, com o intuito de promover as

práticas eficazes que realmente trazem contribuições para a construção de comunidades educacionais mais inclusivas e centradas no aluno.

Andrade (2019) faz um apanhado geral sobre práticas docentes direcionadas a alunos com TEA no período entre 1962 e 1993 em Sergipe. É interessante compreender que, embora ainda não tenhamos um cenário ideal em termos de inclusão, no século passado as políticas públicas não davam a atenção necessária ao público autista, o qual era majoritariamente incluído em espaços de ensino destinados a pessoas com todos os tipos de deficiências e muito por esforços das famílias, não por efeito de políticas públicas. Ainda, o ensino era muito voltado ao aprendizado de atividades “úteis” à vida diária e não ao currículo das escolas regulares, o que reforça a ideia de que as crianças e adolescentes com deficiência eram vistos como incapazes de acompanhar o sistema de ensino tradicional.

Azevedo (2017) desenvolve uma pesquisa teórica sobre práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos com TEA na escola regular e agrupa os achados em três categorias: a) estratégias de ensino, incluindo a estratégia de exposição do professor, a didática, atividades em grupo, atividades especiais, entre outros, b) habilidades trabalhadas, tanto acadêmica, sociocomunicativa, comportamental quanto sensorial, e c) efeitos das práticas pedagógicas, também a nível acadêmico, sociocomunicativo, sensorial e comportamental. A autora relata que muitos dos professores participantes das pesquisas não possuíam formação sobre educação especial tampouco acreditavam na educabilidade dos estudantes com TEA, o que impactava nas suas atribuições como docentes. Além disso, foi percebido que, embora alguns professores utilizem estratégias conservadoras, como explicação oral para toda a turma, “copiar do quadro”, pintar e recortar, uma grande parte se empenhou em proporcionar atividades por meio de exemplificação e demonstração, além da utilização do CAA e de outras técnicas para viabilizar a comunicação. Corroborando essa ideia, também se notou que, embora não fossem relatadas alterações curriculares, havia algumas adaptações pontuais nas atividades propostas.

Soares (2016), em sua observação, percebeu uma certa resistência na elaboração e na implementação de um PEI individualizado por parte do corpo docente participante do estudo. As principais atividades propostas envolviam desenho, jogos, escrita, gestos, música, entre outros. No entanto, Soares (2016) observou que o aluno com TEA participante do estudo não desenhava, participando das tarefas de desenho

com recortes de livros e revistas. Como frisa a autora “essa participação se dava sem alinhamento curricular e com pouca exploração do que realmente o aluno podia alcançar em sua aprendizagem” (p. 68).

Cesar (2013) discorre sobre diversos pontos, entre eles a formação docente, a compreensão dos docentes sobre o aluno com TEA, bem como suas práticas pedagógicas nas salas de aula regulares. Um ponto interessante levantado pela autora é a visão dos professores sobre a SRM, “sendo vista da mesma forma que as antigas classes especiais, que mantém a segregação, não sendo assimilada a sua função pedagógica” (p. 60). Ainda sobre esse ponto, os professores relatam que não conhecem o que é trabalhado na sala de AEE, tampouco no que isso influencia em suas próprias práticas docentes, chegando até a externalizar que prefeririam que o aluno com TEA ficasse o turno todo na SRM. Como comenta Cesar (2013), parece que paira no ar uma filosofia inclusivista onde muitos parecem não se adequar, embora tentem, e seria de fundamental importância que todos os professores conhecessem pelo menos um pouco sobre transtornos neuropsiquiátricos e síndromes para que se dê atenção especial às especificidades de cada aluno. Nesse trabalho, fica evidente que a falta de conhecimento por parte dos professores faz com que não consigam fazer atividades e avaliações diferenciadas e tampouco compreendam o papel do AEE, limitando-se a “cuidar do aluno” na sala de aula em vez de auxiliar na promoção de um processo de aprendizagem.

Neves (2018) faz um levantamento acerca das práticas docentes vivenciadas por alunos com TEA e relata que alguns professores são mais dinâmicos, promovendo atividades como jogos, música, contação de histórias, no intuito de integrar o aluno à turma, enquanto outros, embora tenham boa vontade, são mais conservadores ao segregar o aluno da turma, atendendo-o em um canto separado da sala com atividades “especiais”.

É necessário problematizar que é preciso sim pensar em uma atividade diferenciada para essa criança, mas é preciso ressaltar antes uma adaptação curricular em vez de outros tipos de tarefas que destoam completamente do conteúdo estudado. Inserir o aluno com TEA na classe comum significa inclusão escolar? (Neves, 2018, p. 83)

Outro ponto importante levantado pela autora é que, além da falta de formação, há uma aparente falta de vontade dos professores em buscar conhecimento, não somente sobre o TEA, mas sobre a vida extraclasse do aluno. Ainda, fica claro que

não se sabe de quem é a “responsabilidade” de atender essas crianças; é do professor regente? É do professor da SRM? É do professor de apoio pedagógico? A realidade é que fica “um jogo de empurra” e aparentemente ninguém quer tomar a frente usando o subterfúgio de não ter tido formação para isso. Ora, com a facilidade de acesso à informação atualmente, essa é uma justificativa que não cabe mais a um educador.

Barbosa (2014) conduziu sua pesquisa com base na observação de uma educadora de AEE. Essa professora, que “participava constantemente das ações de formação continuada disponibilizados por diversas instituições” (p. 80), possuía entendimentos sólidos “acerca da individualidade e do comportamento único de cada sujeito com TEA; inclusive, tinha conhecimentos científicos sobre o transtorno” (p. 81), o que impactava diretamente na qualidade de seu trabalho.

É indispensável que o professor conheça as características de seu educando, incluindo suas dificuldades. Assim, poderá planejar ações e atividades que contribuam na minimização das dificuldades resultantes dos déficits qualitativos da interação social, comunicação e padrão restritivos e estereotipados. O AEE para o educando com TEA tem a finalidade de complementar o ensino, auxiliando no desenvolvimento e aprendizagem como um todo. (Barbosa, 2014, p. 83).

O principal recurso didático associado à atividade da docente era o *software* Coelho Sabido, que incluía atividades como operações numéricas, mas também auxiliava as crianças no processo de aquisição da fala. Esse recurso faz parte do que se chama Programa de Enriquecimento Instrumental, cujo objetivo é otimizar a interação entre aprendiz, estímulo e mediador para expandir o potencial cognitivo.

Alves (2014) avalia as práticas docentes tanto de um docente de sala regular quanto de um de SRM. A autora levanta uma questão muito importante: embora a socialização seja de fato importante para o processo de aprendizagem (e seja um critério comum para destacar quão boa está a “evolução” escolar do aluno), parece que há uma demanda para que esses alunos se enquadrem o mais rápido possível no que é considerado “normal”, sendo essa questão inclusive prioritária em relação ao conteúdo curricular. “É como se aos olhos do professor a escolarização se resumisse a práticas de socialização, somente” (Alves, 2014, p. 93). Essa demasiada preocupação com a socialização impede o professor de trabalhar em cima das potencialidades de cada aluno, dificultando, inclusive, os processos avaliativos sobre quais habilidades foram conquistadas no período escolar.

Esse foco exagerado na socialização se mantém devido a alguns fatores culturais e históricos, como a pressão para que os alunos se “adaptem” rapidamente ao modelo educacional tradicional. Muitas vezes, a socialização é vista como um indicativo imediato de que a inclusão está funcionando, o que faz com que os professores a priorizarem, pois é mais visível e fácil de observar, além de que trabalhar com o conteúdo curricular de forma personalizada exige um conhecimento mais profundo das necessidades de cada aluno e pode demandar mais tempo e recursos. Além disso, existe uma certa resistência em considerar outras formas de avaliação de aprendizagem, que busquem explorar as potencialidades dos alunos de maneira mais abrangente, indo além da socialização. Como a escolarização muitas vezes está atrelada à ideia de “normalidade”, a pressão por adaptar os alunos a esse padrão acaba obscurecendo a valorização das diferentes competências que poderiam ser trabalhadas. Esse enfoque acaba sendo uma maneira mais imediata de “medir” o progresso, embora não seja suficiente para garantir uma educação inclusiva de fato.

Mourão Junior (2021) corrobora os achados de outros autores que relatam que, apesar de haver boa vontade, muitos professores carecem de bases teóricas mais sólidas para implementar ações mais assertivas. A professora de sala comum avaliada pelo autor seguia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como guia e focava em leitura, escrita e matemática, enquanto a professora do AEE usava um planejamento individualizado com ênfase em memorização. Ambas tinham pouca formação continuada e não colaboravam entre si, nem usavam uma base teórica clara. Conclui-se que elas precisam de mais formação continuada, melhores condições de trabalho e uma base teórica para desenvolver práticas pedagógicas eficazes para crianças com TEA.

Fontoura (2018) avaliou a eficácia de um programa de contação de histórias e do uso do CAA como recursos aliados às práticas docentes. Observou-se que as crianças com TEA após a intervenção desenvolveram suas falas imaginativas durante sessões de desenho, além de terem conseguido compreender a história e ampliar a criatividade.

Franco (2018) comparou dois métodos de ensino de tato de figuras para crianças com TEA, sendo tato, nesse caso, uma resposta de nomear algo diante de uma representação dele (como por exemplo, falar “mesa” diante de uma imagem de mesa). Tanto o método de apresentação individual quanto o de apresentação

simultânea foram efetivos ao promoverem a emergência de respostas de ouvintes correspondentes às respostas de tato ensinadas.

Em relação à alfabetização de alunos com TEA, Almeida (2019) percebe primeiramente que há uma reprodução de discursos sobre esse processo, principalmente entre os estagiários, evidenciando certa confusão nas concepções sobre alfabetização provavelmente por pouco conhecimento nas bases teóricas que dão suporte às ações necessárias, evidenciando novamente a fragilidade nas formações iniciais. Outra constatação é que

A professora da sala de recurso usa uma sequência e busca sistematizar procedimentos que viabilizem a complementação do processo de alfabetização, todavia na coleta de dados constatou-se que esse trabalho acaba sendo não só complementar, como deveria ser, mas o espaço onde acontece a intervenção mais direcionada e organizada para a efetivação da alfabetização. (Almeida, 2019, p. 88).

Já as professoras auxiliares demonstravam maior engajamento nas atividades lúdicas, estimulando mais os alunos, embora tivessem menos conhecimento teórico sobre alfabetização. Os resultados mostram que ainda há muito a fazer para garantir a alfabetização eficaz de alunos com TEA. Um primeiro passo importante seria rever as lacunas na formação docente especialmente no que tange ao conhecimento sobre métodos de alfabetização e estilos de aprendizagem específicos para esses alunos.

Heradão (2019) se perguntou como se dão as práticas pedagógicas em escolas democráticas. Embora essas escolas apresentem algumas práticas importantes no contexto da inclusão, como as mesas e cadeiras organizadas em círculos, SRM bem equipada, atividades sensoriais e lúdicas, a autora concluiu que a rotina dessas escolas não difere muito das escolas tradicionais. Os principais pontos levantados para essa conclusão apontam para lacunas nas formações inicial e continuada de professores, uma vez que o professor não tem clareza teórica para consolidar o conhecimento sobre práticas e *práxis* pedagógica.

Pinto (2013) reúne falas de diversos professores acerca de suas práticas pedagógicas com alunos com TEA. Fica muito nítido que praticamente todos apresentam dificuldades inerentes às falhas nas suas formações como docentes, o que os impede de compreender questões dos alunos, como baixa concentração e dificuldade de comunicação, e de realizar um trabalho eficaz. Os professores relatam que, embora a Secretaria de Educação recomende que não se fuja dos conteúdos

formais trabalhados pela turma para não excluir o educando “especial”, na realidade era inviável trabalhar de forma igual com todos os alunos, uma vez que os alunos com TEA sequer conseguiam acompanhar a dinâmica da turma. Essa dualidade angustiante do “incluir excluindo” se reflete na falta de suporte necessário ao pleno desenvolvimento desses educandos e na displicência em relação à contextualização de atividades a serem desenvolvidas como um requisito para produção de sentido sobre aquilo que se está trabalhando.

Santos (2017) buscou alternativas para integrar crianças com TEA no ensino e aprendizagem na sala comum e, para isso, contou com a equipe gestora, os professores regentes de duas turmas de 1º ano do Ensino Fundamental, a professora de Educação Especial, as estagiárias e as próprias crianças com TEA. Identificou-se que para que essas crianças participem efetivamente do processo de aprendizagem é essencial apostar em suas capacidades, estabelecer vínculos com adultos e contar com a colaboração dos colegas. A pesquisa destacou a necessidade de atenção especial, planejamento antecipado e adaptação das atividades e da comunicação. Como resultado, houve avanços na participação e iniciativa das crianças e a equipe de profissionais passou a acreditar mais nas suas capacidades de aprendizado, buscando estratégias para envolvê-las nas tarefas escolares.

Essas dificuldades podem ser ainda maiores com o passar do tempo à medida que o aluno vai avançando em seus estudos. Vasconcellos (2019) aponta que estudantes com TEA no Ensino Técnico enfrentam desafios semelhantes aos descritos anteriormente no Ensino Infantil e Fundamental especialmente no que diz respeito à formação dos professores e à institucionalização de diretrizes e ações educativas. No entanto, essa pesquisa, que contou com um estudante com TEA, seus pais e os seus professores, também concluiu que as práticas educativas direcionadas a esse aluno foram efetivas devido a um trabalho colaborativo entre os docentes da instituição, envolvendo diálogo com a família, flexibilização curricular e de avaliações, além de terem sido pensadas estratégias de ensino individualizadas de acordo com as demandas desse aluno.

Alguns autores se debruçaram sobre o ensino de matemática para o público com TEA. Silva (2021) avaliou as práticas docentes durante o isolamento social devido à pandemia por COVID-19. A constatação foi que as atividades direcionadas a esses alunos muitas vezes se limitaram ao simples repasse das tarefas, sem uma

abordagem intencional para garantir a compreensão dos conceitos matemáticos e sem promover a motivação necessária para o aprendizado da matemática.

Já Santos (2020) elenca algumas possibilidades de recursos para se trabalhar algo tão abstrato quanto números e operações numéricas, que incluem resolução de problemas, modelagem matemática, jogos, tecnologia da informação e comunicação e aprendizagem baseada em projetos. A autora destaca que essa lista incluiu os recursos mais plausíveis de serem trabalhados em sala de aula, porém não esgota a capacidade criativa dos professores de inovarem cada vez mais o ensino, enfatizando que não há um caminho único quando se pensa em ensino e inclusão. Embora esse levantamento teórico não seja específico para TEA, a autora comenta que

[...] se deve partir da premissa de que todo aluno com esse transtorno é capaz de aprender. Assim, é possível depreender que as alternativas apresentadas nessa produção são aplicáveis a esse público, cabendo ao professor fazer as devidas adequações. (Santos, 2020, p. 115).

Borges (2020) comenta que o professor deve estar ciente das exigências específicas para ensinar matemática a alunos com TEA, incluindo a definição clara de objetivos cognitivos e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades individuais. Também é essencial considerar o grau de autonomia dos alunos na aprendizagem, preparar o material de acordo com as necessidades específicas (como conteúdo prévio, estímulos visuais ou material adaptado) e conhecer as potencialidades de cada aluno para estimulá-lo de maneira eficaz. Assim, se faz necessário que o professor entenda o modo único de aprender dos alunos com TEA e crie um ambiente estimulador com recursos visuais e manipuláveis para promover uma aprendizagem significativa e harmoniosa.

Camargo (2020), ao visitar uma escola por 12 meses para observar as práticas docentes direcionadas aos alunos com TEA, constatou que esses alunos são capazes de aprender conceitos matemáticos e desenvolver funções mentais superiores quando utilizados métodos diferenciados de ensino, enfatizando que é importante superar preconceitos históricos sobre a capacidade de aprendizagem de pessoas com deficiência. A autora conclui que, ao entender as dificuldades no ensino da Matemática e adotar estratégias adequadas, é possível incluir e fazer com que alunos com TEA aprendam e se integrem na escola e na sociedade.

O ensino de matemática segue sendo desafiador também no Ensino Superior, como visto por Albuquerque (2021) ao avaliar os processos de ensino ofertados a um aluno com TEA do curso de Oceanografia. Entre as abordagens utilizadas, o site de inteligência artificial “*WolframAlpha*” se destacou como o mais eficaz por ser uma ferramenta tecnológica bem recebida pelo aluno e que facilitou especialmente a compreensão de gráficos relacionados às funções estudadas nas aulas. Além disso, as outras estratégias de ensino adotadas também contribuíram para o engajamento do aluno, o qual mostrou interesse, esforço, participação ativa, além de obter um avanço significativo em seu desenvolvimento cognitivo.

Como já mencionado acima, a socialização é uma etapa importante durante os processos de ensino, o que pode ser desafiador no contexto do TEA. Nesse sentido, a aula de Educação Física pode ser uma aliada durante a aquisição de habilidades por essas crianças e adolescentes. Amorim (2017) questiona ao grupo de professores entrevistados “o que é Educação Física inclusiva?” e as respostas giram em torno de cinco eixos: atender a deficiências, igualdade de oportunidades, métodos para educar a todos, respeito às limitações e adaptação das aulas. Essas questões geraram uma segunda pergunta sobre como cada professor desenvolvia seu trabalho. As respostas foram agrupadas em oito eixos: ajuda, dificuldade, conversa, pesquisa, respeito, planejamento, considerar as necessidades e adaptações. Os resultados mostram que os professores de Educação Física, em geral, demonstram uma visão ampla e respeitosa em relação à inclusão, estando dispostos a acolher, na medida do possível, as demandas trazidas pelo público com deficiência. No entanto, eles também relatam

[...] dificuldades na dinâmica do cotidiano escolar, destacando-se à falta de espaço físico adequado, falta de materiais específicos, ausência de um professor de apoio especializado, falta de formação condizente com a realidade escolar, dentre outros. Fatores estes que influenciam no desenvolvimento de seu trabalho em prol de uma EF [educação física] realmente inclusiva e de qualidade (Amorim, 2017, p. 163, grifo nosso).

Oliveira (2017), ao constatar que não há um planejamento estruturado – o que muitas vezes impede o acompanhamento da evolução do aluno e impede o seu pleno desenvolvimento –, propõe um treinamento a três professores de Educação Física. Algumas estratégias adotadas pelos professores posteriormente incluíam circuitos, *slackline*, brincadeiras, jogos esportivos, corrida, entre outros, tudo com o intuito de desenvolver além das habilidades motoras e cognitivas, o respeito e a socialização.

Os professores concordaram que pequenas adaptações nas aulas foram suficientes para a melhora da sociabilidade e dos aspectos cognitivos dessas crianças.

Lima (2017) observa uma professora que, embora diga que não possui conhecimento teórico sobre educação inclusiva, adota diversas estratégias com base em sua vivência e experiência de muitos anos em sala de aula. A referida professora primeiramente observa o aluno com TEA, percebe seus pontos de interesse e a partir disso planeja suas estratégias docentes a fim de alcançar o maior desenvolvimento possível desse aluno, o que, de fato, inclui o aluno na sala de aula. Fica claro aqui que não é uma “atividade” ou uma “lista de estratégias” que faz a inclusão acontecer de fato, mas sim a individualização do ensino. Ainda, os três autores citados concordam que há lacunas na formação do profissional de Educação Física, uma vez que os professores não conseguem pensar estratégias e adaptações capazes de atender as demandas do público com TEA (Amorim, 2017; Lima, 2017; Oliveira, 2017).

Uma das dificuldades relatadas pelos professores para um ajuste mais adequado nas práticas educativas diz respeito à falta de comunicação verbal de alguns alunos com TEA. Togashi (2014) avalia os efeitos de um treinamento em CAA oferecido a uma professora e uma estagiária e da colocação da CAA em prática. Após 13 sessões (3 de treinamento e 10 de intervenção com o aluno), houve maior comunicação interativa tanto com a estagiária quanto com os colegas, tornando a CAA uma alternativa interessante para que o processo de ensino entre alunos não verbais fosse mais eficiente; ainda que nessa pesquisa tenha se demonstrado maior eficácia quando utilizada na SRM, a CAA pode ser utilizada nos mais diversos contextos.

Brito (2016) investiga os efeitos da utilização da CAA no contexto do AEE e corrobora os achados de Togashi (2014), indicando que esse recurso se mostra muito eficaz especialmente em relação à dinâmica comunicativa com os colegas, o que amplia o processo de socialização que é crucial para os processos de aprendizagem.

Ainda sobre o AEE, Ribeiro (2021) se ocupou de compreender as práticas docentes no contexto da pandemia por COVID-19 no que diz respeito à tecnologia assistiva, definida como

[...] uma evolução tecnológica que visa facilitar a vida das pessoas, favorecendo e simplificando atividades rotineiras como usar talheres, canetas, computadores, celulares, de modo mais objetivo. Em termos gerais, “ferramentas que facilitam o que se pretende realizar”. Outra definição pertinente é considerar a TA como um instrumento para desenvolvimento da autonomia. (Ribeiro, 2021, p. 26, grifo do autor).

Embora a pesquisa tenha se atentado às práticas docentes remotas, as professoras de AEE participantes da pesquisa demonstram que, apesar da mudança “física” de cenário educacional e da “preocupação” estar mais voltada ao individual do que ao grupo como um todo, o “pensar” se manteve similar, como fica claro na fala de uma das professoras:

Todos os recursos que a gente implementa em sala são pensados e elaborados antes, testados em sala e são colocados em casa. Então, se eu fiz uma régua adaptada, qualquer coisa que a gente faz em sala depois do teste ele vai para casa! Isso continuou também na pandemia! Aí quando ocorre alguma falha ou necessita de algum ajuste, o material retorna para a gente faça esse ajuste, mas é tudo muito conversado! (Ribeiro, 2021, p. 120).

Assim, fica evidente que mesmo com a “mudança na organização do trabalho pedagógico em função do contexto de pandemia” (p. 121) e o comprometimento das professoras, o processo de ensino não se esgota quando termina o trabalho do docente; há de se ter, além de uma rede de apoio (aqui os pais foram imprescindíveis) apoio da comunidade escolar e dos legisladores para que se dê continuidade ao processo de ensino do público-alvo da educação especial (Ribeiro, 2021).

Seguindo o conceito de tecnologias assistivas, Cândido (2015) demonstra que o uso do *software* GRID2 (uma ferramenta de CAA) melhora, além dos aspectos comunicativos das crianças com TEA, a articulação entre professores da sala regular e da SRM, o que se reflete no processo de aprendizado.

Ainda na linha mais tecnológica, Silva (2016) concluiu em sua pesquisa que a utilização de jogos virtuais com auxílio de *iPad* estimula a cognição, a comunicação, os domínios afetivos e emocionais das crianças, além de promover novas descobertas e uma maior interação.

Santos (2021) observou resultados semelhantes ao propor uma intervenção através do jogo virtual “Dr. Baguncinha”, onde se percebe uma melhora geral nos aspectos cognitivos, criatividade, capacidade de organizar ideias e de seguir procedimentos, especialmente devido aos estímulos sonoros, visuais e escritos promovidos pelo jogo.

Pereira (2018) corrobora os estudos anteriores ao mostrar, a partir de um estudo teórico, a efetividade da utilização de jogos virtuais no processo de ensino e aprendizagem de crianças com TEA; porém, levanta algumas questões importantes a

serem feitas quando da escolha desse método: qual o papel do professor na construção dessas ferramentas? Como o aprendizado do aluno com TEA é avaliado? Os jogos são baseados em qual metodologia de aprendizagem?

As Inteligências Artificiais, *chatbots* e outras tecnologias podem enriquecer a educação individualizada de crianças com TEA, oferecendo ensino personalizado que se adapta ao ritmo e às necessidades de cada aluno. Essas ferramentas promovem interatividade, fornecendo suporte contínuo e *feedback* em tempo real, além de estimular habilidades sociais, cognitivas e emocionais por meio de jogos e atividades. No entanto, como questiona Pereira (2018), é fundamental escolher cuidadosamente essas ferramentas, considerando o papel do professor, a metodologia de ensino e a avaliação do aprendizado, para garantir que a tecnologia seja realmente eficaz no processo de aprendizagem.

Alguns autores propõem a confecção de jogos e a utilização dos mesmos como recursos pedagógicos, como Guiterio (2016), que apresenta um jogo “físico” na temática de Ciências, e Cathcart (2017) e Araújo (2018), que sugerem a criação de jogos digitais pelos alunos. Nos três trabalhos, os jogos favoreceram a criatividade e aprendizado do componente curricular estudado, proporcionando mudanças no comportamento das crianças ao promover uma maior sociabilidade. Apesar de ser algo lúdico, as pesquisas ressaltam que é necessário haver planejamento das estratégias e dos objetivos que se quer alcançar ao utilizar esse recurso pedagógico.

Peixoto (2018) utilizou a adaptação de 3 jogos fornecidos pelo MEC (bingo da letra inicial, troca letras e palavra dentro de palavra) juntamente com a CAA como formas de melhorar o processo de alfabetização de crianças com TEA. As adaptações tiveram como objetivo alcançado promover maior participação desses alunos e a compreensão deles acerca do conteúdo sendo trabalhado.

Ainda sobre alfabetização, Pinho (2018) nos traz que o uso de atividades lúdicas durante o processo de ensino promove a atenção compartilhada, além de melhorar a interação social, a comunicação escrita e oral.

Monteiro (2020) compartilha a mesma perspectiva sobre ludicidade e sugere que intervenções sejam realizadas enquanto a criança com TEA estiver na brinquedoteca. Segundo a autora, o fato de incentivar e acolher a criança nesses momentos lúdicos promove o desenvolvimento de vários recursos necessários à consolidação do processo de aprendizagem.

Oliveira (2021) investigou como a criação de histórias infantis por crianças de 4 a 9 anos com TEA as ajudam no desenvolvimento social e acadêmico. A partir da utilização de um programa específico, se observou que o programa ajudou a manter o engajamento das crianças e a melhorar suas habilidades de narrativa, indicando que o uso de estratégias metatextuais pode ser útil e pode beneficiar o processo de escolarização dessas crianças.

Santos (2014) analisa como ocorrem as interações e intervenções com uma criança com TEA na Educação Infantil em uma cidade de São Paulo. Após entender e observar a prática pedagógica inclusiva e como os profissionais lidam com o aluno com TEA, avaliando a eficácia das estratégias e adaptações no currículo, a autora concluiu que práticas pedagógicas inclusivas e estratégias adequadas podem promover uma aprendizagem significativa para crianças com TEA, destacando a importância de adaptar as condições de ensino às suas necessidades.

Silva (2018) avaliou o impacto do Programa PROLECA (que combina técnicas do *Reading to Engage Children with Autism in Language and Learning* (RECALL) e contação de histórias), o qual usa leitura dialógica para melhorar a compreensão leitora e habilidades comunicativas em uma criança com TEA com dificuldades na fala. Os resultados mostraram que a criança aumentou o tempo de atenção, melhorou as respostas às perguntas dos livros e ampliou seu vocabulário expressivo, o que demonstra a eficácia do PROLECA.

Bacaro (2020) investigou como uma intervenção pedagógica interativa baseada na abordagem responsiva pode ajudar no desenvolvimento da leitura e escrita de crianças com TEA. A pesquisa envolveu cinco crianças com o diagnóstico e utilizou atividades interativas e material estruturado para promover a aprendizagem, considerando a integração sensorial e a linguagem. Os resultados indicam que a aprendizagem é eficaz quando as especificidades de cada criança são atendidas, com atenção à integração sensorial e ao nível de linguagem. O estudo destaca a importância de uma abordagem pedagógica adaptada e interdisciplinar para apoiar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças com TEA.

Macedo (2015) demonstra que a Aprendizagem Mediada, um tipo de interação onde o professor é o mediador do aprendizado, é eficaz no favorecimento à aprendizagem do aluno com TEA. Após um período de treinamento da professora investigada, notou-se que houve melhora tanto na socialização quanto na aquisição

de conhecimentos acadêmicos por parte do aluno, demonstrando que poderia ser uma alternativa no planejamento de atividades a esses alunos.

Outra abordagem interessante é a de Evêncio (2019) que propõe que práticas e intervenções devem ser pautadas na psicologia. A pesquisa examinou práticas pedagógicas para a inclusão de dois alunos com TEA moderado (nível 2 de suporte) e identificou que a integração de experiências escolares, terapêuticas e familiares é crucial para o sucesso da inclusão. Constatou-se que as concepções dos professores frequentemente contrastam com suas práticas reais, sendo muitas vezes idealistas e sem base técnica. A pesquisa também destacou a importância da psicologia comportamental e métodos como TEACCH (*Treatment and Education of Autistic and related Communication-handicapped Children*) e ABA (Análise do Comportamento Aplicada) para práticas pedagógicas eficazes. Além disso, foi desenvolvido o aplicativo “Mundo TEA” para apoiar professores, familiares e pessoas com TEA com informações e recursos sobre educação inclusiva.

Por fim, Chiote (2011) propõe uma mediação pedagógica envolvendo um aluno com TEA, suas professoras e seus colegas de turma. A autora sugeriu algumas intervenções simples, como mudar a disposição das mesas e cadeiras na sala de aula, planejar e sistematizar ações individuais, mas que poderiam atingir um resultado pedagógico importante. Ainda, em determinado ponto da narrativa, a autora relata que

[...] as professoras esperavam das crianças determinadas ações e comportamentos uns em relação aos outros. No caso das atividades educativas, esperavam que as crianças realizassem as ações de acordo com as orientações dadas, como fazer a fila, sentar no chão, desenhar, entre outras. De modo geral, as crianças atendiam a essas expectativas das professoras. Entretanto, o mesmo não ocorria em relação a Daniel [aluno com TEA que participou do estudo]. (Chiote, 2011, p. 107, grifo nosso).

Essa afirmação nos faz refletir: será que é o aluno (independentemente de um diagnóstico) que deve se adequar à escola e ao sistema, ou o contrário? Outra questão pertinente à reflexão: se o TEA se apresenta em um espectro, será que existe uma “fórmula mágica”, um “treinamento” único, que possa dar conta das complexidades desses processos de aprendizagem únicos e individuais? Por fim, será que é necessário que o estudante tenha algum diagnóstico para que os métodos de ensino sejam menos conservadores e tradicionais?

A Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) afirma, em seu artigo 4º, que “por um tempo demasiadamente longo os problemas das pessoas portadoras de

deficiências têm sido compostos por uma sociedade que inabilita, que tem prestado mais atenção aos impedimentos do que aos potenciais de tais pessoas” (p. 4). Ainda, esse mesmo artigo traz uma visão sobre Educação Especial inovadora para a época, ao afirmar que a

Educação Especial incorpora os mais do que comprovados princípios de uma forte pedagogia da qual todas as crianças possam se beneficiar. Ela assume que as diferenças humanas são normais e que, em consonância com a aprendizagem de ser adaptada às necessidades da criança, ao invés de se adaptar a criança às assunções pré-concebidas a respeito do ritmo e da natureza do processo de aprendizagem (UNESCO, 1994, p. 4).

Essa lógica é corroborada pelo inciso VII do artigo 28º do Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) que incumbe o poder público assegurar o “planejamento de estudo de caso, de elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços de acessibilidade e de disponibilização e usabilidade pedagógica de recursos de tecnologia assistiva”, ou seja, em outras palavras, determina que a educação inclusiva deve garantir práticas pedagógicas flexíveis e recursos de acessibilidade para que o ensino se adapte às necessidades de cada aluno.

Na PNEE-PEI fica muito claro que, durante muito tempo, a educação especial se deu de forma paralela ao ensino regular, o que dificultava a inclusão na dimensão pedagógica; porém, “o desenvolvimento de estudos no campo da educação e a defesa dos direitos humanos vêm modificando os conceitos, as legislações e as práticas pedagógicas e de gestão, promovendo a reestruturação do ensino regular e especial” (Brasil, 2008, p. 14).

Dessa forma, a legislação brasileira reafirma o compromisso com uma educação inclusiva e equitativa, assegurando que os estudantes da educação especial tenham acesso a práticas pedagógicas adaptadas às suas necessidades. Ao integrar recursos pedagógicos adequados, metodologias diferenciadas e a qualificação docente, cria-se um cenário mais inclusivo, no qual todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial de forma plena e significativa.

4.1.5 Eixo temático 5: currículo e avaliação adaptada

Além das questões docentes, o currículo e a avaliação são pilares fundamentais da educação, pois fornecem métricas onde acredita-se que se pode medir o que os alunos aprendem e o seu progresso. No entanto, nem sempre as

métricas tradicionais e objetivas fornecem a real dimensão do aprendizado de um estudante; em um mundo cada vez mais ciente da diversidade e das necessidades individuais dos alunos, torna-se impreterível adotar abordagens adaptadas que reconheçam e valorizem a singularidade de cada estudante.

A Educação Inclusiva, todavia, tem contestado a veracidade dos padrões de organização do processo de avaliação, dando destaque para a necessidade de examinar os seus efeitos quando se trata de pensar processos alternativos frente às diferenças que constituem os modos e os tempos de aprender, que necessariamente exigiriam outros procedimentos avaliativos. (Monteiro, 2015, p. 154)

Essa abordagem flexível e personalizada será abordada no presente tópico, onde serão agrupados os cinco trabalhos que destacam essas práticas como uma forma de promover uma educação inclusiva e equitativa (Pereira, 2014; Monteiro, 2015; Gonzaga, 2019; Miranda, 2021; Sousa, 2021).

Sousa (2021) analisa a produção científica entre os anos 2011 e 2020 acerca das práticas curriculares inclusivas. A autora agrupa os achados em três “tendências”: a) formação docente; b) recursos acessíveis, envolvendo metodologia, aprendizagem, currículo e inclusão (nosso foco); e c) tendências concernentes ao TEA. A autora destaca que, além da não-efetivação das políticas públicas e/ou falta de políticas eficientes voltadas à educação (pontos já discutidos em tópicos anteriores) e da falta de apoio aos docentes, também há diversas fragilidades e lacunas no que se refere às práticas curriculares, o que inclui a ausência de currículos inclusivos e a falta de experiência dos docentes quando se fala em público-alvo da educação especial. Todos esses fatores estão ligados, tanto como causa quanto consequência, à falta de investimentos e de recursos pedagógicos (humanos e materiais), o que impacta diretamente a colocação em prática do PEI, que será discutido a seguir.

Se faz necessário um processo de revisão dos métodos conservadores a fim de, de fato, incluir os estudantes com alguma deficiência, uma vez que no modelo curricular tradicional, observa-se o “ensino” pela cópia e memorização e pela repetição de atividades de uma mesma natureza (pintar, colar, recortar), o que gera uma falsa sensação de acesso à educação e ao aprendizado. Conforme reflete Pereira (2014), “quando o professor não valoriza seus alunos, os julgando como incapazes, [...] ele não se permite enxergar as habilidades desses educandos, tão pouco propor situações de aprendizagem que respeitem suas especificidades” (p. 36). Essa questão

não tem o intuito de culpabilizar o professor, mas trazer à tona a necessidade de se ampliar as discussões sobre formação inicial e continuada dos docentes – tópico previamente discutido – considerando que

[...] as dificuldades docentes são anteriores a chegada do aluno com deficiência e TEA, porque estão no contexto de políticas que não preparam/prepararam o professor para o manejo da prática educativa com todo e qualquer aluno, tenha ele deficiência ou não. (Pereira, 2014, p. 36).

Uma estratégia importante quando se pensa em adaptação do currículo é o PEI, um recurso que abarca projetos pedagógicos definidos e estruturados de acordo com as necessidades individuais de cada estudante, com o intuito de alcançar metas tanto pessoais quanto estudantis. Sendo assim, o PEI “é considerado uma proposta de organização curricular que norteia a mediação pedagógica do professor, assim como desenvolve os potenciais ainda não consolidados do aluno” (Pereira, 2014, p. 51). Ressalta-se que

Essa individualização não consiste na segregação do ensino, ou de criar um currículo à parte, mas de transpor estratégias de ensino e aprendizagem mais coerentes com as necessidades educacionais de cada sujeito. Para a efetivação desta prática é necessário um instrumento de individualização que pressuponha planos sistemáticos de diferenciação de métodos e estratégias de ensino contextualizadas, possibilitadores de participação e apropriação dos bens culturais desenvolvidos na escola. (Pereira, 2014, p. 50-51).

Pereira (2014) propõe uma análise em 3 etapas, que perpassam a) a identificação de rotinas, b) a análise do tempo de permanência do estudante em cada rotina, e c) a elaboração do PEI. A pesquisa, realizada durante um ano letivo, contou com a participação de um aluno com TEA da Educação Infantil e 6 professores (professor titular, professor de apoio pedagógico e quatro professores auxiliares) e demonstrou mudanças quali e quantitativas na participação do estudante nas tarefas acadêmicas e funcionais após o período de intervenção. Esse estudo deixa claro que quando o PEI é pensado em conjunto e com estratégia, os resultados obtidos são significativos tanto no desenvolvimento acadêmico quanto no bem-estar social do aluno com TEA, contribuindo para sua inclusão efetiva no ambiente escolar. A colaboração entre os diferentes profissionais envolvidos, aliada a uma abordagem personalizada e multidisciplinar, revela-se fundamental para o sucesso das intervenções educacionais voltadas para estudantes com necessidades especiais.

Um aliado importante na implementação do PEI é o Registro Escolar Diário (RED), pois demonstra um retrato da situação de inclusão dos alunos. Gonzaga (2019) conduziu um estudo a partir do RED de 30 estudantes com TEA, avaliando se havia “atividades idênticas às da turma ou atividades diferentes às da turma; se idênticas, as atividades deveriam ser consideradas em seu nível de compreensão e de ajuda; se diferentes, as atividades seriam consideradas como planejadas ou não” (Gonzaga, 2019, p. 6). Foi possível identificar que o nível de suporte do TEA foi um fator importante para as estratégias de inclusão, porém, não foi exclusivo. À medida que as séries iam avançando, foi necessário um aumento nas atividades individuais (diferenciadas e planejadas em relação à turma), ao passo que nas séries iniciais se observou que os estudantes com TEA foram incluídos em muitas atividades iguais às da sua turma. Assim, o RED pode ser um fator importante quando se planeja o PEI, uma vez que fornece uma visão clara da inclusão dos alunos com alguma deficiência, guiando os professores nas decisões sobre a trajetória educacional dos alunos.

Importante destacar que a forma como se propõe e se organiza um currículo inclusivo está diretamente relacionada aos valores e às escolhas pedagógicas de cada instituição de ensino. Monteiro (2015) analisa como a proposta de educação inclusiva do PPP de uma escola pública é colocada em prática. Nesse caso, considerou-se como inclusão a presença de alunos com DI, TEA (nosso foco) e estudantes em vulnerabilidade social. A autora reflete que a presença desses alunos que suscitou a modificação do PPP da escola, o que possibilitou uma docência mais consciente (uma vez que o PPP foi discutido em conjunto) e a implementação de currículos adaptados que auxiliem no processo de inclusão, os quais requerem um planejamento de constante atualização, visando sempre garantir o direito à escolarização de todos os estudantes. Ao observar os conselhos de classe promovidos na referida escola após a implementação do novo PPP, Monteiro (2015) observa que, embora houvesse boa vontade por parte de muitos professores ao ocuparem mais tempo de discussão discorrendo sobre as diferenças nas condições de aprendizagem dos alunos – o que proporcionou uma certa ciência aos professores que não se manifestaram -, boa parte das atividades oferecidas aos alunos com dificuldades era a mesma oferecida ao resto da turma, com certa ausência de materiais individualizados, o que pode acentuar ainda mais as diferenças e as dificuldades individuais. Esse recorte demonstra que, apesar de existir um movimento

no sentido de democratização do ensino, as propostas ainda parecem incipientes e carentes de uma reformulação. Por fim, é interessante avaliar todos esses pontos de vista pela perspectiva do estudante público-alvo da educação especial.

Miranda (2021) conduziu uma pesquisa de campo acerca da visão de dois jovens com deficiência (um com TEA e outro com DI) sobre a proposta inclusiva da escola em que estudam (uma escola estadual de Ensino Médio). Relatam-se práticas conservadoras de ensino, com atividades voltadas ao “alcance de notas para passar de ano” e avaliações baseadas em provas escritas que não aferem, de fato, a aprendizagem e o conhecimento escolar, não levando em conta outros tipos de ensino e de métricas avaliativas. Ainda, na tentativa de contemplar atividades “inclusivas”, os professores propõem a realização de seminários e atividades em grupo, o que muitas vezes não é bem recebido pelos estudantes com deficiência. Os estudantes relatam uma certa exclusão por parte dos colegas, o que nos leva a pensar que há a “ausência de uma vivência curricular que promova uma relação pedagógica entre alunos na perspectiva crítica na formação para a cidadania” (Miranda, 2021, p. 110). Essa constatação demonstra a falta de coesão entre a estrutura curricular do Ensino Médio, onde as atividades “em grupo” na verdade refletem uma falsa ideia de democratização do ensino e de inclusão, afetando, assim, a elaboração de uma cultura social, uma vez que a escola é (deveria ser) um espaço para o desenvolvimento pleno dos estudantes.

Quando não há aproximações em sala de aula, o “nós” não se estabelece. Nesse estudo, Itan-2 e Davi-3 [alunos incluídos no estudo], com pensamentos, sentimentos e reações de isolamento social se torna “um” representando o jovem com deficiência repleto de experiências curriculares diversas a dizer e resistir, como se fosse uma multidão. (Miranda, 2021, p. 114, grifo nosso).

Dessa forma, emerge uma reflexão essencial: a necessidade urgente de repensar e reformular práticas educacionais inclusivas verdadeiramente significativas, que não apenas respeitem, mas também promovam a plena participação e desenvolvimento dos estudantes com deficiência no ambiente escolar.

A adaptação curricular e a flexibilidade de ensino são essenciais para garantir o direito à educação aos estudantes com TEA. A legislação brasileira estabelece diretrizes que asseguram práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as necessidades individuais dos alunos e promovendo equidade no ensino. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso I, assegura a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, enquanto o artigo 208, inciso III, determina o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, reforçando a necessidade de ajustes curriculares para efetivar a inclusão (Brasil, 1988).

Nesse sentido, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) estabelece, no artigo 4º, inciso III, que o AEE deve ser gratuito e complementar ao ensino regular. O artigo 58, §1º, define que esse atendimento deve garantir o desenvolvimento dos alunos na escola comum, enquanto o artigo 59, inciso I, assegura a adaptação dos currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às necessidades dos estudantes com deficiência (Brasil, 1996). Alinhada a essa legislação, a PNEE-PEI (Brasil, 2008) reforça a importância de flexibilizar o ensino por meio de recursos de acessibilidade e estratégias diferenciadas, garantindo que a escola se adapte ao estudante e não o contrário – em consonância com o artigo 4º da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

A necessidade de ajustes pedagógicos também é abordada na Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), estabelecendo que o poder público deve garantir um sistema educacional inclusivo, promovendo o acesso, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência. Diversos incisos no artigo 28º asseguram um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, destacando a eliminação de barreiras e a promoção da inclusão por meio de serviços e recursos de acessibilidade; ainda, falam sobre medidas individualizadas para o desenvolvimento dos alunos com deficiência, incluindo o AEE e o uso de tecnologias assistivas. Também são previstas práticas pedagógicas inclusivas na formação de professores e o incentivo à formação de profissionais especializados.

Ainda, a Base Nacional Comum Curricular complementa essa perspectiva “reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular” (Brasil, 2018, p. 16), ao estabelecer que a adaptação curricular deve priorizar o desenvolvimento de competências e habilidades, respeitando os diferentes ritmos e estilos de aprendizagem (Brasil, 2018).

Por fim, retoma-se o papel central que a formação de professores desempenha nesse processo, como previsto na Resolução nº 2/2019 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, que define diretrizes para a formação inicial e continuada de docentes. O artigo 4º, §2º, inciso I, estabelece que os professores devem planejar ações que resultem em efetivas aprendizagens, enquanto o artigo 6º, inciso VIII, reforça que a formação continuada deve estar integrada ao cotidiano escolar e considerar as necessidades dos alunos com deficiência (Brasil, 2019). Essa preocupação com o aprimoramento das práticas educacionais também se reflete no Decreto nº 10.502/2020, que institui a Política Nacional de Educação Especial e estabelece diretrizes para a implementação de tecnologias assistivas, materiais acessíveis e estratégias pedagógicas personalizadas (Brasil, 2020b).

Dessa forma, a legislação brasileira reafirma o compromisso com um ensino inclusivo e equitativo, garantindo que estudantes da educação especial tenham acesso a um currículo adaptado às suas necessidades. A flexibilização do ensino não é apenas uma diretriz normativa, mas um instrumento fundamental para assegurar que todos os alunos desenvolvam seu potencial de forma plena e significativa, promovendo sua autonomia e participação ativa na sociedade.

4.1.6 Eixo temático 6: acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis

No contexto da educação inclusiva, além de dar todo apoio ao estudante no contexto escolar, também é importante que se reconheça e apoie as necessidades dos pais e/ou responsáveis a fim de se garantir o sucesso educacional e o bem-estar geral dos alunos. Especialmente para aqueles identificados como público-alvo da educação especial, o papel dos pais e/ou responsáveis é crucial na promoção de uma parceria eficaz entre a escola, a comunidade e a família. Neste contexto, o acompanhamento e as redes de apoio aos pais e/ou responsáveis emergem como ferramentas indispensáveis, oferecendo suporte emocional, educacional e prático para lidar com os desafios únicos enfrentados por suas famílias. Aqui, serão analisados os textos acadêmicos que discorreram sobre essa abordagem, destacando exemplos de programas e iniciativas bem-sucedidas de acompanhamento e apoio familiar que poderiam auxiliar a promover uma educação inclusiva mais eficaz e proporcionar um ambiente de apoio integral para o desenvolvimento acadêmico e social dos alunos.

Apesar de quatro textos abordarem sobre a (in)eficiência entre a comunicação casa-escola (ênfatizando medidas que poderiam dar apoio na interrelação entre professores e familiares), nessa categoria foram incluídos apenas dois trabalhos (Cruz, 2019; Bonfleur, 2021) que discorreram sobre a implementação e/ou adaptação de programas de apoio às famílias. Em ambos os trabalhos, as constatações se deram a partir de encontros entre as mães/familiares e as pesquisadoras. Importante destacar que, embora os grupos de apoio sejam formados especialmente por pais, podem também contar com profissionais diversos, incluindo pesquisadores, professores, terapeutas, entre outros.

Cruz (2019, p. 37) propõe uma adaptação do Programa de Qualidade na Interação Familiar (PQIF), cujo objetivo é “orientar e capacitar pais através da ampliação de repertório comportamental no que diz respeito a interação com os filhos”. O PQIF funciona como um guia, que “visa instrumentalizar os pais, tornando-os promotores mais adequados do desenvolvimento de seus filhos” ensinando-os “como realizar atividades com as crianças e como registrar o desenvolvimento delas” (Cruz, 2019, p.40). Esse programa tem como premissa 8 encontros de 2h cada onde se abordam diferentes temas e espera-se que ao final tenham sido geradas mudanças e o desenvolvimento de novas habilidades.

A pesquisa de Cruz (2019) dá destaque à sobrecarga materna, a qual é muito pouco discutida no contexto da inclusão. Como a autora relata, em geral, são as mães as responsáveis pelo transporte, pela alimentação, por organizar a rotina, por muitas vezes abdicarem de suas carreiras profissionais para se dedicarem integralmente ao filho com TEA; além disso, com frequência, a sobrecarga emocional é maior nas mães, o que inclui questões como “dificuldade de lidar com o diagnóstico e com os sintomas, deficiente acesso aos serviços de saúde e apoio social, escassez de atividades de lazer e educacionais, situação financeira e preocupação com o futuro” (Cruz, 2019, p. 46). Ao final dos encontros, as 10 mães que compunham o grupo que validou a adaptação do PQIF relataram que a formação de uma rede de apoio foi fundamental para elas, especialmente porque o grupo formado tinha em comum vivências e questões muito parecidas a serem discutidas, além da mesma sobrecarga funcional e emocional. Dessa forma, o PQIF se mostrou uma ferramenta importante de acolhimento e cuidado sobretudo com as mães de crianças com TEA.

O trabalho de Bonfleur (2021) partiu de uma inquietação similar em relação à falta de redes de apoio; porém, em vez de adaptar um programa já existente, a proposta foi desenvolver um novo programa de apoio para famílias de crianças com TEA. Ao total, foram 18 encontros, divididos em duas etapas: a primeira envolveu encontros de 20 a 30 famílias no grupo de apoio e a segunda se deu por um questionário enviado por *whatsapp* (respondido por 12 famílias). Foram discutidas diversas questões sobre diagnóstico, percepção da família, cotidiano familiar, porém com foco no apoio profissional recebido pelas famílias. Embora esteja posto que “falta um canal de diálogo entre a escola e a saúde, levando em consideração as diferenças dentro do espectro e a necessidade de cada pessoa com TEA” (Pucovski, 2013, p.69 *apud* Bonfleur, 2021), as famílias entrevistadas relataram que os principais pontos de apoio foram justamente profissionais da saúde e da educação, em especial, médicos e professores; ainda, destacaram o afastamento de amigos e familiares, o que gera ainda mais a necessidade de construir uma rede de apoio que de fato dê suporte a essas famílias. “Essa nova realidade que se apresenta às famílias com o recebimento do diagnóstico, provocando o afastamento de alguns familiares, possibilita a abertura de novos ciclos de amizade com pessoas que abraçam a mesma causa” (Bonfleur, 2021, p. 142). A autora destaca que os encontros e a implementação do grupo de apoio promoveram o empoderamento das famílias, as quais sentiam a necessidade da criação de uma Associação que possibilitasse tanto um espaço de apoio às famílias quanto um local para atendimento especializado de um grupo de multiprofissionais às pessoas com TEA.

O acolhimento das famílias é fundamental para diminuir a sensação de isolamento e desamparo, combater estigmas, compartilhar as preocupações comuns, aumentar o empoderamentos e organizar, em conjunto, estratégias que possam contribuir para que de fato a inclusão ocorra.

Tanto a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) quanto a PNEE-PEI (Brasil, 2018) tratam da criação de redes de apoio a pais de pessoas com deficiência no Brasil. A primeira, em seu capítulo 18º, estabelece que o poder público deve garantir o acesso das pessoas com deficiência a diferentes tipos de apoio, incluindo o apoio às suas famílias. O inciso V do § 4º dessa lei destaca a importância de proporcionar informações e apoio psicológico para as famílias e as pessoas com deficiência, criando uma rede de suporte que colabore com o bem-estar e o desenvolvimento da

pessoa com deficiência e de sua família. Já a segunda, que estabelece diretrizes para a inclusão de pessoas com deficiência na educação, também prevê a orientação aos familiares, além do AEE, em centros especializados (Brasil, 2018, p. 10), auxiliando os pais/cuidadores no acompanhamento do desenvolvimento escolar e social de seus filhos/tutelados.

Conclui-se que essas redes de apoio são importantes para garantir a inclusão efetiva das pessoas com deficiência, proporcionando um ambiente de aprendizado e socialização mais adequado e confortável tanto para os alunos quanto para suas famílias.

4.2 Reflexões sobre o direito à educação das crianças e adolescentes com TEA a partir da produção científica

A busca por uma educação inclusiva no cenário educacional brasileiro representa um desafio contínuo e multifacetado (Batista, Cardoso, 2020). Embora amplamente reconhecido como um princípio fundamental, o acesso igualitário à educação para todos os estudantes, independentemente de suas habilidades e características individuais, permanece um ideal a ser plenamente realizado (Menegat, Sarmento, Rangel, 2018).

Nunca foi tão importante como hoje a criação de ambientes de aprendizagem seguros e saudáveis (Menegat, Sarmento, Rangel, 2018) que atendam plenamente à diversidade de seus estudantes, uma vez que é crescente o número de diagnósticos das mais variadas condições. Ao lançarmos um olhar para o passado, percebemos um caminho marcado por avanços, lutas e, sobretudo, transformações profundas que nos conduziram ao panorama educacional atual.

O TEA, definido como um transtorno do neurodesenvolvimento (Associação Americana de Psiquiatria, 2013), tem apresentado um aumento significativo nos diagnósticos nos últimos anos, refletindo uma maior conscientização e aprimoramento dos critérios diagnósticos. Esse crescimento nos diagnósticos também se traduz em um aumento no número de matrículas de alunos com TEA no ensino básico (MEC, 2018); porém, esse avanço revela desafios substanciais tanto na saúde pública quanto na educação (Rogge, Janssen, 2019). A inclusão desses alunos em ambientes escolares comuns tem exposto a necessidade urgente de adaptações e suporte adequados para garantir uma educação de qualidade e inclusiva.

Um dos principais problemas enfrentados é o despreparo do corpo docente e dos gestores escolares para lidar com as necessidades específicas dos alunos com TEA. Muitos profissionais da educação carecem de formação especializada e estratégias pedagógicas eficazes para promover a inclusão e o desenvolvimento desses alunos, levando a uma falta de capacitação adequada que pode comprometer o potencial dos alunos com TEA e perpetuar a desigualdade educacional. Assim, o aumento dos diagnósticos e das matrículas destaca a necessidade de políticas públicas e programas de formação continuada que preparem melhor os educadores e gestores para enfrentar esses desafios e promover um ambiente escolar, de fato, inclusivo.

A análise dos estudos aponta para um crescimento lento nas políticas públicas direcionadas a esse público-alvo (embora muitas vezes não efetivas), o que impacta na eficácia do sistema de ensino; ainda, a maioria dos estudos concluiu que há lacunas importantes na formação docente, prejudicando a aquisição de bases teóricas sólidas que sustentam as ações relacionadas à adaptação de espaços físicos, currículos e avaliações. Por fim, a formação de redes de apoio ainda é um assunto pouco explorado, trazendo ainda mais a sensação de isolamento e preocupação por parte das famílias.

Embora sejam em pequeno número, as políticas direcionadas às pessoas com TEA tornam um pouco menos desafiadora a busca e a garantia por direitos, sobretudo em relação à saúde e à educação. Corroborando com Lopes (2014), ressalta-se que as terminologias mais atuais, especialmente “alunos com necessidades educacionais especiais” refletem o contexto histórico-social-cultural em que se discutem as políticas voltadas a esse público-alvo e são de extrema relevância “ao apontar para as imprescindíveis mudanças de concepções educacionais, sendo, também, coerente para ratificar o direito de todos estarem na escola” (Lopes, 2014, p. 746).

Sendo assim, expõe-se que a busca pelo direito a educação reflete muito mais a mobilização político-social coletiva de uma sociedade por meio de suas normas legais do que ações isoladas de famílias e núcleos de ensino. Todavia, embora os textos venham se voltando a atender as demandas desse público crescente, há que se considerar que só os dispositivos legais não darão conta de mudar a realidade; é preciso que a sociedade rompa barreiras efetivando a educação e os ambientes inclusivos e legitime essas políticas, impulsionando ainda mais outras mudanças. Por

exemplo, uma maior inclusão nos processos formativos educacionais pode ser uma chave importante para a aceitabilidade da neurodivergência. Ao integrar a neurodiversidade de forma mais ampla nos currículos e práticas pedagógicas, desde a formação dos educadores até as metodologias utilizadas em sala de aula, cria-se um ambiente mais receptivo e compreensivo, o que pode ajudar a desmistificar preconceitos e estigmas em torno das diferenças neurológicas, promovendo uma aceitação mais natural e um respeito pelas diversas formas de aprender e de ser. Além disso, ao incluir a neurodivergência nos processos formativos, não só se melhora a experiência de alunos neurodivergentes, mas também se prepara as futuras gerações para conviver em uma sociedade mais diversa e inclusiva.

O estudo realizado nos permite confirmar a tese proposta: a temática “TEA” é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos PPG na área da Educação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 90 e o ano de 2021; entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contribuem para a efetividade do direito à educação uma vez que as abordagens são postuladas de forma frágil e superficial, o que indica que tal temática, apesar de difundida, ainda necessita ser mais aprofundada no meio acadêmico-científico.

O direito à educação é considerado um dos pilares fundamentais para o desenvolvimento social e econômico do país. No entanto, é importante considerar diversos aspectos envolvidos na (in)efetividade desse direito, que abrangem desde o acesso até a qualidade do ensino oferecido. Nesse sentido, enfrentamos uma série de desafios para a implementação da Educação Inclusiva no Brasil que refletem a complexidade do nosso sistema educacional.

Além da implementação de políticas públicas e legislações claras, atualizadas e alinhadas com os princípios da inclusão, outras demandas são necessárias para a garantia desse direito. Desafios como a) infraestrutura insuficiente e/ou inadequada, que dificultam o aprendizado devido à falta de estruturas físicas adaptadas, recursos pedagógicos especializados e profissionais capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência; b) falta de capacitação específica durante a formação de professores e a formação continuada que permitam tanto a disseminação de informações sobre práticas inclusivas e quanto que o professor “aprenda a lidar” com esses alunos; c) falta de recursos financeiros, que compromete a implementação de estratégias e aquisição de materiais necessários

para proporcionar um ambiente educacional inclusivo; d) preconceito e conhecimento limitado sobre o tema, que impõem uma limitação para o estabelecimento do processo de ensino e aprendizagem, entre outros, criam obstáculos que, além de dificultar a aprendizagem, favorecem a exclusão e a discriminação. Portanto, a conscientização e a promoção de uma cultura escolar inclusiva são essenciais para superar essas barreiras.

O desafio persiste em conciliar as expectativas teóricas com as realidades das salas de aula. Não existe uma solução única e, portanto, urge a necessidade de uma abordagem flexível e interdisciplinar como um caminho possível. Nesse sentido, fomentar discussões críticas e reflexivas, encorajando educadores, pesquisadores e formuladores de políticas públicas a colaborarem na construção de estratégias inclusivas que atendam às necessidades dinâmicas e diversas de todos os alunos.

Embora tenhamos atingido um estágio em que a inclusão é, de fato, uma realidade palpável, é crucial reconhecer que ainda estamos aprendendo a lidar com essa nova realidade. O cenário inclusivo educacional é dinâmico, exigindo constantes adaptações e reflexões para melhor atender às necessidades variadas de nossos alunos (Batista, Cardoso, 2020). Assim, é importante entender que uma educação comprometida com a equidade e a inclusão gera mudanças significativas reais e, embora já tenhamos percorrido uma jornada longa enquanto sociedade, ela ainda é repleta de obstáculos que precisam ser ultrapassados.

4.3 Temáticas para novos estudos

Nesta seção, propomos explorar novas abordagens a partir das lacunas identificadas nos estudos analisados ao longo da pesquisa. Essa análise crítica da literatura oferece oportunidades valiosas para o aprofundamento no entendimento tanto sobre o TEA quanto sobre o direito à educação. Ao destacar essas lacunas, buscamos estimular discussões inovadoras que possam não só enriquecer o debate acadêmico como também sugerir direções para futuras investigações, contribuindo assim para o avanço do conhecimento nesse campo de pesquisa.

4.3.1 Intervenções baseadas em neurociência

O conhecimento em neurociência é fundamental para entender o impacto das alterações sensoriais e encefálicas em alunos com TEA na sala de aula, especialmente no manejo de momentos críticos como *meltdowns* e *shutdowns*. Na prática, alterações em regiões encefálicas, como a amígdala (envolvida na regulação emocional) e o córtex pré-frontal (ligado ao controle executivo), influenciam a capacidade de autorregulação e resposta a estímulos externos.

Quando pessoas com TEA experienciam sobrecarga sensorial, a reatividade emocional tende a aumentar, levando à irritabilidade, ansiedade e, em situações mais intensas, ao *meltdown*, que, traduzido ao português, poderia ser entendido como um colapso ou uma “explosão”. No caso do *shutdown*, ocorre um “desligamento” de algumas funções cognitivas e motoras do nosso cérebro como forma de autodefesa, limitando a interação e a resposta ao ambiente (Phung et al., 2021).

Na sala de aula, essas reações podem ser disparadas por estímulos como barulhos, iluminação forte, perfumes, aglomerações ou mudanças bruscas na rotina, situações que o cérebro neurodivergente pode interpretar como ameaças (Jones, Hanley, Riby, 2020). Por isso, é essencial que os professores compreendam as bases neurológicas desses comportamentos para atuar de maneira mais eficiente e acolhedora. Algumas abordagens práticas baseadas na neurociência podem auxiliar na prevenção dessas sobrecargas sensoriais:

- Ambientes de baixa estimulação sensorial (por exemplo, com recursos visuais limitados, iluminação suave e isolamento acústico) em que o aluno possa se acalmar durante episódios de sobrecarga, auxiliando na regulação do cérebro;
- O *mindfulness* pode auxiliar na autorregulação dos alunos por meio de exercícios simples de respiração profunda, como inspirar lentamente pelo nariz e expirar pela boca, funcionando como uma estratégia para o controle da ansiedade e da impulsividade, acalmando o sistema nervoso em momentos de estresse;
- Permitir que o aluno utilize brinquedos sensoriais, como bolas de borracha, ou cobertores pesados, promovendo uma sensação de segurança e bem-estar. Essas pausas sensoriais, curtas e frequentes, são fundamentais para reduzir o acúmulo de estresse;

- Reconhecimento de gatilhos sensoriais individuais, mapeando quais estímulos causam mais sobrecarga e ajustando o ambiente e as interações de acordo com as necessidades;
- Preparação para transições também podem ser efetivas, uma vez que mudanças bruscas podem desencadear ansiedade em alunos com TEA. Avisar o aluno com antecedência sobre transições, como o fim de uma atividade ou a troca de sala, oferece ao cérebro tempo para processar a mudança, prevenindo reações intensas de estresse (Autism Speaks, [s.d]a).

Ambas as reações, *meltdown* e *shutdown*, são mecanismos de proteção e podem variar em frequência e intensidade entre indivíduos com TEA. O primeiro é uma reação intensa e visível de estresse, caracterizada por explosões emocionais que podem incluir gritos, choro, agressividade ou comportamentos autolesivos quando a pessoa está sobrecarregada e incapaz de lidar com os estímulos, causando uma perda temporária de controle; já o segundo, por outro lado, é uma reação mais interna e silenciosa à sobrecarga, onde, em vez de explodir, a pessoa se "desliga" emocionalmente ou fisicamente, ficando quieta, parando de responder, evitando o contato visual, encolhendo-se ou se retirando-se do ambiente (Phung et al., 2021).

Em ambos os casos, deve-se oferecer apoio sem pressionar ou forçar a interação, respeitando as necessidades sensoriais e emocionais desses alunos. Ainda, é importante conversar sobre o que causou a sobrecarga, ajudando o aluno a identificar gatilhos e trabalhar a autorregulação, ensinando o aluno a identificar sinais de estresse antes de chegar ao ponto de *meltdown* ou *shutdown*. Por fim, é crucial a comunicação com toda equipe que trabalha com essa criança bem como com sua família, para que se pense em conjunto em práticas que ajudem o aluno a se sentir acolhido e respeitado, promovendo uma convivência mais harmoniosa e inclusiva na sala de aula.

4.3.2 Métodos de ensino baseados em Psicologia

Os métodos de ensino desempenham um papel central na construção do conhecimento, influenciando não apenas o aprendizado em si, mas também o engajamento, a autonomia e o desenvolvimento integral dos alunos. Combinando práticas tradicionais e abordagens contemporâneas, cada método apresenta potencialidades e desafios específicos, que precisam ser cuidadosamente analisados

e adaptados para responder às necessidades de uma educação mais inclusiva e eficaz. Algumas estratégias adaptadas para o público com TEA mais conhecidas incluem a) pausas sensoriais e espaços calmos, a fim de reduzir as sobrecargas sensoriais e ajudar a manter o foco; b) aprendizado baseado em interesses, utilizando os hiperfocos como pontos de ancoragem para aumentar o engajamento e a motivação; c) uso de suportes visuais e comunicação alternativa, como o PECS, podem ser eficazes para alunos não verbais ou com dificuldades de expressão oral; além do d) ensino estruturado, que usa elementos do TEACCH e da ABA para estruturar o ambiente de ensino com rotinas, agendas visuais e espaços organizados, facilitando a independência e a compreensão de atividades diárias. Na nossa análise, apenas um trabalho (de cunho teórico) mencionou o TEACCH e a ABA como possibilidades – respaldadas na psicologia – para práticas pedagógicas eficazes (Evêncio, 2019).

As abordagens psicológicas podem ser grandes aliadas nas práticas educativas para alunos com TEA, oferecendo estratégias específicas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes. Embora sejam amplamente conhecidas como intervenções terapêuticas, os princípios desses métodos podem ser eficazes para o ensino de habilidades específicas e para promover comportamentos desejáveis em ambientes educacionais. Entre as abordagens mais usadas e eficazes estão a ABA, o Modelo Denver de Intervenção Precoce (ESDM, do inglês *Early Start Denver Model*), o TEACCH e a TCC.

A ABA usa princípios de reforço positivo para desenvolver habilidades de comunicação e de autocontrole, sociais e funcionais, como seguir instruções, interagir com colegas e manter a atenção em atividades. No ambiente educativo, pode auxiliar no ensino de habilidades de autocuidado, além de melhorar a adaptação e o foco durante atividades de grupo. Por exemplo, um educador pode usar a ABA para ensinar uma habilidade acadêmica, como reconhecer letras, incentivando a participação ativa com recompensas imediatas, como elogios ou atividades preferidas. A repetição e o reforço gradual permitem que o aluno associe o aprendizado a resultados positivos, o que fortalece a retenção do conhecimento (Autism Speaks, [s.d]b).

O ESDM, baseado na ABA, foca na integração do desenvolvimento cognitivo e socioemocional, promovendo o aprendizado a partir da interação social. Em práticas educativas, o ESDM facilita a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de

habilidades de comunicação por meio de atividades estruturadas e lúdicas. Por exemplo, em sala de aula, os professores podem usar o ESDM para engajar crianças em atividades de aprendizado cooperativo, onde elas aprendem por meio de jogos e interações sociais planejadas. O objetivo é criar um ambiente de aprendizado natural, onde o desenvolvimento de habilidades ocorre de maneira integrada e colaborativa, respeitando os interesses individuais das crianças (Autism Speaks, [s.d]c).

O TEACCH é uma abordagem estruturada que enfatiza a organização do ambiente de ensino para atender às necessidades de alunos com TEA. Ele utiliza rotinas visuais, agendas e tarefas segmentadas para aumentar a independência e a compreensão das atividades diárias. Como método de ensino, TEACCH ajuda os alunos a entenderem o que é esperado em cada atividade, reduzindo a ansiedade e aumentando o engajamento. Em sala de aula, por exemplo, um educador pode usar TEACCH para organizar o espaço com áreas de atividades específicas e rotinas visuais, como cronogramas de tarefas, permitindo que o aluno saiba o que fazer em cada momento e ajudando a desenvolver habilidades organizacionais e de independência (Autism Speaks, [s.d]d).

Por fim, a TCC ajuda a trabalhar aspectos emocionais e comportamentais, como a ansiedade, bastante comum entre alunos com TEA. No contexto escolar, adaptações da TCC ensinam habilidades de regulação emocional e proporcionam estratégias para enfrentar situações sociais e resolver problemas, favorecendo o engajamento e a interação em sala de aula. Como método de ensino, a TCC pode ajudar alunos a entender e gerenciar suas emoções, interpretar melhor as intenções dos colegas e responder de maneira mais adaptativa às situações desafiadoras. A TCC pode ser combinada com outras abordagens como a ABA ou o ESDM para criar um ambiente educacional que não apenas ensina habilidades acadêmicas e comportamentais, mas que também fortalece a resiliência emocional e a adaptação social. Esses componentes são essenciais para uma abordagem educativa inclusiva, onde o aprendizado social e emocional é tão valorizado quanto o desenvolvimento acadêmico (Associação Americana de Psicologia, [s.d]).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo apresenta as considerações finais, destacando os principais resultados obtidos ao longo do estudo e refletindo sobre a relevância da investigação em relação ao problema, aos objetivos e à tese formulada. Para isso, revisitamos o plano de investigação e o percurso metodológico seguido, ressaltando as etapas e ações realizadas para alcançar os objetivos propostos. Expomos, ainda, os pontos que confirmam a tese defendida. Por fim, sugerimos algumas direções para a continuidade da pesquisa, vislumbrando possibilidades para futuros estudos na área.

Considerando que as produções acadêmicas são uma maneira de compartilhar com a sociedade as discussões pertinentes ao ambiente acadêmico, propomos o seguinte problema de investigação: quais os contributos das temáticas abordadas nas dissertações e teses que tem como foco o TEA, difundidas a partir da década de 90, em PPG na área da Educação situados no Brasil, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno?

Em decorrência do referido problema, o objetivo geral foi compreender quais são os contributos das abordagens sobre o TEA, presentes nas dissertações e teses na área da Educação, tendo presente o direito à educação das crianças e adolescentes com tal transtorno.

Tomando como base o problema de investigação e o objetivo geral, foram propostos quatro objetivos específicos que serão apresentados juntamente com seus respectivos desdobramentos.

Objetivo específico 1: mapear as dissertações e teses constantes no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) que tenham como foco investigativo o TEA.

O *corpus* investigativo foi composto por 73 trabalhos, sendo 61 dissertações de mestrado (7 provenientes de instituições privadas e 54 de instituições públicas), e 12 teses de doutorado (2 originadas de instituições privadas e 10 de instituições públicas), localizadas no Catálogo da CAPES e na BDTD. Os dados foram analisados por meio da Técnica de Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016) e categorizados em seis eixos temáticos definidos *a priori*.

Esses trabalhos tinham como critérios de seleção: a) ano de defesa a partir de 1990; b) defesa em PPG em Educação, situado no Brasil; c) registro no Catálogo da CAPES e/ou na BDTD; d) ter como problemática investigativa o TEA; e e) ter o texto na íntegra disponibilizado *online*. Ainda, o recorte temporal se deu até o ano de 2021, para garantir que a busca pelos textos se desse em um banco de dados já consolidado, dirimindo assim a possibilidade de dados incompletos oriundos de atrasos na alimentação das plataformas Catálogo da CAPES e BDTD, uma vez que a pesquisa foi finalizada em 2023.

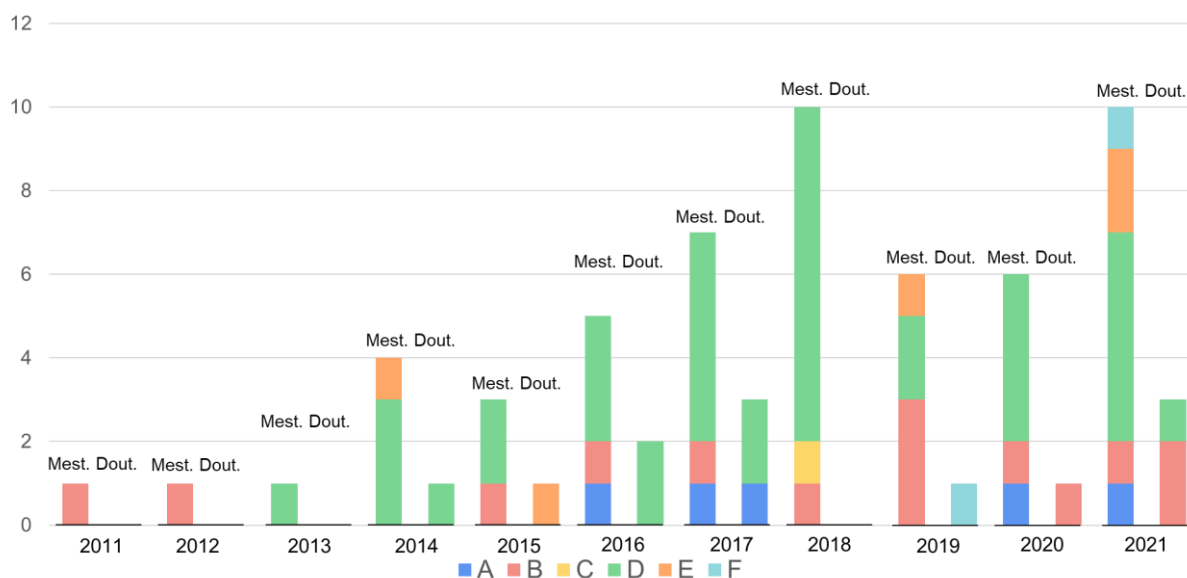
Objetivo específico 2: identificar as temáticas relativas ao TEA, contempladas pelos autores das dissertações e teses constituintes do *corpus* investigativo.

Os 73 trabalhos abordavam aspectos relativos aos eixos temáticos definidos *a priori*, a saber:

- a) políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA (6 trabalhos, representando 8,22%);
- b) formação inicial e continuada dos professores (16 trabalhos, representando 21,92%);
- c) organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA (1 trabalho, representando 1,37%);
- d) práticas educativas (43 trabalhos, representando 58,90%);
- e) currículo e avaliação adaptada (5 trabalhos, representando 6,85%); e
- f) acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis (2 trabalhos, representando 2,74%).

A Figura 5 demonstra a distribuição desses trabalhos conforme os eixos temáticos.

Figura 5. Distribuição de teses e dissertações sobre TEA entre 2011 e 2021 de acordo com cada eixo temático.



Fonte: Elaborado pela autora com base nas dissertações e teses que constituem o *corpus* investigativo.

Observa-se que há um aumento nas publicações de trabalhos acadêmicos sobre TEA nos PPG em Educação ao longo dos anos, sendo o ano de 2021 o com maior número absoluto registrado dentro desse período temporal (mais de 10). Este aumento significativo evidencia o crescente interesse por essa temática particularmente no âmbito da Educação, área que historicamente viu esse tema predominantemente abordado no contexto da saúde.

Objetivo específico 3: descrever os contributos das temáticas sobre o TEA tendo presente o direito à educação de crianças e adolescentes com tal transtorno;

Os 6 estudos que compõem o *Eixo temático 1: políticas públicas educacionais sobre inclusão de crianças e adolescentes com TEA* ressaltam que, apesar de avanços significativos desde os anos 60, muitas barreiras ainda persistem. Dispositivos legais, como a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (2012) e a Lei Brasileira de Inclusão (2015), visam garantir direitos, mas frequentemente resultam em exclusão na prática, devido à falta de formação adequada dos educadores, recursos insuficientes (tanto humanos quanto financeiros) e constante necessidade de articulação entre escola, família e comunidade. Por fim, destacam a importância de uma discussão contínua dessas políticas para promoção de uma inclusão verdadeiramente efetiva e emancipatória.

Os 6 estudos que compõem o *Eixo temático 2: formação inicial e continuada dos professores* destacam que a formação inicial e continuada dos professores é crucial para a educação inclusiva, porém muitos educadores carecem de formação específica sobre inclusão e TEA, resultando em lacunas no atendimento educacional. Ademais, aponta-se a necessidade de programas formativos que abordem tanto aspectos teóricos quanto práticos, enfatizando a importância de adaptações curriculares e estratégias pedagógicas inclusivas. Por fim, diversos estudos contemplados nesse eixo temático concluem que formações continuadas se mostraram eficazes em melhorar a interação entre professores e alunos, destacando que a capacitação adequada é fundamental para a implementação efetiva de práticas inclusivas nas escolas.

O único estudo (Sadim, 2018) que compõe o *Eixo temático 3: organização dos espaços educativos para viabilizar a aprendizagem e o desenvolvimento de competências das crianças e adolescentes com TEA* destaca que a organização dos espaços educativos é crucial para a aprendizagem de estudantes com TEA. Ainda, aponta para a importância das SRMs no desenvolvimento dessas crianças, enfatizando a necessidade de ambientes adaptados e bem equipados, ainda que sejam recorrentes problemas que dificultam a inclusão, como a falta de atualização dos materiais pedagógicos (frequentemente confeccionados a partir de material reciclável) e a baixa frequência dos alunos. Por fim, destaca que o AEE é essencial para personalizar o ensino e garantir igualdade de oportunidades, promovendo o pleno desenvolvimento dos alunos com deficiência.

Os 43 estudos que compõem o *Eixo temático 4: práticas educativas* destacam a necessidade de ambientes de aprendizagem que reconheçam e atendam as diversidades, enfatizando que muitos professores ainda carecem de formação adequada e compreensão das necessidades desses alunos. As práticas observadas variam de abordagens conservadoras e segregadoras a métodos mais dinâmicos e adaptativos. Destaca-se a importância da formação docente para assegurar a eficácia das práticas inclusivas, capacitando os educadores a conhecerem e aplicarem estratégias adequadas para cada aluno. Além disso, a colaboração entre profissionais e a adaptação curricular são aspectos essenciais para fortalecer uma educação verdadeiramente inclusiva. A Educação Física ganhou ênfase como um espaço promissor para a socialização e o desenvolvimento de habilidades (desenvolvimento

global do aluno); ainda, a CAA, a utilização de jogos e atividades lúdicas e as adaptações curriculares foram elencadas como estratégias promissoras para o processo inclusivo.

Os 5 estudos que compõem o *Eixo temático 5: currículo e avaliação adaptada* destacam a necessidade de formação docente e de recursos acessíveis, além de práticas que promovam a individualização, como o PEI. O currículo tradicional utiliza métricas objetivas e essas nem sempre refletem o verdadeiro aprendizado dos alunos, demandando abordagens mais flexíveis que reconheçam suas singularidades; apesar das tentativas de inclusão, muitos alunos ainda enfrentam práticas conservadoras e avaliações que não consideram suas necessidades, resultando em exclusão e isolamento social. Portanto, há uma chamada urgente para reformular essas práticas e garantir que a educação inclusiva seja realmente significativa e promova a participação plena de todos os estudantes.

Por fim, os 2 estudos que compõem o *Eixo temático 6: acompanhamento e redes de apoio aos pais e/ou responsáveis* destacam que a colaboração entre a escola e a família é crucial para o sucesso educacional e o bem-estar dos alunos. Os textos analisados discutem a criação de programas de apoio que visam capacitar pais e promover redes de apoio. Enquanto Cruz (2019) destaca a sobrecarga emocional e funcional das mães, que se beneficiaram de grupos de apoio, Bonfleur (2021) explora a criação de um novo programa de suporte, ressaltando a necessidade de diálogo entre saúde e educação. Dessa forma, o acolhimento das famílias é fundamental para combater o isolamento e fortalecer a inclusão.

Considerando os achados do presente estudo, foi possível confirmar totalmente a tese inicialmente postulada: a temática “TEA” é recorrente nas dissertações e teses produzidas nos PPG na área da Educação situados no Brasil, no espaço temporal entre os anos 90 e o ano de 2021; entretanto, apesar de haver interfaces temáticas, supomos que tais trabalhos não contribuem para a efetividade do direito à educação uma vez que as abordagens são postuladas de forma frágil e superficial, o que indica que tal temática, apesar de difundida, ainda necessita ser mais aprofundada no meio acadêmico-científico.

A análise dos estudos revela fragilidades que limitam sua contribuição para a efetividade do direito à educação de pessoas com TEA. Embora muitos trabalhos sejam empíricos, baseados na observação de rotinas escolares, entrevistas com

profissionais ou propostas de capacitação, nota-se que, em grande parte, as abordagens não aprofundam as implicações práticas e os desafios estruturais enfrentados no cotidiano escolar. A ausência de um vínculo mais consistente entre teoria e prática compromete a profundidade dos achados, resultando em análises descritivas que, apesar de relevantes, não avançam na proposição de soluções eficazes e sustentáveis. Ainda, em diversos trabalhos, a fundamentação teórica é limitada pela ausência de um diálogo consistente com autores de referência na área, o que compromete a solidez das argumentações.

Além disso, há uma lacuna na articulação crítica sobre as políticas educacionais e sua implementação real. Muitos estudos se concentram na experiência individual de professores e alunos sem discutir amplamente os fatores estruturais que impactam a inclusão, como a formação docente insuficiente, a escassez de recursos pedagógicos e as dificuldades de articulação entre escola, família e redes de apoio. Ainda que algumas pesquisas proponham capacitações, há poucas avaliações sobre a efetividade dessas iniciativas a longo prazo. Já os estudos teóricos, em menor número, frequentemente se limitam a revisões sem problematizar de forma aprofundada as lacunas existentes no campo. Dessa forma, apesar do crescente interesse acadêmico sobre a inclusão de estudantes com TEA, os trabalhos analisados sugerem que ainda há um longo caminho para que a pesquisa não apenas descreva a realidade, mas também contribua para transformá-la de maneira significativa e estruturada.

Objetivo específico 4: indicar, a partir da análise realizada, temáticas para novos estudos que possam contribuir para o aprofundamento da reflexão sobre o direito à educação de crianças e adolescentes com TEA.

Com base na análise das dissertações e teses que constituem o *corpus* da pesquisa, foi possível perceber lacunas em abordagens que poderiam ser relevantes a estudos futuros. Sugerimos duas temáticas pertinentes tanto ao TEA quanto ao direito à educação, uma vez que (como já comentado) a efetividade desse direito pressupõe a garantia do acesso e da permanência dos estudantes nas instituições educativas, bem como o êxito desses estudantes na aprendizagem. Sendo assim, intervenções baseadas em neurociência e a utilização de métodos de ensino baseados na psicologia podem ser de grande valia nesse contexto.

As intervenções baseadas em neurociência implicam, primeiramente, a necessidade de aprofundamento nesse campo de estudo, uma vez que já são conhecidas diversas alterações neurológicas que impactam diretamente os comportamentos das pessoas com TEA. Ainda, esse conhecimento impacta positivamente no manejo de um dos principais desafios enfrentados em sala de aula: as desregulações, que muitas vezes são oriundas de hiperestimulações sensoriais. Essas desregulações, ou crises, são conhecidas como *meltdowns* (“colapso, explosão”) e *shutdowns* (“pane geral, desligamento”) e podem aumentar a reatividade, a irritabilidade e ansiedade, necessitando, portanto, de um manejo adequado. Ambientes de baixa estimulação sensorial, estratégias como o *mindfulness*, a permissão ao chamado “objeto de apego” e brinquedos sensoriais podem auxiliar a reorganização mental dessa criança; ainda, é crucial o reconhecimento de gatilhos sensoriais individuais, mapeando quais estímulos causam mais sobrecarga e ajustando o ambiente e as interações de acordo com as necessidades.

Já os métodos de ensino baseados em psicologia podem ser grandes aliados nas práticas educativas para alunos com TEA, oferecendo estratégias específicas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social desses estudantes. Na nossa análise, apenas um trabalho (de cunho teórico) mencionou o TEACCH e a ABA como possibilidades respaldadas na psicologia para práticas pedagógicas eficazes (Evêncio, 2019), mas também poderiam ser citadas o ESDM e a TCC. De forma bastante resumida, a ABA utiliza reforço positivo para desenvolver habilidades de comunicação, autocontrole e foco, auxiliando no ensino de autocuidado e adaptação em grupo. O ESDM, baseado na ABA, promove o aprendizado por meio da interação social, integrando o desenvolvimento cognitivo e socioemocional em atividades colaborativas e lúdicas. Já o TEACCH organiza o ambiente de ensino com rotinas visuais e tarefas segmentadas para aumentar a independência e reduzir a ansiedade. Por fim, a TCC aborda aspectos emocionais e comportamentais, como a ansiedade, ensinando estratégias de regulação emocional e resolução de problemas, fundamentais para o engajamento e adaptação em sala de aula. Combinadas, essas abordagens promovem um aprendizado inclusivo e integrado, que valoriza tanto o desenvolvimento acadêmico quanto o social e emocional.

A partir da revisão de dissertações e teses, foco deste estudo, foi possível refletir sobre a necessidade evidente de políticas públicas mais robustas, incentivo à

formação de professores, proposição de estratégias de adaptação e práticas curriculares, além da formação de redes de apoio para familiares e cuidadores. Embora o TEA seja um tema amplamente discutido, ainda carece de aprofundamentos que garantam avanços nesses aspectos fundamentais.

A pesquisa trouxe percepções valiosas sobre os desafios e progressos na inclusão de alunos com TEA na educação. No entanto, algumas limitações foram evidenciadas, como a fragilidade das abordagens acadêmicas no aprofundamento da temática, sugerindo que muitos estudos ainda não resultam em mudanças concretas na prática educacional. Além disso, a escassez de pesquisas voltadas para o impacto direto das políticas inclusivas na rotina escolar revela uma lacuna significativa a ser preenchida.

Reafirma-se, assim, a importância da formação docente contínua e de uma abordagem multidisciplinar para efetivar a inclusão. Para estudos futuros, sugere-se investigar metodologias inovadoras e adaptativas que promovam a personalização do ensino para alunos com TEA, além de explorar o impacto de políticas públicas a longo prazo e estratégias eficazes de colaboração entre escola, família e comunidade.

Dessa forma, esta pesquisa não apenas confirma a tese inicial, mas também aponta caminhos para fortalecer a efetividade do direito à educação para pessoas com TEA, promovendo um ambiente mais inclusivo, equitativo e acessível.

REFERÊNCIAS

A COMUNIDADE AUTISTA EM AÇÃO. **Autism Prevalence is Now 1 in 36, Signifying the 22% Increase in Prevalence Rates Reported by the CDC Since 2021**. Disponível em: <https://tacanow.org/press-release/autism-prevalence-is-now-1-in-36/>. Acesso em: 05 agos. 2024.

ADOLPHS, Ralph et al. **Impaired recognition of emotion in facial expressions following bilateral damage to the human amygdala**. *Nature* 1994 372:6507, [s. l.], v. 372, n. 6507, p. 669–672, 1994. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/372669a0>>. Acesso em: 27 out. 2024.

AGUILLAR, Luciane Clementino Pereira. **Formação do profissional de apoio educacional para o atendimento de crianças com autismo no ensino regular**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFGD-2_ae1cc27da2656ea8c84cfe81d09fdb52. Acesso em: 29 out. 2024.

ALBUQUERQUE, Rosângela Maria. **O ensino de cálculo diferencial e integral adaptado para discente com transtorno do espectro autista e discalculia**: um estudo de caso com base em Vigotski. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020. Disponível em <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/55250>. Acesso em: 29 out. 2024.

ALMEIDA, Izabel Cristina Araújo. **Alfabetização de alunos com transtorno do espectro autista (TEA)**: concepções e práticas dos professores. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2019. Disponível em <http://tede2.uefs.br:8080/handle/tede/892>. Acesso em: 29 out. 2024.

ALMEIDA, Manuella Santos Carneiro et al. Classificação Internacional das Doenças - 11ª revisão: da concepção à implementação. **Revista de Saúde Pública**. Nov. 2020. DOI: <https://doi.org/10.11606/s1518-8787.2020054002120>. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/rsp/2020.v54/104/pt/#>. Acesso em: 25 out. 2024.

ALVES, Márcia Doralina. **Alunos com autismo na escola**: um estudo de práticas de escolarização. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014. Disponível em <https://repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4840>. Acesso em: 29 out. 2024.

AMORIM, Willian Campos. **O Professor de Educação Física e as Demandas Pedagógicas na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6196745. Acesso em: 29 de out. 2024.

ANDRADE, Walna Patricia de Oliveira. **Histórias e memórias de práticas educacionais relacionadas às pessoas com o autismo em Sergipe (1962-1993)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8029673. Acesso em: 29 out. 2024.

ARANHA, Maria Salete Fábio. **Projeto Escola Viva: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos**. Brasília: 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/visaohistorica.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2023.

ARAÚJO, Gisele Silva. **Educação e transtorno do espectro autista: protocolo para criação/ adaptação de jogos digitais**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/0f21f6f7-98bf-415a-a6a1-50cf899bc34c>. Acesso em: 29 out. 2024.

ASPERGER, Hans. Die “Autistischen Psychopathen” im Kindesalter. **Archiv für Psychiatrie und Nervenkrankheiten** 117:76–136. 1944. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01837709>. Acesso em: 07 jan. 2025.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSICOLOGIA. **What is Cognitive Behavioral Therapy?**. [s.d]. Disponível em: <https://www.apa.org/ptsd-guideline/patients-and-families/cognitive-behavioral>. Acesso em: 29 out. 2024.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2013.

AUTISM SPEAKS. **Sensory Issues**. [s.d]a. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/sensory-issues>. Acesso em: 29 out. 2024.

AUTISM SPEAKS. **What is Applied Behavior Analysis?**. [s.d]b. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/applied-behavior-analysis>. Acesso em: 29 out. 2024.

AUTISM SPEAKS. **What is the Early Start Denver Model?**. [s.d]c. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/early-start-denver-model-esdm>. Acesso em: 29 out. 2024.

AUTISM SPEAKS. **What is TEACCH?**. [s.d]d. Disponível em: <https://www.autismspeaks.org/teacch>. Acesso em: 29 out. 2024.

AVINO, Thomas A. et al. Neuron numbers increase in the human amygdala from birth to adulthood, but not in autism. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, [s. l.], v. 115, n. 14, p. 3710–3715, 2018. Disponível em: <https://www.pnas.org/content/115/14/3710>. Acesso em: 27 out. 2024.

AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de. **Estratégias de ensino e aprendizagem desenvolvidas com alunos com transtorno do espectro autista na escola regular**: uma revisão integrativa da literatura. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/23412>. Acesso em: 29 out. 2024.

BACARO, Paula Edicleia Franca. **Transtorno do espectro do autismo e integração sensorial**: o processo de aquisição da leitura e escrita em uma abordagem responsiva de aprendizagem. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8971123. Acesso em: 29 de out. 2024.

BAKER, Jeffrey P. Autism at 70--redrawing the boundaries. **The New England journal of medicine**, [s. l.], v. 369, n. 12, p. 1089–1091, 2013. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/24047057/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

BAMBINI-JUNIOR, Victorio et al. Resveratrol prevents social deficits in animal model of autism induced by valproic acid. **Neuroscience Letters**. 2014 Nov 7;583:176-81. DOI: 10.1016/j.neulet.2014.09.039. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25263788/>. Acesso em: 25 out. 2024.

BARBOSA, Marily. O. **Atividade docente em sala de recursos multifuncionais para educandos com Transtorno do Espectro Autista**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3606381. Acesso em: 29 out. 2024.

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

BARON-COHEN, Simon. The truth about Hans Asperger's Nazi collusion. **Nature** 557, 305-306 (2018) DOI: <https://doi.org/10.1038/d41586-018-05112-1>. Disponível em: https://www.nature.com/articles/d41586-018-05112-1?utm_source=fbk_nr&utm_medium=social&utm_campaign=NNPnature. Acesso em 25 out. 2024.

BATISTA, Letícia Alves; CARDOSO, Maykon Dhonnes de Oliveira. Educação Inclusiva: desafios e percepções na contemporaneidade. **Revista Educação Pública**, v. 20, nº 44, 17 de novembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/44/educacao-inclusiva-desafios-e-percepcoes-na-contemporaneidade>. Acesso em: 25 nov. 2023.

BERTAZZO, Joise de Brum. **Formação Profissional para a Atuação Educacional com Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3074389. Acesso em: 29 out. 2024.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BONVECHIO, Sandra Aparecida. **Políticas Públicas Para a Inclusão do Estudante com Transtorno do Espectro Autista na Educação Infantil no Município de Colombo-PR**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11354051](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11354051). Acesso em: 29 out. 2024.

BORGES, Tatiane Daby de Fátima Faria. **Ensino da matemática e aprendizagem da pessoa autista: contribuições da Teoria Instrucional de Robert Gagné**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10664384](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10664384). Acesso em: 29 out. 2024.

BOUFLEUR, Emne Mourad. **Famílias de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo: implementação e avaliação de um programa de apoio para inclusão escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11260787](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11260787). Acesso em: 29 out. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. 1997. São Paulo, Editora UNESP, 2004.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-
integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf). Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, em 5 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-
2006/2004/decreto/d5296.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **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, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 25 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/d10502.htm#art1. Acesso em: 31 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 12 agos. 2024.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF. 20 de dezembro de 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Ano 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Ano 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 20 abr. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020.** Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/l13977.htm#:~:text=%C3%89%20criada%20a%20Carteira%20de%20sa%C3%BAde%2C%20educa%C3%A7%C3%A3o%20e%20assist%C3%A2ncia%20social. Acesso em: 21 mai. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 14.254, de 30 de novembro de 2021.** Dispõe sobre o acompanhamento integral para educandos com dislexia ou Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) ou outro transtorno de aprendizagem. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2021. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/lei/l14254.htm. Acesso em 1 agos. 2023.

BRASIL. **Lei Nº 14.624, de 17 de julho de 2023.** Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência), para instituir o uso do cordão de fita com desenhos de girassóis para a identificação de pessoas com deficiências ocultas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2023. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14624.htm. Acesso em 25 out. 2024.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010.** Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica. Brasília, 2010a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 04 nov. 2024.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 Linha De Base.** Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 21 mai. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em 21 mai. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019.** Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, Ministério da Educação, Conselho Nacional De Educação, Conselho Pleno, 20 de dezembro de 2019. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=135951-rcp002-19&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em 31 jan. 2025.

BRASIL. **Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de 2009, Seção 1, p. 18. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em 04 nov. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010**. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília, 2010b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em 04 nov. 2024.

BRITO, Aida Teresa dos Santos. **Prática educativa no AEE: os efeitos do manejo comportamental no uso de comunicação alternativa e ampliada para o favorecimento da comunicação dos alunos com autismo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, p. 250. 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=4469939. Acesso em: 29 out. 2024.

CAMARGO, Erica Daiane Ferreira. **Estratégias metodológicas para o ensino de matemática: inclusão de um aluno autista no ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9921231. Acesso em: 29 out. 2024.

CÂNDIDO, Flávia Ramos. **Tecnologias assistivas e inclusão escolar: o uso do software GRID2 no Atendimento Educacional Especializado a estudante com autismo em escola pública do Distrito Federal**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2780818. Acesso em: 29 out. 2024.

CARTER LENO, Virginia et al. Behavioural and physiological response to frustration in autistic youth: associations with irritability. **Journal of Neurodevelopmental Disorders** 13, 27 (2021). DOI: <https://doi.org/10.1186/s11689-021-09374-1>. Disponível em: <https://jneurodevdisorders.biomedcentral.com/articles/10.1186/s11689-021-09374-1>. Acesso em: 26 out. 2024.

CASAGRANDE, Cledes Antonio; FLORES, Cristine Gabriela de Campos. Educação e prática pedagógica em tempos de crise: revisitando alguns conceitos do campo educacional. In: CASAGRANDE, Cledes Antonio; BIELUCZYK, Jorge Alexandre; FLORES, Cristine Gabriela de Campos. (Orgs.). **A educação lassalista no contexto da pandemia: práticas, impactos e transformações**. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022, p. 13-24. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3360>. Acesso em: 04 nov. 2024.

CASTANHA, Juliane Gorete Zanco. **A Trajetória do Autismo na Educação: da Criação das Associações à Regulamentação da Política de Proteção (1983-2014)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2016. Disponível

em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3843152. Acesso em: 29 out. 2024.

CATHCART, Karla Demonti Passos. **Criação de jogos digitais por crianças: processos colaborativos de aprendizagem na escola inclusiva**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí. Itajaí, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5031272. Acesso em: 29 out. 2024.

CENTRO DE CONTROLE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data.html>. Acesso em: 8 nov. 2021a.

CENTRO DE CONTROLE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS. **Treatment and Intervention Services for Autism Spectrum Disorder | NCBDDD | CDC**. [s.d.]. Disponível em: <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/treatment.html>. Acesso em: 8 nov. 2021b.

CESA, Carla Ciceri; MOTA, Helena Boli. Comunicação Aumentativa e Alternativa: Panorama dos Periódicos Brasileiros. **Revista CEFAC**. 2015 Jan-Fev; 17(1):264-269. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1982-021620150114>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rcefac/a/xx8w8YyFNNSbDG7bYVKJVwf/?format=pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CESAR, July Rafaela Vasconcelos. **Escolas inclusiva e autismo: saberes e práticas educativas de docentes de uma Escola Municipal de Belém-PA**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=544909. Acesso em: 29 out. 2024.

CHARLOT, Bernard. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. **Revista Brasileira de Educação** v. 11 n. 31 jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/WM3zS7XkRpgwKWQpNZCZY8d/?format=pdf>. Acesso em: 18 mai. 2023.

CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 17, n. 30, p. 17-31, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/issue/view/227>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A mediação pedagógica na inclusão da criança com autismo na educação infantil**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_d1f0268d6506227c64a4833ce4f580d8. Acesso em: 29 out. 2024.

CHIOTE, Fernanda de Araújo Binatti. **A Escolarização do Aluno com Autismo no Ensino Médio no Contexto das Políticas de Educação Especial no Estado do Espírito Santo**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_2c192f1381a8a6c5ca32f30bc494998f. Acesso em: 29 out. 2024.

CONCEIÇÃO, José Luis Monteiro da. Jesuítas na educação brasileira: dos objetivos e métodos até a sua expulsão. **Revista Educação Pública**. 2017. ISSN: 1984-6290, DOI: 10.18264/REP. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/17/3/jesutas-na-educacao-brasileira-dos-objetivos-e-mtodos-at-a-sua-expulso>. Acesso em: 25 nov. 2023.

COURCHESNE, Eric et al. Neuron Number and Size in Prefrontal Cortex of Children With Autism. **JAMA**, [s. l.], v. 306, n. 18, p. 2001, 2011. Disponível em: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/22068992>. Acesso em: 27 out. de 2024.

CRUZ, Ana Caroline Bonato da. **Adaptação do programa de qualidade na interação familiar para famílias com filhos com transtorno do espectro autista**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7648752. Acesso em: 29 out. 2024.

CUPANI, Alberto. A ciência como conhecimento 'situado'. In: MARTINS, R. A. et al. (eds.). **Filosofia e história da ciência no Cone Sul**: 3º Encontro. Campinas, SP: AFHIC, 2004. p.12-22. Disponível em: <http://www.ghic.usp.br/server/AFHIC3/Trabalhos/Encontro-AFHIC-3.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos De Pesquisa**, (116), 245–262, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/?lang=pt#>. Acesso em: 21 mai. 2023.

CZECH, Herwig. Hans Asperger, National Socialism, and “race hygiene” in Nazi-era Vienna. **Molecular Autism** 9, 29 (2018). <https://doi.org/10.1186/s13229-018-0208-6>. Disponível em: <https://molecularautism.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13229-018-0208-6>. Acesso em: 25 out. 2024.

DECKMANN, Iohanna et al. Resveratrol prevents brain edema, blood-brain barrier permeability, and altered aquaporin profile in autism animal model. **International Journal of Developmental Neuroscience**, 2021 Nov;81(7):579-604. DOI: 10.1002/jdn.10137. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34196408/>. Acesso em: 25 out. 2024.

DECKMANN, Iohanna; CASAGRANDE, Cledes Antônio, SARMENTO, Dirléia Fanfa. **O Histórico do Transtorno do Espectro Autista no Brasil: O Que a Falta de**

Publicações sobre o Tema tem a nos Dizer? In: Neujahr, R (Editor). SAPIENS: Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão. v. 4. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2022, p. 83. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3672>. Acesso em: 25 out. 2024.

DECKMANN, Iohanna, SARMENTO, Dirléia Fanfa. **O Direito à Educação de Crianças e Adolescentes com o Transtorno do Espectro Autista: Uma Abordagem sobre os Dispositivos Legais Nacionais.** In: Meinhardt, M. (Org.). SAPIENS: Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2023, p. 320. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11690/3888>. Acesso em: 25 out. de 2024.

DECKMANN, Iohanna, SARMENTO, Dirléia Fanfa. **Explorando Percursos Inclusivos: Uma Reflexão Interdisciplinar Entre História da Educação, Pedagogia e a Inclusão de Estudantes Com Deficiência.** SAPIENS: Semana Acadêmica de Pesquisa, Inovação e Extensão. Canoas, RS: Ed. Unilasalle, 2024.

DOVER, Clare. J.; LE COUTEUR, Ann. How to diagnose autism. **Archives of Disease in Childhood**, [s.l.], v. 92, p. 540–545, 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2066173/pdf/540.pdf>. Acesso em: 26 out. 2024.

ECO, Umberto. **Como se faz uma tese.** Tradução de Gilson Cesar Cardoso de Souza. 13ª edição. São Paulo: Perspectiva, 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5755876/mod_resource/content/1/ECO%2C%20Humberto.%20Como%20se%20Faz%20uma%20Tese.%20Perspectiva%2C%2013ed%2C%201977.pdf. Acesso em: 17 jan. 2025.

EVÊNCIO, Katia Maria de Moura. **Transtorno do espectro do autismo: práticas pedagógicas para o processo de inclusão escolar.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Regional do Cariri, Crato, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8328327. Acesso em: 29 out. 2024.

FATEMI, S. Houssein et al. Purkinje cell size is reduced in cerebellum of patients with autism. **Cellular and molecular neurobiology**, [s. l.], v. 22, n. 2, p. 171–175, 2002. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12363198/>. Acesso em: 27 out. 2024.

FENLON, Laura R. et al. Formation of functional areas in the cerebral cortex is disrupted in a mouse model of autism spectrum disorder. **Neural Development**, [s. l.], v. 10, n. 1, p. 1–14, 2015. Disponível em: <https://neuraldevelopment.biomedcentral.com/articles/10.1186/s13064-015-0033-y>. Acesso em: 27 out. 2024.

FERNÁNDEZ, Marta et al. Altered Cerebellar Response to Somatosensory Stimuli in the Cntnap2 Mouse Model of Autism. **eNeuro**, [s. l.], v. 8, n. 5, 2021. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34593517/>. Acesso em: 27 de out. 2024.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsyhSBW4xJT48FrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 out. 2024.

FISHMAN, Inna et al. Atypical Functional Connectivity of Amygdala Related to Reduced Symptom Severity in Children With Autism. **Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry**, [s. l.], v. 57, n. 10, p. 764- 774.e3, 2018. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30274651/>. Acesso em: 27 out. 2024.

FONTES-DUTRA, Mellanie et al. **Resveratrol Prevents Cellular and Behavioral Sensory Alterations in the Animal Model of Autism Induced by Valproic Acid**. *Frontiers in Synaptic Neuroscience*. 2018 May 22;10:9. doi: 10.3389/fnsyn.2018.00009. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29872390/>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FONTES-DUTRA, Mellanie et al. **GABAergic synaptic transmission and cortical oscillation patterns in the primary somatosensory area of a valproic acid rat model of autism spectrum disorder**. *European Journal of Neuroscience*. 2023 Feb;57(3):527-546. doi: 10.1111/ejn.15893. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36504470/>>. Acesso em: 17 jan. 2025.

FONTOURA, Deise da Silva. **A contação de histórias e o desenho mediados por comunicação alternativa como estratégias pedagógicas no desenvolvimento do jogo simbólico da criança com TEA: um estudo de caso**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6383175. Acesso em: 29 out. 2024.

FRANCO, Rafaela de Melo. **Uma comparação de dois métodos para ensinar tato para crianças com Transtorno do Espectro Autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Alagoas, Maceió, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7128157. Acesso em: 29 out. 2024.

GATTI, Bernadete A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Brasília, v. 28, n. 1, p. 13-34, jan/abr., 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.21573/vol28n12012.36066>. Acesso em: 28 mar. 2022.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (orgs.). **A pedagogia: Teoria e práticas da antiguidade a nossos dias**. 3. ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

GENTIL-GUTIÉRREZ, Ana et al. Implication of the Sensory Environment in Children with Autism Spectrum Disorder: Perspectives from School. **International Journal of Environmental Research and Public Health**. 2021 Jul 19;18(14):7670. DOI:

10.3390/ijerph18147670. Disponível em:
<https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8306690/>. Acesso em: 26 out. 2024.

Geschwind, Daniel H. Advances in Autism. **Annual Review of Medicine** 60:367–380, 2009. Disponível em:
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3645857/pdf/nihms460725.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

GIFFORD, Janace J. et al. The effect of valproic acid exposure throughout development on microglia number in the prefrontal cortex, hippocampus and cerebellum. **Neuroscience**, [s. l.], 2021. Disponível em:
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/34780921/>. Acesso em: 27 out. 2024.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Rosana Carvalho. **Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com transtorno invasivo do desenvolvimento na escola regular**. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14451>. Acesso em: 25 out. 2024.

GONZAGA, Mariana Viana. **Análise da situação de inclusão de alunos com transtorno do espectro autista a partir de registro escolar diário**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em:
https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7761010. Acesso em: 29 out. 2024.

GOTTFRIED, Carmem et al. Valproic Acid in Autism Spectrum Disorder: From an Environmental Risk Factor to a Reliable Animal Model. In: **Recent Advances in Autism Spectrum Disorders** - Volume I. [s.l.] : InTech, 2013. Disponível em:
<https://www.intechopen.com/chapters/43452>>. Acesso em: 26 out. 2024.

GUAZZELLI, Nerise Mai. **Educação inclusiva e formação de professores: a presença da temática do transtorno do espectro do autismo (TEA) nos currículos de graduação em pedagogia**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Ibirapuera, São Paulo. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10971588. Acesso em: 29 out. 2024.

GUITERIO, Rachel do Nascimento. **Lúdico e Autismo: Uma combinação possível nas aulas de ciências**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3490509. Acesso em: 29 out. 2024.

HAJRI, Melek et al. Cognitive deficits in children with autism spectrum disorders: Toward an integrative approach combining social and non-social cognition. **Frontiers in Psychiatry**. 2022 Aug 8;13:917121. DOI: 10.3389/fpsyt.2022.917121. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36003981/>. Acesso em: 26 out. 2024.

HARDAN, Antonio Y. et al. Increased frontal cortical folding in autism: a preliminary MRI study. **Psychiatry research**, [s. l.], v. 131, n. 3, p. 263–268, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15465295/>. Acesso em: 27 out. 2024.

HERADÃO, Julia Gomes. **Estudantes com autismo em escolas democráticas: práticas pedagógicas**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/516a7d97-3b87-429b-9b02-7518aebe785e>. Acesso em: 29 out. 2024.

HIRSCH, Mauro Mozael et al. Behavioral alterations in autism model induced by valproic acid and translational analysis of circulating microRNA. **Food and Chemical Toxicology**. 2018 May; 115:336-343. DOI: 10.1016/j.fct.2018.02.061. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29510222/>. Acesso em: 25 out. 2024.

HOSSAIN, Md Mahbub et al. Prevalence of comorbid psychiatric disorders among people with autism spectrum disorder: An umbrella review of systematic reviews and meta-analyses. **Psychiatry Research**. 2020 May; 287:112922. DOI: 10.1016/j.psychres.2020.112922. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32203749/>. Acesso em: 26 out. 2024.

INGRAM, Jennifer et al. Prenatal exposure of rats to valproic acid reproduces the cerebellar anomalies associated with autism. **Neurotoxicology and Teratology**, [s. l.], v. 22, n. 3, p. 319–324, 2000. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10840175/>. Acesso em: 27 out. 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo Escolar Da Educação Básica 2022 - Resumo Técnico**. Brasília-DF, Inep/MEC, 2023. Disponível em https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 21 mai. 2023.

JONES, Elizabeth K.; HANLEY, Mary; RIBY, Deborah M. Distraction, distress and diversity: Exploring the impact of sensory processing differences on learning and school life for pupils with autism spectrum disorders. **Research in Autism Spectrum Disorders**, Volume 72, April 2020, 101515. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2020.101515>. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1750946720300052>. Acesso em: 25 out. 2024.

KANNER, Leo. Autistic disturbances of affective contact. **Nervous Child** 2:217–250. 1943.

KLING, Arthur S.; STEKLIS, Horst. D. A neural substrate for affiliative behavior in nonhuman primates. **Brain, behavior and evolution**, [s. l.], v. 13, n. 2–3, p. 216–

238, 1976. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/825190/>. Acesso em: 27 out. 2024.

KUHN, Roland. Eugen Bleuler's concepts of psychopathology. **History of psychiatry**, [s. l.], v. 15, n. 59 Pt 3, p. 361–366, 2004. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/15386868/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

LEVITT, Jennifer G. et al. Cortical sulcal maps in autism. **Cerebral cortex**, [s. l.], v. 13, n. 7, p. 728–735, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12816888/>. Acesso em: 27 out. 2024.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 22 (2), Apr-Jun, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382216000200009>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqqxSBh/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

LIMA, Thiago Hallison Medeiros de. **Prática docente de uma professora de Educação Física: caminhos para a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. Disponível em https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7073353. Acesso em: 29 out. 2024.

LOPES, Silmara Aparecida. Considerações sobre a terminologia alunos com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, 27(50), 737–750, 2014. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X13355>. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/13355/pdf>. Acesso em: 21 mai. 2023.

MACEDO, Claudia Roberto Soares de. **A criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o professor: uma proposta de intervenção baseada na experiência de aprendizagem mediada (EAM)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2411897. Acesso em: 29 out. 2024.

MAENNER, Matthew J. et al. Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2020. **MMWR**. Surveillance Summaries, 2023;72(No. SS-2):1–14. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7202a1>. Disponível em: https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm?s_cid=ss7202a1_w. Acesso em: 21 mai. 2023.

MARCHEZAN, Josemar et al. Resveratrol Treatment of Autism Spectrum Disorder-A Pilot Study. **Clinical Neuropharmacology**. 2022 Sep-Oct 01;45(5):122-127. DOI: 10.1097/WNF.0000000000000516. Epub 2022 Sep 7. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/36066854/>. Acesso em: 25 out. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.

MARTINS, Antônio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cirúrgica Brasileira** [Internet]. 2002; 17:04–6. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-86502002000900001>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MELO, Brunna Stella da Silva Carvalho. **Formação inicial na perspectiva da acessibilidade: a tutoria entre pares na Educação Superior**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11119349. Acesso em: 29 out. 2024.

MENEGAT, Jardelino; SARMENTO, Dirléia Fanfa; RANGEL, Mary. O direito à educação de qualidade e suas decorrências para a gestão escolar. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 105–136, 2018. DOI: 10.22633/rpge.v22.nesp1.2018.10786. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10786>. Acesso em: 25 nov. 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Hospital pernambucano será referência para atendimento**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/38701>. Acesso em: 05 agos. 2024.

MIRANDA, Valena Rodrigues. **A prática curricular vivenciada por jovens com deficiência no ensino médio**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará. Belém, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11023716. Acesso em: 29 out. 2024.

MODERNA. **Educação Especial/Inclusiva: Metas do PNE**. [s.d]. Disponível em: <https://www.moderna.com.br/anuario-educacao-basica/2021/educacao-especial-inclusiva.html>. Acesso em: 18 mai. 2023.

MOLINA, Lina Maria Moreno. **Análise da política nacional de proteção dos direitos da pessoa com transtornos do espectro autista e os impactos no Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia de uma Universidade Pública**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11240708. Acesso em: 29 de out. 2024.

MONTEIRO, Emilene Gomes. **A criança com autismo, a afetividade e a brinquedoteca**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10371847. Acesso em: 29 out. 2024.

MONTEIRO, Maria Rosângela Carrasco. **Educação Inclusiva e Implicações no Currículo Escolar: a invenção de outros processos de ensinar e de aprender**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015. Disponível em https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2664815. Acesso em: 29 out. 2024.

MOURÃO JUNIOR, Orlando Sérgio Pena. **A organização de práticas pedagógicas para a escolarização de um aluno com transtorno do espectro autista: um estudo na perspectiva da teoria histórico-cultural**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11273822. Acesso em: 29 out. 2024.

NARASINGHARAO, Kumar; PRADHAN, Balaram; NAVANEETHAM, Janardhana. Sleep Disorder, Gastrointestinal Problems and Behaviour Problems Seen in Autism Spectrum Disorder Children and Yoga as Therapy: A Descriptive Review. **Journal of Clinical and Diagnostic Research**. 2016 Nov;10(11):VE01-VE03. DOI: 10.7860/JCDR/2016/24175.8922. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/28050484/>. Acesso em: 26 out. 2024.

NETTO, Marcia Mirian Ferreira Corrêa. **A Comunicação Alternativa favorecendo a aprendizagem de crianças com autismo, Asperger e Angelman: formação continuada de profissionais de Educação e Saúde**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10595>. Acesso em: 29 out. 2024.

NEVES, Paula Fernandes de Assis Crivello. **Descortinando os propósitos da educação para as crianças com transtorno do espectro autista: em cena os serviços de apoio**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6882677. Acesso em: 29 out. 2024.

NOVÔA, Jéssica. **O ambiente virtual de aprendizagem na educação especial: um estudo sobre formação continuada docente na área do Transtorno do Espectro Autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6328862. Acesso em: 29 out. 2024.

NUNES, Jacqueline da Silva. **Formação de professores de educação física para a educação inclusiva: práticas corporais para crianças autistas**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2019. Disponível em: <https://sucupira->

legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7727430. Acesso em: 29 out. 2024.

OLIVEIRA, Calleb Rangel de. **Educação Física escolar e inclusão de alunos com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2017. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026500](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5026500). Acesso em: 29 out. 2024.

OLIVEIRA, Emely Kelly da Silva Santos. **Engajamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista em atividades de um programa metatextual de produção de histórias**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2021. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10868512](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10868512). Acesso em: 29 out. 2024.

OLMEDO, Patricia Blasquez. **Sem comunicação, há inclusão?: Formação de educadores em Comunicação Alternativa para crianças com autismo**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: [https://sucupira-
legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3185470](https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3185470). Acesso em: 29 out. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 21 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 21 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca (Espanha). Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 21 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial de Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>. Acesso em: 21 mai. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação; rumo a uma educação de qualidade inclusiva e à educação ao longo da vida para**

todos. Brasília, UNESCO, 2016. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por. Acesso em: 21 mai. de 2023.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)**. Lisboa, 2004. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42407/9788531407840_por.pdf?sequence=111&isAllowed=y. Acesso em: 07 agos. 2023.

PARISI, Melissa A.; DOBYNS, William B. Human malformations of the midbrain and hindbrain: Review and proposed classification scheme. **Molecular Genetics and Metabolism**, 2003. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/14567956/>. Acesso em: 27 out. 2024.

PAULA, Maria Cândida Bandeira Lacerda de. **Comunicação Alternativa e Ampliada na Sala de Aula: Dialogando com Estudantes com TEA**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8248073. Acesso em: 29 out. 2024.

PEIXOTO, Bianca Nunes. **Jogos adaptados com comunicação alternativa: mediação no letramento de crianças com transtorno do espectro autista**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6381962. Acesso em: 29 out. 2024.

PENDEZA, Daniele Pincolini. **Autismo e educação musical: uma proposta de formação de professores**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6422194. Acesso em: 29 out. 2024.

PEREIRA, Débora Mara. **Análise dos Efeitos de um Plano Educacional Individualizado no Desenvolvimento Acadêmico e Funcional de um Aluno com Transtorno do Espectro do Autismo**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1931124. Acesso em: 29 out. 2024.

PEREIRA, Débora Mara. **Construção e validação de um protocolo de PEI: contributos de uma formação docente**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/45463>. Acesso em: 29 out. 2024.

PEREIRA, Eliane Cândida. **Os processos formativos do professor de alunos com Transtorno do Espectro Autista:** contribuições da Teoria Histórico-Cultural. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3648181. Acesso em: 29 out. 2024.

PEREIRA, Raquel Alves. **A Utilização dos jogos digitais como recurso pedagógico no desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo.** 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5852693. Acesso em: 29 out. 2024.

PETER, Saša et al. Dysfunctional cerebellar Purkinje cells contribute to autism-like behaviour in Shank2-deficient mice. **Nature Communications** 2016 7:1, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 1–14, 2016. Disponível em: <https://www.nature.com/articles/ncomms12627>. Acesso em: 27 out. 2024.

PINHO, Mariana Campos. **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 escolar. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6769177. Acesso em: 29 out. 2024.

PINTO, Sulamyta da Silva. **Práticas pedagógicas e o sujeito com autismo:** um estudo de caso fenomenológico no ensino comum. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=330170. Acesso em: 29 out. 2024.

PHUNG, Jasmine et al. What I Wish You Knew: Insights on Burnout, Inertia, Meltdown, and Shutdown From Autistic Youth. **Frontiers in Psychology**. 2021 Nov 3;12:741421. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.741421. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC8595127>>. Acesso em: 29 out.2024.

RIBEIRO, Joane Lopes. **Tecnologia assistiva e atendimento educacional especializado para alunos com autismo na pandemia.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11143147. Acesso em: 29 out. 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Lei nº 15.322, de 25 de setembro de 2019.** Institui a Política de Atendimento Integrado à Pessoa com Transtornos do Espectro Autista

no Estado do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, RS. 25 de setembro de 2019. Disponível: <https://saude.rs.gov.br/upload/arquivos/202211/29173423-lei-15322.pdf>. Acesso em 25 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Programa para pessoas com autismo completa três anos com mais de 11 mil atendimentos realizados**. Assessoria de Comunicação da Secretaria Estadual de Saúde, 01 abr. 2024a. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/programa-para-pessoas-com-autismo-completa-tres-anos-com-mais-de-11-mil-atendimentos-realizados>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RIO GRANDE DO SUL. **Novo centro de atendimento do TEA acolhe será implantado em Barra do Ribeiro**: Serviço é destinado a pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) e suas famílias. Assessoria de Comunicação da Secretaria Estadual de Saúde, 03 dez. 2024b. Disponível em: <https://www.estado.rs.gov.br/novo-centro-de-atendimento-do-teacolhe-sera-implantado-em-barra-do-ribeiro>. Acesso em: 25 jan. 2025.

RODIER, Patricia M. et al. Embryological origin for autism: Developmental anomalies of the cranial nerve motor nuclei. **The Journal of Comparative Neurology**, [s. l.], v. 370, n. 2, p. 247–261, 1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8808733/>. Acesso em: 29 out. 2024.

ROGGE, Nicky, JANSSEN, Juliette. The Economic Costs of Autism Spectrum Disorder: A Literature Review. **Journal of autism and developmental disorders** 49, 2873–2900 (2019). <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04014-z>. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30976961/>. Acesso em: 29 out. 2024.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, [S.l.], v. 6, n. 19, p. p. 37-50, jul. 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

SADIM, Geyse Patrizzia Teixeira. **Atendimento educacional especializado: organização e funcionamento das salas de recursos multifuncionais aos educandos com autismo na rede municipal de Manaus**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6347009. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Adriana Prado Santana. **Elaboração conceitual em alunos com transtornos espectro autista (TEA) por meio de jogos digitais**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11455264. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um Discurso sobre as Ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, Emilene Coco dos. **Os alunos com autismo no primeiro ano do ensino fundamental e os movimentos de construção das práticas pedagógicas**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5655586. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Josely Alves dos. **Ensino de matemática e transtorno do espectro autista – TEA: possibilidades para o desenvolvimento da prática pedagógica nos anos iniciais do ensino fundamental**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8968530. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Lucimara Mesquita dos. **A inclusão da criança com autismo na educação infantil: possibilidades de práticas pedagógicas**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação). – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro Universitário Moura Lacerda, Ribeirão Preto, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=270367. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Samuel Alves dos. **O direito à educação dos autistas e novas formas de suplício**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10143166. Acesso em: 29 out. 2024.

SANTOS, Vivian; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. **Revista Brasileira de Educação Especial**, 24 (4), Oct-Dec, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-65382418000500001>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/vvX7hvBZf4CHSzhNpJCWYJG/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

SANTOS-TERRA, Júlio et al. Resveratrol Prevents Cytoarchitectural and Interneuronal Alterations in the Valproic Acid Rat Model of Autism. **International Journal of Molecular Science**. 2022 Apr 7;23(8):4075. DOI: 10.3390/ijms23084075. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/35456893/>. Acesso em: 25 out. 2024.

SARMENTO, Dirléia Fanfa; MENEGAT, Jardelino; WOLKMER, Antônio Carlos. **Educação em Direitos Humanos: dos Dispositivos Legais às Práticas Educativas**. Porto Alegre, Ed. Cirkula, 2018, p. 231. ISBN: 978-85-67442-97-6.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos De Pesquisa**, 37(130), 99–134. 2007. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/375>. Acesso em: 25 nov. 2023.

SCHUMANN, Cynthia Mills; AMARAL, David. G. Stereological analysis of amygdala neuron number in autism. **The Journal of Neuroscience**, [s. l.], v. 26, n. 29, p. 7674–7679, 2006. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16855095/>>. Acesso em: 27 out. 2024.

SEWALD, Silvana. **A formação de professores e a organização do trabalho pedagógico**: desafios da inclusão de alunos com TEA. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Francisco Beltrão, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10431205. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Luiz Elcides Cardoso da. **A ontoepistemogênese de crianças autistas através da utilização de tecnologias touch**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3608316. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Raimunda Maria Moreira da. **Para além do discurso oficial das políticas públicas**: possibilidade de (re)pensar o paradigma de inclusão escolar para o educando com transtorno do espectro autista na cidade de Manaus. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1181604. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Rozelha Barbosa. **Prática pedagógica de professores que ensinam matemática para alunos com transtorno de espectro autista**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11043623. Acesso em: 29 out. 2024.

SILVA, Stefhanny Pauliminytrick Nascimento. **PROLECA**: Programa de Leitura e Comunicação para crianças com Autismo. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6419721. Acesso em: 29 out. 2024.

SIQUEIRA, Maristela Conceição Dias. **TODOS NA RODA**: o uso da Comunicação Alternativa e Ampliada em uma escola de Educação Infantil. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5396257. Acesso em: 29 out. 2024.

SOARES, Francisca Maria Gomes Cabral. **Efeitos de um programa colaborativo nas práticas pedagógicas de professoras de alunos com autismo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8627803. Acesso em: 29 out. 2024.

SOUSA, Domitila Brito. **Práticas curriculares inclusivas na produção científica brasileira (2011-2020)**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11067023. Acesso em: 29 out. 2024.

SPARKS, Bobbi F. et al. Brain structural abnormalities in young children with autism spectrum disorder. **Neurology**, [s. l.], v. 59, n. 2, p. 184–192, 2002. Disponível em: <http://www.neurology.org/cgi/doi/10.1212/WNL.59.2.184>>. Acesso em: 27 out. 2024.

SSUCHAREWA, Grunya E (1926). Die schizoiden Psychopathien im Kindesalter. (Part 1 of 2). **European Neurology** 60:235–247. Disponível em: <http://www.th-hoffmann.eu/archiv/sucharewa/sucharewa.1926.pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2024.

TSAI, Peter T. et al. Autistic-like behavior and cerebellar dysfunction in Purkinje cell Tsc1 mutant mice. **Nature**, [s. l.], v. 488, n. 7413, p. 647, 2012. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22763451/>. Acesso em: 27 out. 2024.

TIRADENTES, Regina Oliveira. **Políticas públicas educacionais inclusivas: a legitimidade da escolarização dos indivíduos com autismo nas escolas da SEDUC em Manaus**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9384624. Acesso em: 29 out. 2024.

TOGASHI, Claudia Mihar. **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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1855566. Acesso em: 29 out. 2024.

VASCONCELLOS, Simone Pinto **Práticas educativas e escolarização de alunos com transtorno do espectro autista na educação profissional**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7760986. Acesso em: 29 out. 2024.

WEINTRAUB, Karen. The prevalence puzzle: Autism counts. **Nature**, [s. l.], v. 479, n. 7371, p. 22–24, 2011. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/22051656/>. Acesso em: 8 nov. 2021.

WILKINSON, Ellen. Reduced neuron number in autistic brains. **The Lancet Neurology**, [s. l.], v. 5, n. 9, p. 731, 2006. Disponível em: <http://www.thelancet.com/article/S1474442206705403/fulltext>. Acesso em: 27 out. 2024.

YOUNG, Andrew W. et al. Facial expression processing after amygdalotomy. **Neuropsychologia**, [s. l.], v. 34, n. 1, p. 31–39, 1996. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/8852691/>. Acesso em: 27 out. 2024.

ZELDOVICH, Lina How History Forgot the Woman Who Defined Autism. **Scientific American**. 2018. Disponível em: <https://www.scientificamerican.com/article/how-history-forgot-the-woman-who-defined-autism/>. Acesso em: 29 out. 2024.