



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CAMPUS UNIVERSITÁRIO PROFESSOR ALBERTO CARVALHO
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

TAÍS NAYARA DE ANDRADE OLIVEIRA MOTA

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA: Considerações acerca do estado da arte.**

**Itabaiana
2021**

TAÍS NAYARA DE ANDRADE OLIVEIRA MOTA

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA: Considerações acerca do estado da arte.**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação, da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:
Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto

Itabaiana
2021

TAÍS NAYARA DE ANDRADE OLIVEIRA MOTA

**AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA PRODUÇÃO ACADÊMICA
BRASILEIRA: Considerações acerca do estado da arte.**

Monografia apresentada ao curso de licenciatura em Pedagogia, do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Campus Universitário Professor Alberto Carvalho, como requisito para obtenção do grau de licenciada em Pedagogia.

Orientadora:
Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto

Aprovada em: 22 de março de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Mônica Andrade Modesto
Universidade Federal de Sergipe
(Presidente)

Profa. Dra. Isabela Rosália Lima de Araújo
Universidade Federal de Sergipe

Itabaiana
2021

À Deus, minha vó Ana, meus pais e minhas irmãs, minha tia Fatima e seu esposo, minha orientadora Mônica e minha amiga Jéssica por me ampararem, torcerem por mim e serem luz, me motivando e vibrando com minhas conquistas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, ao meu DEUS sempre presente em minha vida! ELE que me ilumina e me fortalece ajudando-me a trilhar esse caminho, sempre confiante mesmo nas horas de fraqueza. Muito obrigada meu PAI, tu és precioso em minha vida!

A minha família, a base do meu ser, em especial minha vó (Ana), pela educação que foi me dada, que nunca mediu esforços para me ajudar e concretizar ao meu lado todos os meus sonhos, minha mãe (Maria) e meu pai (Adenilson) razões do meu existir, minha tia (Fatima) e seu esposo (Airton) por me acompanhar sempre e me acolher em todos os momentos, vocês foram essenciais para realização desse sonho! Obrigada por todos os ensinamentos durante toda minha vida, pelo amor verdadeiro, puro e contínuo, os quais me impulsionaram a buscar a realização deste sonho tão desejado... meu muito obrigado. Amo vocês!

As minhas irmãs (Adrielly e Mirelly) pelo carinho, preocupação e torcida confiante, acreditando sempre nas minhas escolhas.

Ao meu esposo (Adriano), obrigada por todo amor, compreensão, paciência e apoio, por sempre enxugar minhas lágrimas nos momentos mais difíceis, você foi meu alicerce durante todos esses anos.

A todos os meus amigos e colegas de classe que me proporcionaram momentos especiais, alegria e aprendizado. Em especial minha amiga (Jéssica) um ser humano iluminado, minha duplinha durante os cinco anos de formação, que esteve sempre me apoiando e me fortalecendo nos momentos de fraqueza, gratidão por tudo, (Erica) menina de um coração imenso que não media esforços para ajudar o próximo, (Joseilde e Isa) as que faziam das nossas noites mais leves e descontraídas. Levarei vocês sempre em meu coração.

A minha amiga de infância (Ayslana) que me acompanhou desde o início, e sempre esteve presente em todos os momentos, me estimulando e fazendo eu acreditar que eu era capaz de realizar grandes sonhos.

Aos meus amigos de trabalho em especial (Daysemar e Lucas) por todo carinho e apoio incondicional.

As minhas primas por todo apoio, em especial (Grayce) que me ajudou durante minha jornada, minha eterna gratidão.

E, por fim, a todos os meus professores que andaram comigo durante todo esse percurso, e contribuíram para que esse sonho se tornasse realidade, em especial, minha orientadora, Prof.^a Doutora Mônica Modesto por gentilmente ter me ajudado e me guiado no

decorrer deste trabalho pela sua disponibilidade , mesmo diante desse período de pandemia, me dando todo suporte necessário e me incentivando de forma interessada extraordinária e pertinente, além de uma orientadora exemplar é dona de um coração imenso, minha eterna gratidão, sem sua ajuda e orientação este sonho não teria sido realizado, não imaginaria ter uma orientadora melhor para minha pesquisa.

A Prof.^a Doutora Isabela Rosália, por ter aceitado o convite para participar da banca e ter compartilhado valiosas contribuições nas disciplinas ministradas, por ter acompanhado a minha jornada acadêmica de perto e ter me dado apoio em sala de aula, transmitindo seu saber com profissionalismo, você foi essencial na minha trajetória.

A Prof.^a Doutora Marilene Batista, por todos os ensinamentos, suas dicas e sua dedicação em sala de aula contribuíram bastante para evolução da minha escrita, suas orientações foram valiosas, obrigada pelo esforço gigante e sabedoria compartilhada.

Vocês fazem parte do meu caminho e sempre farão parte da minha vida.

Essa vitória é NOSSA!

Não desista dos seus sonhos só porque alguém te disse que seria quase impossível de se alcançar. Você sabe da sua capacidade, você se conhece mais do que ninguém. O que vale a pena nessa vida é jamais desistir de tentar. Se você falhar tente de novo. Só não deixe que ninguém te diminua. Às vezes algumas pessoas te enfraquecem porque elas sabem que você consegue, elas só não querem que seja primeiro do que elas. Seja sua maior inspiração, porque sempre você vai se deparar com opiniões contrárias à sua felicidade. Você pode, você consegue você é capaz.

Larissa Falcão

RESUMO

A presente pesquisa parte do pressuposto de que, historicamente, o saber sobre o autismo esteve restrito à medicina, uma vez que, no campo educacional, a literatura disponibiliza poucos dados a respeito da escolarização de pessoas com autismo, isto se deve em parte ao descobrimento recente deste transtorno. A fim de refletir sobre esse contexto, este estudo se debruçou sobre o seguinte problema: Como o autismo e a educação inclusiva têm sido abordados na produção acadêmica brasileira? À vista disso, delineamos como objetivo central da pesquisa diagnosticar em que medida a pesquisa acadêmica brasileira contribui para o avanço educacional no âmbito do transtorno do espectro autista. A proposta metodológica para realização desse trabalho de investigação, estudo e análise, se desenvolveu através de uma pesquisa de abordagem qualitativa e tipo estado da arte. Para o alcance da proposição, delineamos como procedimentos metodológicos três etapas: levantamento bibliográfico; levantamento das fontes e análise dos dados. O levantamento bibliográfico compreendeu na seleção do aporte teórico a ser utilizado, conformando-se a opção por autores que discutem o autismo em uma perspectiva não-patológica e a educação em uma perspectiva inclusiva. O levantamento das fontes foi realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), elegendo como critério de busca as dissertações provenientes de Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), depositadas no repositório no período 2015-2020, totalizando, assim, catorze textos selecionados como fontes de pesquisa. A análise de tais fontes foi feita com base na técnica de Análise de Conteúdo pensada por Laurence Bardin (2006). Os resultados indicaram que as pesquisas têm compreendido o autismo como uma especificidade no âmbito do processo educacional e que a educação inclusiva vem sendo defendida em sua perspectiva integral, ou seja, como processo que se propõe a incluir todos os sujeitos, conforme preconiza a literatura especializada e a legislação educacional brasileira.

Palavras-chave: Educação inclusiva. Produção acadêmica. Transtorno do Espectro Autista,

ABSTRACT

This research is based on the assumption of the historic knowledge about autism being restricted to the field of medicine, once as, in the educational field, the literature provides limited knowledge about the education of people with autism, partly because of the rather recent discovery of this disorder. In order to think about this context, this study questioned the following problem: How autism and inclusive education have been addressed at the Brazilian academic research production? In this perspective, it was delimited as the main goal of this research to identify to what level the Brazilian academic research has contributed for the educational improvement in the context of autism spectrum disorder. The methodological approach for the fulfillment of this work of research, study and analysis was developed through the qualitative and state of the art approaches. To achieve the main goal, three stages of methodological procedures were adopted: bibliographic survey, source survey and the analysis of the gathered results. The bibliographic survey comprehended the selection of the theoretic approach to be used, opting for authors who discuss autism in a non-pathological perspective and education in an inclusive perspective. The source survey was made in the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD (Brazilian Thesis and Dissertations Digital Library), electing as search criteria the dissertations from the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES (Coordination for the improvement of Higher Education Personnel), made available in the library in the period between 2015-2020, resulting then in a total of fourteen texts selected as research resources. The analysis of the given resources was based in the Content Analysis by Laurence Bardin (2006). The results indicated that the studies have been comprehending autism as an specificity within the educational process and inclusive education has been defended in its integral perspective, in other words, as a process which aims to include all people, as recommended by the specialized literature and the Brazilian educational legislation.

Keywords: Inclusive education. Academic production. Autism spectrum disorder.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Critérios utilizados no levantamento de dados	31
Quadro 2 –	Fontes identificadas no levantamento de dados	32
Quadro 3 –	Fontes sobre os principais conceitos de autismo e educação inclusiva	39

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

TEA	Transtorno de Espectro Autista
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
NEE	Necessidade Educacionais Especiais
DIT	Transtorno Invasivo do Desenvolvimento
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DSM-V	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtorno Mentais
PD-NOS	Transtorno Generalizado de Desenvolvimento Não- Especificado
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
TGD	Transtorno Gerais de Desenvolvimento
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Procedimentos metodológicos.....	17
2	PONTOS E CONTRAPONTO DO AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA	20
2.1	Reflexões sobre o autismo na sociedade brasileira	20
2.2	Direitos educacionais da pessoa autista	22
2.3	De que educação estamos falando quando falamos de educação inclusiva?	26
3	AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO CIENTÍFICO: CAMINHOS OU DESCAMINHOS PARA A INCLUSÃO?	29
3.1	A produção do conhecimento científico como instrumento para a promoção da educação inclusiva.....	29
3.2	Emergência da temática em dissertações brasileiras.....	31
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	45
5	REFERÊNCIAS.....	47

1 INTRODUÇÃO

Pensar sobre educação traz a necessidade de pensar sobre inclusão e sobre uma educação que seja efetivamente inclusiva. Ou seja, para superarmos o desafio da inclusão escolar será necessária a participação de todos com a ampliação do debate no interior de cada escola. Dentro destes debates destacamos a educação de crianças autistas, que deve ter os mesmos objetivos gerais da educação dada a outras crianças com o desenvolvimento máximo de todas as habilidades e competências.

Nesse sentido, para que a escola se torne inclusiva, deve acolher todas as crianças, independentemente de suas condições sociais, emocionais, físicas, intelectuais, linguísticas entre outras. Ela deve ter como princípio básico desenvolver um processo de ensino e aprendizagem capaz de educar e introduzir todos aqueles com necessidades educacionais específicas e também os que apresentam dificuldades temporárias ou permanentes, pois a inclusão não se aplica apenas aos alunos que apresentam algum tipo de deficiência.

Nessa perspectiva, a presente pesquisa parte do pressuposto de que, historicamente, o saber sobre o autismo esteve restrito à medicina, pois, no campo educacional, a literatura disponibiliza poucos dados a respeito do histórico da escolarização de pessoas com autismo, isto se deve em parte ao descobrimento recente deste transtorno. Pode-se dizer, no entanto, que grande parte dessas pessoas tenha sido diagnosticada, inicialmente, como deficientes mentais, passando por fases semelhantes pelas quais passaram a serem denominadas pessoas com Necessidades Educacionais Especiais – NEE, sofrendo abandono, segregação, integração e, diante do atual contexto, tentativas de inclusão.

Ao tentar garantir uma vivência escolar significativa para a criança autista, deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Esta deve considerar as necessidades de todos os alunos e deve estruturar sua função para atender tais necessidades. Para tanto, surge à necessidade de mudança e rompimento com os mecanismos excludentes resultantes de paradigmas educacionais fragmentados e fragmentadores emergentes da Modernidade e que perduram até os dias atuais.

Ao pesquisar esse tema, buscar-se-á compreender os transtornos invasivos do desenvolvimento (DIT), dentre eles o Transtorno do Espectro Autista (TEA), procurando entender o déficit na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro, de linguagem comunicativa e imaginação e do comportamento e flexibilidade cognitiva a fim de entender os desafios para o desenvolvimento de metodologias e práticas efetivamente inclusivas com crianças autistas.

Portanto, nesse processo destacamos a educação inclusiva que deve ser caracterizada como um “novo paradigma”, que se constitui pelo apreço à diversidade como condição a ser valorizada, pois é benéfica a escolarização de todas as pessoas, pelo respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e pela proposição de outras práticas pedagógicas, o que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Partindo desse prisma, o presente estudo se debruça sobre o seguinte problema: Como o autismo e a educação inclusiva têm sido abordados na produção acadêmica brasileira? À vista disso, delineamos como objetivo central da pesquisa diagnosticar em que medida a pesquisa acadêmica brasileira contribui para o avanço educacional no âmbito do transtorno do espectro autista. Como desdobramento desse objetivo, foram delineados os objetivos específicos:

- Identificar de que forma o transtorno do espectro autista é apropriado em dissertações brasileiras;
- Analisar as concepções de inclusão presentes nas dissertações elencadas como fontes de pesquisa;
- Verificar como a pesquisa acadêmica brasileira contribui para a melhoria do processo de aprendizagem de autistas.

A motivação para a realização desta pesquisa decorreu do fato de que, durante quase todo o curso de Pedagogia, ouviu-se a discussão sobre a necessidade de uma educação inclusiva. Nos debates que ocorreram no *Campus* Prof. Alberto Carvalho sobre inclusão, o ensino escolar brasileiro sempre era colocado em posição de buscar resposta para o desafio de encontrar soluções que respondessem às questões de acesso e permanência dos alunos nas suas instituições educacionais.

Na disciplina de Estágio Supervisionado, fazendo uma análise da instituição onde foram realizadas as atividades de estágio, verificou-se que a escola não desenvolvia ações pedagógicas na inserção de crianças com deficiências. Também se verificou que a instituição tinha um número elevado de crianças autistas e que essas crianças não tinham suas diferenças valorizadas, elas eram segregadas, mesmo dividindo o mesmo espaço na sala de aula.

Dentro deste contexto reflexivo, senti-me motivada a pesquisar sobre o autismo e os desafios de inserção desses alunos no universo escolar por entender que o ensino é inclusivo e que inclusão não significa somente matricular crianças com limitações, mas criar condições nos espaços escolares que permitam que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades, potencializando, assim, as possibilidades de aprendizagem que têm dentro das suas condições.

Além disso, acredito ainda que para o desenvolvimento desse processo, a força, vitalidade e criatividade do professor são aspectos importantes para o desenvolvimento dessas crianças. Pois, enquanto futura profissional da educação compreendemos que a presença de um aluno autista na escola exigirá uma redefinição de papéis, mudanças de atitudes, de valores e novos estilos de vida, ou seja, a escola terá que lidar não apenas com as pressões internas, mas também, e principalmente com aquelas exercidas pelas forças sociais externas.

No que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica a organização dos tempos e dos espaços escolares de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades, metodologias e nos recursos utilizados e planejados para desenvolver a aprendizagem de todos os alunos.

Nesse sentido, compreender como a educação pode ser inclusiva e pode ter estratégias que incluam a todos, respeitando suas especificidades é fundamental para entender e aprofundar os processos de ensino e aprendizagem que envolvem alunos autistas. Inicialmente, a proposta deste estudo era pesquisar *in loco* sobre práticas pedagógicas relacionadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental em turmas que tivessem alunos autistas matriculados e, assim, identificar se as ações desenvolvidas eram inclusivas. Todavia, devido ao período de pandemia provocada pelo vírus SARS-CoV-2 que desencadeou a COVID-19 no país, fez-se necessário rever a proposta do estudo.

Desse modo, sem perder de vista o desejo de pesquisar sobre autismo e educação inclusiva, optou-se por realizar um estudo sobre o estado de produção do conhecimento acerca do autismo realizada em Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, selecionando como fontes de pesquisa as dissertações construídas e depositadas no repositório da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) entre o período de 2015 a 2020.

Assim, este estudo se justifica pela necessidade de pensar como o autismo e a educação inclusiva têm sido apropriados nas dissertações relativas à área da Educação e se o modo como são apropriados contribuem para o aprimoramento dos processos de ensino e aprendizagem de autistas e para a promoção da educação inclusiva por entender que a produção acadêmica tem como uma de suas premissas ser contributa para a sociedade e, nesse caso específico, para o avanço dos pensares e fazeres pedagógicos inclusivos.

Justifica-se ainda o enfoque da pesquisa na educação inclusiva, por entendermos que ao longo da história da educação, a escola sempre privilegiou a formação de apenas parte das

dimensões humanas, não focando na formação integral do sujeito, como aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser, instituindo dicotomias no interior das escolas e na prática docente. Além disso, o transtorno do espectro autista na área educacional ainda é um objeto de estudo pouco investigado na pós-graduação, desvelando, assim, a necessidade de ampliação de estudos sobre esse campo.

1.1. Procedimentos metodológicos

A proposta metodológica para realização desse trabalho de investigação, estudo e análise, se desenvolveu através de uma pesquisa de abordagem qualitativa e tipo estado da arte.

A pesquisa qualitativa nos permite representar não apenas os dados essenciais nos quais as descobertas se baseiam, mas também a base das interpretações e o meio central para a apresentação e a comunicação de descobertas. Sendo assim, a pesquisa qualitativa não se pode se caracterizar pela preferência por determinado método em relação a outro. A pesquisa qualitativa pressupõe uma compreensão diferente da pesquisa geral, a qual ultrapassa a decisão de utilizar uma entrevista narrativa ou um questionário, por exemplo. A pesquisa qualitativa abrange uma compreensão específica da relação entre o assunto e o método.

A pesquisa qualitativa é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes. Nesse nível, a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (DENZIN, 2006, P. 17).

Segundo o autor, a pesquisa qualitativa nos proporciona a oportunidade de estudar os fenômenos e seus significados de acordo com o sentido que as pessoas lhes dão. Assim, sendo o pesquisador desenvolve uma pesquisa de forma natural e interpretativa. Entendemos então que a pesquisa qualitativa é um instrumento fundamental no estudo sobre crianças autistas e sobre práticas pedagógicas de inclusão, pois para aprendermos a observação os pormenores, identificar os indícios, coletar os resíduos, perceber os gestos, questionar os silêncios e “desnaturalizar” o convencional, se faz necessário relacionamos tais estratégias como uma lente que disciplina o “olhar” para vermos situações que no diálogo são negados.

Segundo Ferreira (2002), uma pesquisa do tipo estado da arte, devido ao seu caráter bibliográfico, apresenta condições para que seja possível diagnosticar como determinado

objeto de estudo é discutido em produções acadêmicas, possibilitando, dessa forma, identificar as dimensões relativas a determinado tema no espaço-tempo e compreender como um determinado objeto é delimitado e afirmado no campo acadêmico, permitindo conhecer e analisar o que já foi produzido e, por conseguinte, identificar caminhos para o aprofundamento dos estudos relacionados ao tema analisado.

Para este estudo, o processo de constituição do *corpus* e produção de dados constituiu-se a partir da realização de uma busca no repositório da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações utilizando como palavras-chave as expressões “Autismo”, “Transtorno do Espectro Autista” e “TEA” que retornou vinte resultados entre teses e dissertações que as continham em seus títulos, sendo catorze dissertações e seis teses apresentadas em Programas de Pós-Graduação em Educação reconhecidos pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Brasil.

Foram selecionadas as catorze dissertações como fontes de pesquisa para a realização da investigação aqui proposta pelo fato de apresentarem maior diversidade de abordagem acerca do autismo e também maior distribuição territorial no país, haja vista o fato de que as seis teses encontradas foram produzidas nas regiões sul e sudeste contemplando o contexto dessas regiões em seus estudos.

A análise dos dados foi realizada com base na técnica de Análise de Conteúdo pensada por Laurence Bardin (2006) que consiste em trabalhar os dados coletados, objetivando a identificação do que está sendo dito a respeito do autismo, analisando o que foi dito pelos pesquisadores. Entende-se que há uma necessidade da descodificação do que está sendo comunicado. Para isso, foi utilizado uma ficha documental composta pelas categorias de análise com o objetivo de verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos.

A técnica de Análise de Conteúdo utilizada neste estudo procurou explorar as relações entre discurso e realidade, verificando como os textos são feitos, carregando significados por meio dos processos sociais.

Segundo Bardin (2006), O processo de formação das categorias se concretizou após a seleção do material e a leitura flutuante, a exploração foi realizada através da codificação. A codificação se deu em função da repetição das palavras, que uma vez triangulada com os resultados observados, foram constituindo-se em unidades de registro, para então efetuar-se a categorização progressiva. Adverte-se que as categorias descritas da próxima sessão dizem respeito a temática a que o estudo que está sendo descrito se propôs, não servindo como

modelo para qualquer estudo, tendo em vista as idiossincrasias inerentes a cada tema de estudo.

O presente escrito encontra-se dividido em três capítulos, sendo o primeiro focado na conceituação autismo e de inclusão na legislação brasileira e na literatura especializada. O segundo trata da análise da produção acadêmica selecionada e, por fim, o terceiro aponta as considerações acerca do que fora encontrado e os desafios para o aprofundamento acadêmico no que concerne ao autismo e a inclusão de autistas no ensino regular e para a promoção de uma educação efetivamente inclusiva.

2 PONTOS E CONTRAPONTO DO AUTISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Quando falamos em autismo, é comum que algumas questões surjam devido ao déficit de informação que reside na sociedade. De imediato, questiona-se se é uma doença, uma síndrome ou um transtorno; se autistas são deficientes; se são capazes de aprender. Não são poucas as dúvidas que pairam acerca desse assunto, sobretudo, no universo escolar, haja vista o fato de que essa discussão ainda encontra-se centralizada na perspectiva médica e clínica e com pouco diálogo com os profissionais da educação, em especial, os que estão nas escolas e salas regulares de ensino.

Mas, afinal, o que é o autismo? Essa pergunta não é tão fácil de responder, pois, até hoje, ainda não há uma definição e uma delimitação consensual das terminologias sobre ele. A multiplicidade das terminologias fenomenológicas e, respectivamente, seus sinônimos demonstram a complexidade do problema e a diversidade dos princípios de esclarecimento existentes sobre esse tema devido à própria historicidade da inclusão que perpassa pelos pressupostos da concepção medicalizada das deficiências e das pessoas com deficiência. Assim, é relevante compreendermos o sentido e o significado do autismo e, mais especificamente, do que é ser autista em uma sociedade baseada por “padrões de normalidade”.

2.1. Reflexões sobre o autismo na sociedade brasileira

O termo autismo origina-se do grego *autós*, que significa “de si mesmo”. Foi empregado pela primeira vez pelo psiquiatra suíço Bleuler, em 1911, que buscava descrever a fuga da realidade e o retraimento interior dos pacientes acometidos de esquizofrenia. Corroborando com essa ideia, Cunha (2012) destaca que o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma **tríade principal: comprometimento na comunicação, dificuldades na interação social e atividades restrito-repetitivas**. (CUNHA, 2012).

Na década de 40, o psiquiatra austríaco Leo Kanner, publicou as primeiras pesquisas relacionadas ao autismo. Ele constatou uma nova síndrome na psiquiatria infantil denominada, a princípio, de distúrbio autístico do contato afetivo. A denominação de Kanner deveu-se à observação clínica de crianças que não se enquadravam em nenhuma das classificações existentes na Psiquiatria infantil. (CUNHA, 2012).

Kanner observou crianças com uma inabilidade no relacionamento interpessoal que a diferenciava de outras patologias, bem como atrasos na aquisição da fala e dificuldades motoras. Ele definiu o autismo como uma patologia que se estrutura nos dois primeiros anos de vida, o que ocasionou o interesse da Psicanálise nas relações da mãe com o bebê. (CUNHA, 2012).

O Dr. Hans Asperger, cientista austríaco em 1949, fez uso do termo “psicose autista”, referindo-se assim, às crianças com comportamentos similares ao autismo.

Possivelmente, ambos os cientistas estiveram diante de grupos semelhantes, mas, devido às diferentes interpretações, foram formuladas as chamadas “síndrome de Asperger” e “autismo de Kanner”, para se referir a autismos de alto e baixo nível de funcionamento, respectivamente (GÓMEZ; TERÁN, 2014, p.448).

Desde 2014, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-V) agrupou o Autismo, o Transtorno Desintegrativo da Infância, o Transtorno Generalizado do Desenvolvimento Não-especificado (PDD-NOS) e a Síndrome de Asperger, dentro da categoria Transtornos do Neurodesenvolvimento, afetando a forma como as pessoas percebem o mundo e interagem com outras pessoas, fazendo parte dos quadros integrantes de um único diagnóstico chamado Transtorno do Espectro Autista (TEA). O espectro agrupa desde um quadro mais leve (alta funcionalidade), com inteligência acima da média, a casos em que há **deficiência intelectual** (baixa funcionalidade). (PIMENTA, 2017).

Na condição de transtorno, compreende-se que o autismo não é uma patologia, uma vez que “o autismo não é uma doença, e sim uma condição neurológica, marcada por dificuldades no desenvolvimento da linguagem, nos processos de comunicação, na interação e no comportamento social”. (MORAL, 2017, p.03)

Aparecendo nos primeiros anos de vida, proveniente de causas genéticas ou por uma síndrome ocorrida durante o período do desenvolvimento da criança, o autismo possui no seu espectro as incertezas que dificultam, na maioria dos casos, um diagnóstico precoce. Ele tem demandado estudos e indagações, permanecendo ainda desconhecido de grande parte dos educadores. Não há padrão fixo para a forma como ele se manifesta, e os sintomas variam grandemente.

No entanto, alguns autores, dentre eles Mike Oliver defende que “o modelo social da deficiência surge como alternativa ao modelo hegemônico médico-individual com sua ênfase no diagnóstico e que constrói o indivíduo deficiente como sujeito dependente”. (ORTEGA, 2009, p 02).

O autor destaca ainda que a deficiência não é uma tragédia nem um problema pessoal; mais sim um problema social e político. Não podemos reduzi-la ao nível biológico e/ou patológico. Precisamos parar de colocar as pessoas com deficiência no lugar de doentes e inválidas.

O Transtorno do Espectro Autista, infelizmente é analisado a partir da lógica patológica. Ou seja, o autismo é sempre visto como um problema médico. O modelo médico torna as pessoas com deficiência refém de seus cuidadores e ao mesmo tempo retira delas sua capacidade de ação o seu protagonismo.

Desse modo, os sentidos e significados do autismo não podem ser homogeneizados e/ou padronizados porque não se trata de uma patologia com uma resposta-padrão a ser curada, mas uma singularidade dos sujeitos que têm esse transtorno. Assim, cada autista é um indivíduo com características específicas – tal qual não há duas pessoas com desenvolvimento idêntico, não existem dois autistas iguais. Portanto, se faz necessário compreendê-los em suas especificidades e contextos para que seja possível concebê-los como seres humanos, pessoas como todos e não seres rotulados pela sociedade ou portadores de um diagnóstico.

Com a compreensão de um sentido e um significado humanizado do autismo é que se torna possível e exequível pensar as necessidades educacionais de cada autista e, por meio da ação pedagógica, potencializar a sua aprendizagem respeitando as suas especificidades e singularidades, sem buscar enquadrá-los nos padrões de normalidade preconceituosos que balizam a sociedade.

Nessa perspectiva, cabe refletirmos, então, acerca do ingresso e permanência dos autistas na Educação Básica para que, posteriormente, seja possível compreendermos de que modo os desdobramentos dos fundamentos legais concernentes à educação da pessoa autista vem sendo abordado no campo científico.

2.2 Direitos educacionais da pessoa autista

Legalmente, a Educação Básica é assegurada aos autistas e regimentada por dispositivos sob a forma de Lei. A Constituição Federal de 1988, por exemplo, ressalta que as pessoas com TEA têm os mesmos direitos garantidos na lei como qualquer outro cidadão. De igual modo, as crianças e os adolescentes autistas possuem todos os direitos previstos no Estatuto da Criança e Adolescente (Lei 8.069/90) e em outras leis nacionais.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996 dedica um capítulo inteiro para Educação Especial:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

I - Currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica, para atender às suas necessidades;

IV - Educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (BRASIL, 1996, s/p).

Alinhada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, destacamos os objetivos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), em relação ao público-alvo da educação especial que deve garantir educação de qualidade a todos os alunos com deficiência, englobando alunos com altas habilidades, superdotação e transtornos globais com:

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. [...]. Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. ***Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.*** (BRASIL, 2008, p.14-15, grifos do autor).

Destacamos ainda a Lei 7.611/2011 que dispõe sobre a educação especial o atendimento educacional especializado, enfatizamos a importância desta lei para garantia desses direitos. Este documento, em seu artigo I, estabeleceu medidas que garantia “um sistema educacional em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades”, para alunos nomeados como TGD. Ou seja, os alunos autistas, deveriam ser inclusos como portadores de direito das ações do Estado. (CASTANHA, 2016, p. 75).

Corroborando dessa mesma ideia a Constituição Federal, em seu artigo 208, determina em seu III parágrafo que o atendimento educacional especializado aos portadores

de deficiência deve ser preferencialmente na rede regular de ensino. Outra Lei que contribuiu de forma decisiva para garantia de direitos dos alunos nomeados como TGD foi a Lei Berenice Piana. Essa Lei foi criada em 2012 (Lei Nº 12.764/12) que tratou especificamente dos direitos das pessoas autistas, constituindo-se como:

Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, que determina o direito dos autistas a um diagnóstico precoce, tratamento, terapias e medicamento pelo Sistema Único de Saúde; o acesso à educação e à proteção social; ao trabalho e a serviços que propiciem a igualdade de oportunidades. Esta lei também estipula que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. (COLLABS, 2020, p. 87).

No bojo dessa discussão, a Lei Berenice Piana afirma que é obrigação do Estado garantir atendimento educacional especializado às pessoas com deficiência preferencialmente na rede regular de ensino. Porém, um dos problemas está ligado ao impacto do autismo sobre as famílias dos pontos de vista emocional, social e econômico. Pouquíssimas famílias têm condições econômicas de arcar com o custo do tratamento adequado e, para atender as necessidades geradas pelo autismo todas elas dependerão, em algum momento, de algum tipo de apoio institucional (SZYMANSKI, 2012).

Dentro dessa discussão, a Lei 13.370/2016 traz uma grande contribuição para minimizar os problemas dessas famílias, pois reduz a jornada de trabalho de servidores públicos com filhos autistas. A autorização tira a necessidade de compensação ou redução de vencimentos para os funcionários públicos federais que são pais de pessoas com TEA. Outra Lei importante para essas famílias foi a Lei 8.899/94 que garante a gratuidade no transporte interestadual à pessoa autista que comprove renda de até dois salários mínimos. A solicitação é feita através do Centro de Referência de Assistência Social (CRAS). Tais leis ajudaram a minimizar os impactos do autismo em algumas famílias (COLLABS, 2020).

A Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que 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, vale ressaltar que o uso pela lei da expressão “pessoa com transtorno do espectro autista” é muito mais abrangente que o termo “autista”, abrangendo síndromes como a de Asperger, Kanner, Heller ou ainda o Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação (AMARAL, 2016). De acordo com esse documento:

(...)É considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na seguinte forma:
a) deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento; e,

b) padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

O §2º deste mesmo Art. 1º prescreve que a pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. O que acaba repercutindo na aplicabilidade integral das disposições da Lei 13.146/2015, que cria o Estatuto da Pessoa com Deficiência, destinado a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania. (Brasil, 2012, s/p).

Partindo dessas prerrogativas da lei os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns.

Ainda no artigo 2º inciso IV da lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, em seu parágrafo único determina que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado.

Negligenciar à criança ou ao adolescente com transtorno do espectro autista o direito a acompanhante especializado em sala de aula, quando devidamente demonstrada a sua imperiosa necessidade, importa em última análise em ab-rogação pelo agente público do direito constitucional à educação. Que deverá prontamente ser remediada pela ação da Defensoria Pública compelindo o Poder Público ao cumprimento dos ditames da legislação em vigor (AMARAL, 2016).

O Estatuto da Pessoa com Deficiência determina em seu artigo 28 que:

Art. 28. Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - Sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - Aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

III - projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia. (BRASIL, 2015, s/p).

Cabem as instituições de ensino desenvolver seus projetos políticos pedagógicos para darem suporte ao movimento de inclusão em seu ambiente escolar. E ao mesmo tempo proporcionando aos alunos um ensino adaptado às necessidades e conforme a suas potencialidades.

Segundo Ambrós (2017), os professores:

Ao receber alunos com TEA na sala de aula, deve estar consciente que cada aluno autista é diferente do outro e que possui diferentes dificuldades e capacidades. Assim, é fundamental o professor incluir formas alternativas de ensinar esses alunos, trazendo adaptações pedagógicas que consiga fazê-los socializar e interagir a partir de trocas de experiências com seus pares. Proporcionando, assim, um trabalho de desenvolvimento social, efetivo e intelectual do aluno com autismo, além do trabalho interativo de inclusão efetiva. (AMBRÓS, 2017, P. 215).

Nesse sentido, o corpo docente deve se preparar para desenvolver suas práticas pedagógicas visando à garantia da educação para todos, como previsto na legislação da educação especial/inclusiva.

A educação especial realiza o atendimento educacional especializado em todas as modalidades de ensino, disponibilizando recursos e serviços voltados para o atendimento de docentes e discentes em turmas comuns do ensino regular, ou seja, o atendimento educacional especializado deve promover programas que enriqueça o currículo, o ensino de linguagens e códigos, procurando ao longo de todo processo de escolarização atender aos alunos com algum tipo de deficiência, com uma proposta de ensino articulada a proposta pedagógica do ensino comum.

2.3. De que educação estamos falando quando falamos de educação inclusiva?

A princípio, a escola tem como função a formação de seus estudantes e essa prática pedagógica a legitima como órgão institucional. Porém, ainda se vê contida nela uma concepção de ensino homogêneo e elitista. Uma vez que, deixa de lado as singularidades de cada aluno e os direitos que eles têm de aprender e de se desenvolver como cidadãos pensantes. Como afirma Imbernón:

A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico (as quatro operações, socialização, uma profissão) e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade, em toda sua rede de relações e dispositivos com uma comunidade, para revelar um mundo e todas as suas manifestações. (IMBERNÓN, 2011, p11).

Nessa perspectiva, as práticas pedagógicas são concebidas como uma mera técnica de ensino de conteúdos, em que os currículos são pensados para atender as classes favorecidas e organizados de acordo com as particularidades de seus colaboradores. Mas, como o autor ressalta, é importante que a organização escolar adote estratégias que assegurem os direitos de todos os alunos aprenderem a partir das relações e manifestações culturais, sociais e tecnológicas existentes no seu próprio contexto.

Segundo Prieto:

As instituições escolares, ao reproduzirem constantemente o modelo tradicional, não têm demonstrado condições de responder aos desafios da inclusão social e do acolhimento a diferença nem de promover aprendizagens necessárias á vida em sociedade, particularmente nas sociedades complexas do século XXI. Assim, neste século em que o próprio conhecimento e nossa relação com ele mudaram radicalmente, não se justifica que parte expressiva da sociedade continue apegada á representação da escola transmissora de conhecimento e de valores fixos e inquestionáveis. (PRIETO, 2011, p. 33).

De acordo com Prieto (2006), esse modelo tradicional tem impossibilitado a inclusão nas escolas. Pois, mesmo que o papel da escola seja incluir, acaba excluindo-os por não oferecer caminhos de aprendizagens heterogêneas e coletivas. Em razão de, como a sociedade tem se modificado, o próprio modelo educacional precisa evoluir e se adequar as necessidades educacionais atuais.

Logo, é valido que as escolas busquem estratégias nas quais dependam das especificidades de cada alunado, da bagagem, inovação, observação do educador com a sensibilidade e acuidade, além de uma formação inicial e continuada para o desenvolvimento atualizado do saber que está sempre em evolução. A educação é mister potencial de transformação da vida de todas as crianças. Dessa forma, é primordial que a escola, por meio, do sistema educacional, vise um currículo que atenda as diferenças e possibilite aprendizagens significativas para cada indivíduo.

Portanto, a inclusão realiza-se quando o professor e a instituição escolar unem-se a partir das diferenças que cada criança/adolescente possui e permite a aproximação da realidade com o saber. “A inclusão implica uma mudança de paradigma educacional, que gera uma reorganização das práticas escolares: planejamentos, formação de turmas, currículo, avaliação, gestão do processo educativo”. (MANTOAN, 2015, p. 37).

Nesse sentido de inclusão, destaca-se a educação especial como *lócus* inclusivo, pois, ao pensar sobre essa educação como uma oportunidade do deficiente ser incluído, entende-se, que é um direito dele e o dever do Estado e dos gestores garantir sua presença em salas de aulas comuns. (FÁVERO, 2009). É nesse contato com outros colegas que o aluno desenvolve suas potencialidades. Desse modo, o docente deve não apenas inclui os discentes com deficiência nas classes comuns, mas proporcionar um ensino de qualidade para sua formação.

A inclusão dos alunos com TEA em escolas comuns, que segundo Mantoan (2015), ainda é um desafio. A mesma assevera que:

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldade de aprender, mas todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. [...] as escolas inclusivas atendem todos os alunos sem discriminar, sem trabalhar a parte com alguns deles, sem estabelecer regras para planejar, ensinar e avaliar alguns por meios

de currículos adaptados, atividades diferenciadas, avaliação simplificada em seus objetivos. (MANTOAN, 2015, p. 28).

Em vista disso, uma escola inclusiva implica não apenas a aceitação dos discentes, mas uma alternância de aspectos educacionais diferenciados. Olhar o aluno com TEA sem preconceito, dando a oportunidade de aprender como os demais colegas, sem distinção. Oferecendo os mesmos recursos de aprendizagem, incluindo em atividades e não apenas integrando-os.

A autora, Teresa Mantoan (2015), também ressalta que, na integração escolar, nem todos os alunos com deficiência cabem nas turmas de ensino comum, pois há uma seleção prévia dos que estão a inserção. Para esses casos, são indicados: a individualização dos programas escolares; currículos adaptados; avaliações especiais; redução dos objetos educacionais para compensar as dificuldades de aprender. Em suma, a escola não muda como um todo, mas os alunos têm de mudar para se adaptar as suas exigências.

Por fim, destacamos a visão de Figueiredo (2011) em que consiste a educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos. Essa nova competência implica a “organização dos tempos e dos espaços de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades planejadas. [...] Para ser capaz de se situar numa nova organização de ensino e de gestão de classe, o professor precisa redimensionar seu sistema de crenças e valores” (FIGUEIREDO, 2011, p. 141-2).

Destaca-se, aqui, a relevância do professor ser o mediador do processo de aprender, sendo capaz de repensar práticas educativas que inclua todos os discentes, mas considerando as especificidades que os sujeitos têm, com vistas a garantir um ensino capaz de transformar o sujeito em um profissional ativo. Outrossim, revendo suas ações como docente e abrindo espaço a novas oportunidades pedagógicas para seu alunado.

À vista disso, é relevante a compreensão de como o autismo e a educação inclusiva têm sido concebidos no campo científico, uma vez que as produções acadêmicas circulares nesse espaço de conhecimento (re)produzido e (re)significado refletem o modo como essas duas categoriais conceituais aqui percorridas são concebidas pela comunidade científica, posto que, em um movimento cíclico, o conhecimento produzido campo científico se reverbera no campo social influenciando pensamentos e ações dos sujeitos. Desse modo, o capítulo dois se debruçará sobre a análise documental de teses e dissertações que discutem como tema central o autismo e a educação inclusiva a fim de compreendermos de forma mais aprofundada as formas como as categorias supracitadas tem sido referidas no *locus* mencionado.

3 AUTISMO E EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO CAMPO CIENTÍFICO: CAMINHOS OU DESCAMINHOS PARA A INCLUSÃO?

Quando falamos em Educação Inclusiva, destacamos a importância de uma educação de qualidade baseada no direito que todos têm de receber uma educação que satisfaça suas necessidades básicas para alcançar a aprendizagem e para enriquecer suas vidas. Nessa perspectiva, falar da educação como direito de todos inclui, evidentemente, os alunos com autismo.

Portanto, existe a necessidade da promoção de ações em várias searas da sociedade para que esses alunos tenham oportunidades de desenvolvimento pleno, ou seja desenvolvimento intelectual, emocional, físico, partindo do princípio de qualidade, igualdade e equidade para que, de fato, o processo educativo inclusivo aconteça.

Nesse sentido, a seara relativa ao campo científico e à produção acadêmica que dele é proveniente é um espaço que não pode se furtar à luta relacionada à inclusão e, mais especificamente, à inclusão de alunos com autismo no processo educacional. Desta feita, este capítulo trata sobre a compreensão do que vem sendo produzido em dissertações brasileiras oriundas de Programas de Pós-Graduação em Educação a respeito da temática em pauta a fim de entendermos o que vem sendo discutido pela comunidade acadêmica.

3.1. A produção do conhecimento científico como instrumento para a promoção da educação inclusiva

A educação brasileira passa por diversas mudanças, por isso é tão importante e necessário o estudo e a reflexão de algumas temáticas. A educação inclusiva dentro dessas mudanças ainda está se difundindo no contexto educacional. Para que se torne efetiva, precisamos de conhecimentos acerca dessa temática, para promovermos uma educação de fato inclusiva. É justamente nesse contexto que destacamos a produção do conhecimento acadêmico como um instrumento para promoção da educação inclusiva de todos os alunos. É papel do docente se apropriar de conhecimento para mudar a sua realidade e a dos seus alunos. Pois, entende-se que o conhecimento científico ou acadêmico busca pelo aprimoramento do processo de compreensão da realidade. Na visão de Kopnin:

Os conhecimentos científico e rotineiro são únicos no sentido de sua orientação para o objeto. Seja qual for a forma que assuma, seja qual for a linguagem que tenha formalizada, o conhecimento científico tem por conteúdo a mesma realidade objetiva, seus fenômenos, processos, propriedades e leis que tem o conhecimento

rotineiro, com a única diferença de que o primeiro abrange essa realidade com mais profundidade que o segundo [...] (KOPNIN, 1978, p. 303, grifo do autor).

A partir da argumentação de Kopnin, entendemos que o conhecimento científico não é a única possibilidade de conhecermos nossa realidade e transformá-la. Pois, nos apresenta um aprofundamento no que se refere a um real conhecimento. Superar a descrição dos fatos. E nos mostra que é possível obtermos conhecimento no convívio diário com o objeto em questão.

O conhecimento não existe para si, mas para a prática dos homens. Quanto mais próximos ele estiver do conhecimento científico, tanto mais rápido e plenamente se realizará na atividade dos homens; quanto mais teórico, tanto mais prático e tanto maior é a importância que tem para o domínio e a direção dos processos da natureza [...] (Kopnin, 1978, p. 309).

No Brasil, existe uma escassez de estudos epistemológicos na área da educação inclusiva, e ao mesmo tempo os poucos estudos que existem nesta área apontam para uma formação docente carente de entendimento do que de fato é educação inclusiva. Cabe lembrar que as pesquisas tratam o adjetivo “inclusiva” como uma alerta, mostrando que sua presença qualifica a educação para todos os alunos, na busca de construir o princípio ético-político essencial para as relações humanas objetivando a construção de uma sociedade mais justa e participativa, ou seja, ninguém fica de fora.

Somos diferentes, temos os mesmos direitos e a escola é para todos. Sabemos e concordamos com esses princípios. Entretanto, quando estamos envolvidos nas tarefas cotidianas na escola, às vezes nos sentimos impelidos a repetir repertórios e ferramentas com os quais nos sentimos mais seguros, pois fomos forçados a partir deles. Nesse sentido, vale dizer que os estudantes público-alvo da modalidade de educação especial estão em desvantagem porque em nossa formação foram raros os momentos que pudemos conviver e estudar com pessoas com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação. (GARCEZ, 2016, p. 02).

O autor destaca desvantagens no fato de desde nossa formação inicial não mantermos contato com crianças que apresentem deficiências, transtorno do espectro autista, altas habilidades e superdotação. Por isso, destacamos a importância da produção do conhecimento científico como instrumento para a promoção da educação inclusiva. Somente a partir do conhecimento para promoção da educação inclusiva será possível a discussão sobre inclusão de crianças com deficiências no ensino regular e sobre a necessidade de mudar a escola para além de modelos “normatizantes” que são geradores de exclusão. (GARCEZ, 2016).

Atuar no campo educacional a partir dos princípios da inclusão é uma possibilidade que os sujeitos atuantes na produção do conhecimento têm de contribuir para a reorganização das escolas com o objetivo de ressignificar o acesso de todas e todos às oportunidades educacionais e sociais. Os desafios aparecem nas relações entre pessoas diferentes

convivendo no espaço comum. Fazer a escola para todos é aceitar o desafio de reinventar cotidianamente o mundo em que vivemos! (GARCEZ, 2016).

Diante dessa perspectiva é que nos debruçamos a compreender as concepções de inclusão e autismo que vêm sendo apropriadas no conhecimento científico produzido no âmbito de dissertações para que possamos ter dimensão do que tem sido elencado e, assim, possamos contribuir com possibilidades de estudos futuros.

3.2. Emergência da temática em dissertações brasileiras

Oliveira (2019), ao analisar a produção científica com a temática inclusão no Ensino Superior no interstício 2016-2018, identificou que as pesquisas concernentes ao tema em pauta circundam, sumariamente, em torno das seguintes categorias: acessibilidade; avaliação discente e formação docente. Sua investigação desvelou serem escassas as produções que se debruçam sobre o autismo como um objeto de estudo emergente do campo relacionado à educação inclusiva nas publicações disponíveis na Revista Brasileira de Educação Especial e na Revista Educação Especial, bem como no *Google Acadêmico*, corroborando, assim, com afirmações elencadas por Mantoan (2015) quando assevera que a discussão sobre inclusão ainda tende a ser sectarizada.

Considerando esse pressuposto, buscamos, então, compreender de que forma o autismo vem sendo abordado na produção acadêmica brasileira depositada na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações que se encontra atrelada à área da Educação e, mais especificamente, ao assunto Educação Inclusiva.

Desse modo, o levantamento realizado no banco de dados supracitado identificou que, entre o período 2015-2020, foram produzidas 14 dissertações em Programas de Pós-Graduação em Educação e que estão agrupadas, na BDTD, ao assunto Educação Inclusiva e que elegeram o autismo como categoria central. O levantamento foi realizado no endereço eletrônico <https://bdttd.ibict.br/vufind/> que, por sua vez, corresponde à Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, utilizando os critérios dispostos no quadro 01:

Quadro 01: Critérios utilizados no levantamento de dados

Critério 01	Tipo de documento: Dissertação
Critério 02	Tipo de Programa: Programa de Pós Graduação em Educação
Critério 03	Idioma: Português

Critério 04	Assunto: Educação Inclusiva
Critério 05	Área do Conhecimento: Educação
Critério 06	Ano de defesa: 2015 a 2020
Critério 07	Palavras chave: Autismo; Transtorno do Espectro Autista; TEA

Fonte: Elaboração própria (2021)

Dentre as dissertações encontradas, constatamos que 12 foram produzidas na Região Sul (Universidade Federal de Pelotas (03); Universidade Federal de Santa Maria (06) e Universidade Estadual da Oeste do Paraná (03)), 01 na Região Sudeste (Universidade Federal do Espírito Santo) e 01 na Região Nordeste (Universidade Federal de Sergipe), totalizando 86% da concentração da produção no Sul do país. O quadro 02 dispõe sobre a produção identificada na etapa de levantamento de dados:

Quadro 02: Fontes identificadas no levantamento de dados

Título e autoria da Dissertação	Instituição de origem	Ano
A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista (Simone Rosa da Silva)	Universidade Federal de Pelotas	2019
Histórias e memórias de práticas educacionais relacionadas às pessoas com autismo em Sergipe (1962-1993) (Walna Patrícia de Oliveira Andrade)	Universidade Federal de Sergipe	2019
Comunicação de alunos com Transtorno do Espectro Autista: uma intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem (Andréia Teixeira Leão)	Universidade Federal de Pelotas	2018
Elaboração e validação de um plano de avaliação para alunos com autismo (Elisângela Soares Ferreira)	Universidade Federal de Santa Maria	2018
Autismo e Educação Musical: Uma proposta de formação de professores (Daniele Pendeza)	Universidade Federal de Santa Maria	2018
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	Universidade Federal de Pelotas	2018

intervenção no contexto escolar (Mariana Campos Pinho)		
O desenvolvimento psicosssexual na criança com autismo no espaço educativo: um estudo empírico-bibliográfico à luz da psicanálise (Jaqueline Tubin Fieira)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2017
A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural (Kelley Adriana de Oliveira Stepanha)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2017
Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards (Hellen Malta Valladão)	Universidade Federal do Espírito Santo	2017
A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014) (Juliane Gorete Zanco Castanha)	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2016
Plano Educacional Individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo (Daniel da Silva Costa)	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: A concepção do educador numa perspectiva inclusiva (Luciane Silva da Costa)	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Intervenção centrada na família: Influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com Transtorno do Espectro Autista e no empoderamento parental (Jéssica Jaíne Marques de Oliveira)	Universidade Federal de Santa Maria	2016
Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo (Joise de Brum Bertazzo)	Universidade Federal de Santa Maria	2015

Fonte: Elaboração própria (2021)

O mundo é movido por ideias. As teses e dissertações são elaboradas a partir de ideias ligadas a realidade, podendo se voltar para ela como o objetivo de compreensões e mudanças. Portanto essas ideias devem ser levadas a todos os espaços da sociedade. Pois, como afirma Wallerstein:

Os conhecimentos ditos científicos, produzidos na universidade, não incluem todas as condições para sua implementação. A universidade experimenta aí seus limites e sua necessidade de colaboração com protagonistas não universitários. Reconhecer esta limitação é ponto de partida para que a universidade encontre novos rumos e um lugar e papel relevantes nas sociedades do sistema mundo contemporâneo. (WALLERSTEIN, 2006, p.55)

Partindo da ideia de Wallerstein (2006), as produções são excelentes materiais de análise e reflexão que podem servir de apoio para que a sociedade possa repensar e melhorar sua prática a partir do retorno que é ofertado à comunidade por meio da produção acadêmica e científica. Porém, vale ressaltar que as produções ligadas ao autismo e a educação inclusiva aqui analisadas foram construídas com o olhar voltado para uma realidade vivenciada, sobremaneira, na Região Sul do país, denotando, dessa forma, uma centralização das discussões sobre autismo e educação inclusiva sob o olhar de uma realidade específica que, devido à dimensão sócio espacial e cultural do Brasil, não se assemelha de modo uniforme com as experiências vivenciadas em outras regiões.

Cabe, contudo, reconhecermos que essas construções acadêmicas voltadas para Região Sul demonstram uma discussão diferenciada das outras regiões, mesmo sabendo que é urgente a discussão e implementação da educação inclusiva em todo o país. Precisamos avançar nas pesquisas sobre autismo e educação inclusiva nas demais regiões, mas, sobretudo, voltada para realidade da Região Nordeste, pois, essas discussões contribuirão para o enfrentamento da hegemonia da produção do conhecimento predominante de uma única região e, para além disso, para a disseminação de reflexões construídas à luz de visões de mundo pautadas nas singularidades presentes na conjuntura da sociedade brasileira.

Por isso, precisamos nos apoiar na legislação existente que tratam de assegurar para uma inclusão efetiva e ampliarmos ainda mais os estudos sobre a inclusão dos autistas no campo educacional em todo o Brasil para que possamos contribuir para que a educação inclusiva seja, de fato, uma realidade, uma vez que, documentalmente, o direito a uma educação inclusiva e de qualidade é afirmado por diferentes documentos, dentre eles o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA, a Declaração Mundial de Educação para todos e a Declaração de Salamanca. Além de vários outros documentos produzidos em sequência consideraram e trataram da Educação Especial, auxiliando na discussão e na implementação de condições que propiciem a educação para todos. (VITTA, 2018).

A análise das dissertações apresentadas no quadro 02 foi realizada com base na técnica da Análise de Conteúdo proposta por Laurence Bardin (2006). Desta feita, as etapas analíticas perpassaram pela organização das produções acadêmicas; pelo processo de codificação e categorização dos dados, e pela inferência e interpretação dos dados a partir do nosso aporte

teórico-metodológico. Assim, o percurso de análise realizado neste estudo seguiu o seguinte ordenamento: categorização das informações emergentes das fontes selecionadas; identificação das unidades de registro responsáveis por desvelar os sentidos da informação e tratamento interpretativo dos resultados.

À vista disso, foram delineadas categorias *a priori* e *a posteriori* para as dissertações selecionadas e dispostas no quadro 02. As categorias iniciais foram Autismo e Educação Inclusiva. A primeira diz respeito ao Transtorno de Espectro Autista, que, sob nosso entendimento, não é uma patologia, também não é uma doença, e sim uma condição neurológica, marcada várias dificuldades no desenvolvimento de comunicação, linguagem, inserção e comportamentos sociais. Nesse sentido, a criança com autismo enfrenta dificuldades para desenvolver a aprendizagem, pois está só será possível se existir uma conexão entre a pessoa e o ambiente, o que entende-se que existe um envolvimento de questões neurológicas, cognitivas, afetivas e sociais. Por isso destacamos a segunda categoria como sendo primordial para que a criança autista alcance a aprendizagem global.

A segunda categoria diz respeito à educação inclusiva, a inclusão rompe com antigos paradigmas que existem no sistema educacional brasileiro. Precisamos organizar nossa prática contemplando as diversidades e particularidades dos alunos. Na educação inclusiva, a escola deve respeitar os diferentes ritmos de aprendizagens e propor outras práticas pedagógicas de acordo com a necessidade de cada aluno. O que exige ruptura com o instituído na sociedade e, conseqüentemente, nos sistemas de ensino.

Dentro do entendimento de educação inclusiva destacamos ainda a importância de novas competências que implicam na organização dos tempos e dos espaços escolares de aprendizagem, nos agrupamentos dos alunos e nos tipos de atividades, metodologias e nos recursos utilizados e planejados para desenvolver a aprendizagem de todos os alunos.

Acerca dessas categorias, identificamos nas dissertações analisadas que os autores as compreendem de maneiras diferentes. Na análise do trabalho de Andrade (2019), verificou-se que a autora desenvolveu uma pesquisa voltada para entender o processo histórico das instituições escolares que atendem crianças com algum tipo de deficiência. Também nessa pesquisa de Andrade (2019), procurou estudar a história das práticas educacionais direcionadas às pessoas com autismo no estado de Sergipe, entre os anos de 1962 e 1993. Nesta pesquisa a autora não define um conceito para o que seria o autismo, mas, ao estudar a história das práticas educacionais direcionadas às pessoas com autismo no estado de Sergipe, ela destaca que eles são classificados, ao longo da historicidade educacional sergipana, como um grande grupo denominado de “excepcionais”. (ANDRADE, 2019, p.103).

Em contrapartida, temos autores como Silva (2019), que definem o autismo como:

O Transtorno do Espectro Autista é um grupo de desordens de origem neurobiológica que possui um impacto considerável na vida do indivíduo, sendo caracterizada como uma condição classificada na 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) como pertencente à categoria dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo, assim, o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, o TEA é atualmente definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013 *apud*, SILVA, 2019, p. 19).

Concordamos com Silva, por entendermos que o autismo não é uma patologia nem tão pouco uma doença. Entendemos assim, como a autora que o autismo é um distúrbio neurológico. Nessa direção, a escola pode desenvolver sua ação objetivando minimizar os déficits dessas crianças nas áreas sociocomunicativa e comportamental.

Ainda na visão de Silva (2019):

A tendência atual é descrever esse espectro como sendo um conjunto variável de características que podem incluir: dificuldade de relacionamento interpessoal; aversão ao contato físico e a manifestações de carinho, atraso ou ausência de linguagem verbal, mímica e gestual, pouca responsividade a estímulos sonoros e a solicitações de interação, poucos contatos visuais com o interlocutor, pouco uso da expressividade facial para denotar emoções, comportamentos repetitivos, ritualizados, estereotípias e dificuldades para aceitar mudanças nas rotinas. (SILVA, 2019, p. 20).

Partindo dessa visão destacamos os prejuízos que essas crianças podem desenvolver com relação a comunicação em vários contextos.

Oliveira (2016) tem o mesmo entendimento sobre autismo afirmado por Silva (2019), pois, para o primeiro, o Transtorno de Espectro Autista (TEA), “é caracterizado por déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental”. (OLIVEIRA, 2016, p 15).

Vários estudos apontam que na maioria das vezes as intervenções das instituições de ensino são eficazes e ajudam a diminuir alguns comportamentos indesejáveis, ajudam a desenvolver a comunicação, a autoestima, a autonomia e a independência de uma criança com autismo, (TEA).

Observou-se ainda que os profissionais da educação não são preparados para lidar com crianças autistas e a escassez de bibliografias apropriadas dificulta o acesso à informação na área, por essa razão justifica-se entender que a escola tem importante papel na investigação diagnóstica, pois é o primeiro lugar de interação social da criança separadas de seus familiares, é onde a criança vai ter maior dificuldade em se adaptar às regras sociais, tarefa muito difícil para o autista. (SALES, 2018).

A autora Stepanha (2017), aponta, em sua pesquisa, que tem por objetivo central “analisar se a realização de atividades lúdicas em contexto inclusivo, isto é, em contexto de

sala de aula regular, auxilia no desenvolvimento e na aprendizagem de crianças com TEA, especialmente na área da escrita”. (STEPANHA, 2017, p. 94). Para ela, “o autismo vem sendo considerado como um Transtorno ou Síndrome do comportamento que ocorre como consequência de um distúrbio de desenvolvimento”. (idem, p. 25). A mesma destaca que o autista tem como principal característica o *déficit* na interação social e o déficit na linguagem, apresentando muitas das vezes alterações de comportamento.

Assim, a autora destaca que a:

Política Nacional de Educação Especial determina que o público da Educação Especial, e aqui destaca-se especialmente os alunos com Transtornos do Espectro Autista, assim como aqueles com deficiência e altas habilidades/superdotação, devem estar incluídos na rede regular de ensino, recebendo o AEE [no contraturno] o qual tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos nas escolas públicas e privadas, considerando suas necessidades específicas. (STEPANHA, 2017, p. 42).

A partir dessa afirmativa, destacamos a importância da inserção de crianças com Transtorno do Espectro Autista nas salas de aulas regulares por entendermos que essa iniciativa educacional seria o caminho para superarmos a segregação que existe nas escolas brasileiras.

Por isso, a autora defende em sua pesquisa que a construção dos processos inclusivos perpassa por vários obstáculos, como superação dos estereótipos, das falas descontextualizadas e principalmente a visão dos profissionais da educação que acreditam que esses alunos não desenvolvem a aprendizagem, por isso acabam enviando esses alunos para salas especiais.

Castanha (2016) define autismo de acordo com o pensamento de Moutri (2015), que entende que, cientificamente, o autismo, se apresenta em pessoas que têm deficiências em três pilares: “um é a parte social, a que afeta o cérebro social; outra é a parte da linguagem e a outra é a parte de comportamento repetitivo e estereotipado. Os indivíduos que tem déficit nesses três pilares seriam então classificados como autistas”. (CASTANHA, 2016, p. 16).

Portanto, a mesma define educação inclusiva como:

A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola (CASTANHA, 2016, p. 54, apud, BRASIL. MEC/SEESP, 2008, p. 1).

A autora, ao defender a implementação da educação inclusiva estabeleceu que se faz necessário o estabelecimento de alguns mecanismos. Mas que, a educação inclusiva é o

caminho para a superação dessa fragmentação/segregação entre alunos ditos “normais” e alunos com algum tipo de deficiência.

Segundo Valladão (2017), “a aproximação do professor às necessidades de seus alunos proporciona aprendizagens mútuas que considerem as especificidades. Nos termos de Givigi (2007), a mediação pedagógica é fundamental para o desenvolvimento do sujeito” (p. 80).

Entendemos que falar sobre o trabalho docente, e falar de sua prática ligada à sua teoria. Partindo do pressuposto que todo o conhecimento e toda experiência que ele adquiriu contribui para seu desenvolvimento profissional, lembrando que o contexto escolar fornece trocas de aprendizagens.

Portanto, destacamos o que a Lei de Educação Inclusiva determina, quando afirma que a educação inclusiva deve ser obrigatória e deve garantir as adaptações necessárias que garantam o acesso, a permanência dos alunos com algum tipo de deficiência de forma igualitária e justa. (PENDEZA, 2018).

Na visão de Costa (2016),

A construção da escola inclusiva exige mudanças dentro da cultura escolar, implicando em transformações dentro do contexto educacional. É do projeto político pedagógico (PPP), que a escola se posiciona em relação ao seu compromisso com a educação de qualidade, devendo, assim, adaptar-se as políticas educacionais inclusivas, conscientes de sua função social. (COSTA, 2016, p. 15).

Na atualidade, todo profissional da educação tem o dever de conhecer a legislação inclusiva principalmente na hora da elaboração do projeto Político pedagógico, que se trata de um instrumento teórico-metodológico que define das relações de toda comunidade escolar. Sua elaboração requer concepções filosóficas e sociopolíticas.

Como afirma Fonseca (2009), a trajetória do educador, partindo de seus sucessos e seus fracassos durante sua prática cotidiana com alunos portadores de transtorno de Espectro Autista contribuem para a formação de sua identidade.

Com base nessa discussão, apresentamos, a seguir, o quadro 03 que discorre sobre os principais conceitos sobre autismo e educação inclusiva identificados nas dissertações analisadas com o objetivo de evidenciar, por meio de excertos textuais extraídos das fontes de pesquisa, elementos que corroboram com o que fora elencado nas observações até aqui realizadas.

Quadro 03: Fontes sobre os principais conceitos de autismo e educação inclusiva

Título da dissertação	Excerto textual
<p>A integração da comunicação alternativa e ampliada através do protocolo Picture Exchange Communication System PECS® no aumento da frequência de mandos em um aluno com transtorno do espectro autista</p>	<p>O Transtorno do Espectro Autista é um grupo de desordens de origem neurobiológica que possui um impacto considerável na vida do indivíduo, sendo caracterizada como uma condição classificada na 5ª Edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM-5) como pertencente à categoria dos Transtornos de Neurodesenvolvimento, recebendo, assim, o nome de Transtorno do Espectro Autista (TEA). Nesse sentido, o TEA é atualmente definido como um distúrbio do desenvolvimento neurológico, que deve estar presente desde a infância, apresentando déficits nas dimensões sócio comunicativa e comportamental. (SILVA,2019, p. 19, apud APA, 2013).</p> <p>Machado e Galp (2016) ressaltam que o processo de inclusão não é apenas colocar o aluno perante a sociedade e na sala de aula, mas fazer com que ele integre-se a essa nova realidade que não fazia parte da sua rotina. Sendo assim, incluir é permitir que esse indivíduo seja acolhido por todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar. (SILVA,2019, p. 23, apud, Machado e Galp 2016).</p>
<p>Histórias e memórias de práticas educacionais relacionadas às pessoas com autismo em Sergipe (1962-1993)</p>	<p>A primeira iniciativa destinada à educação de pessoas com deficiência em Sergipe foi a criação de uma escola para cegos, “[...] a Escola de Cegos começou como iniciativa filantrópica da Igreja Católica e funcionou nas dependências do Same até o ano de 1959, quando foi desativada por causa da morte da professora Maria Helena Barros, a única da instituição” (ANDRADE, 2019, p. 55, apud. SILVA, 2012, p. 127).</p> <p>O autismo só teve maior conhecimento por parte da sociedade sergipana a partir do ano de 1987, quando foi fundada, por famílias de filhos com esse transtorno, a primeira instituição de educação especial voltada especificamente para atender essas pessoas, a Associação de Amigos do Autista de Sergipe (Amas). (ANDRADE, 2019, p 103).</p>

<p>Autismo e Educação Musical: Uma proposta de formação de professores</p>	<p>A inclusão rompe com os antigos paradigmas existentes na prática educacional permeados por ações conservadoras e fixados como modelos ideais de escolarização para todos os alunos (ROPOLI <i>et al.</i>, 2010). Isto implica em repensar esses modelos, havendo a necessidade de implementar práticas educacionais com o propósito de contemplar as particularidades e individualidades dos alunos (PENDEZA, 2018, p.17, apud, CARVALHO, 2014).</p>
<p>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</p>	<p>É importante considerar o estilo cognitivo das crianças com autismo para propor uma metodologia adequada para ensiná-las. De acordo com Grandin e Scariano (2006), o pensamento das pessoas com autismo processa-se de forma diferente daquele das pessoas com desenvolvimento neurotípico, pois o processamento das informações recebidas do meio, por parte das pessoas com TEA, ocorre por meio de imagens, gerando dificuldades de percepção, comunicação e compreensão dos eventos educacionais vivenciados a partir de métodos de ensino tradicionais. (PINHO, 2018, p.19).</p> <p>Cabe considerar que as políticas de educação inclusiva ganharam maior amplitude com a Declaração de Jomtien (1990) e a Declaração de Salamanca (1997), que trouxeram esclarecimentos no que se refere às práticas, aos princípios e às políticas em educação especial, tendo como principal objetivo oportunizar, às pessoas com deficiência, condições de participação nos meios social e educacional com qualidade, independentemente de suas limitações, diferenças e dificuldades. (PINHO, 2018, p. 17).</p> <p>A construção dos processos inclusivos para os alunos com deficiência, e aqui destacamos os alunos com TEA, perpassa por muitos obstáculos, principalmente os que se referem ao comportamento ou às características que lhes são peculiares como “[...] comportamentos estereotipados, falas descontextualizadas, escritas e leituras presas na literalidade ou com sentido errante” (PINHO, 2018, p. 43, apud,</p>

	VASQUES, 2008 p.1).
Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/Deficiência Intelectual e Síndrome de Edwards	A inclusão escolar significa um novo paradigma no marco conceitual e ideológico, o qual precisa desenvolver políticas, programas, serviços à comunidade em geral. Conforme a autora, incluir implica ações que envolvam a luta pela conscientização do direito à cidadania como pré-requisito fundamental para uma reflexão crítica em torno dos conhecimentos, informações e sentimentos. (VALLADÃO, 2017, p. 19).
A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)	Os princípios da inclusão estão alicerçados na Declaração Universal dos Direitos do Homem de 1948, na Declaração dos Direitos da Criança de 1959, na Declaração dos Direitos da Pessoa Mentalmente Retardada de 1971, na Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes de 1975 sendo renovado, garantido e assegurando o direito à educação de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, pela comunidade mundial na Conferência Mundial sobre Educação para Todos de 1990. (CASTANHA, 2016, p.32).
Plano Educacional Individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo	Segundo a Lei Brasileira de Inclusão, há a obrigatoriedade da educação inclusiva e a realização de adaptações curriculares necessárias que atendam às características do aluno e garantam o seu acesso ao currículo de forma igualitária e justa (COSTA, 2016, p. 17, apud, BRASIL, 2015b).
Escolarização de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: A concepção do educador numa perspectiva inclusiva	A inclusão rompe com os antigos paradigmas existentes na prática educacional permeados por ações conservadoras e fixados como modelos ideais de escolarização para todos os alunos (ROPOLI <i>et al.</i> , 2010). Isto implica em repensar esses modelos, havendo a necessidade de implementar práticas educacionais com o propósito de contemplar as particularidades e individualidades dos alunos (COSTA, 2016, P. 17, apud, CARVALHO, 2014).
Intervenção centrada na família: Influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com Transtorno do Espectro Autista e no empoderamento parental	O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits nas dimensões sociocomunicativa e comportamental (APA, 2013). Para um melhor desenvolvimento dos sujeitos com TEA, é de consenso a

	<p>importância de um diagnóstico e de intervenções, ambos iniciados o mais precocemente possível. Dada a heterogeneidade da condição, as intervenções precisam ser direcionadas especificamente para as necessidades de cada indivíduo e consistem na prestação, por parte de uma equipe transdisciplinar, de serviços dirigidos também à família. O objetivo é reduzir ao máximo os efeitos dos fatores de risco apresentados pela criança e fortalecer o sistema familiar. (OLIVEIRA, 2016, p.15).</p>
<p>Formação profissional para a atuação educacional com pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo</p>	<p>Portanto, o trabalho colaborativo no contexto escolar tem a função de deslocar o epicentro do processo de ensino-aprendizagem: do profissional, como único agente responsável, para a equipe multiprofissional; ou seja, uma migração do individual para o coletivo. Não somente o professor, educador especial ou coordenador pedagógico detém a responsabilidade de planejar para o aluno, como em outras formas de planejamento já revistas, mas toda a equipe a têm. Tanto de avaliar e planejar, como de monitorar e tomar decisões no processo de ensino-aprendizagem do estudante. Inclusive com a participação dos pais nessa construção. (BERTAZO, 2015, p.26).</p> <p>Para os autistas não verbais o aprendizado se torna ainda mais desafiante, visto que a comunicação social é predominantemente oral, fato que restringe consideravelmente as oportunidades de trocas sociais.</p> <p>Em deferência das políticas inclusivas, principalmente a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008), constatou-se um notável acréscimo de estudantes com autismo nas escolas regulares. (BERTAZO, 2015, p.28).</p>

Fonte: Elaboração própria (2021).

De acordo com quadro 03, observamos que os autores pesquisados demonstram que a educação inclusiva em nosso país está crescendo cada vez mais pautada em políticas públicas objetivando garantir a todos os alunos o direito ao acesso, a uma educação de qualidade, e a permanecerem na escola.

É necessário destacar que inclusão implica no entendimento e no acolhimento à diversidade e na “aceitação das diferenças, conforme as individualidades dos alunos”. (LEÃO, 2018, p.14). Entendemos também que temos hoje um grande desafio, a inclusão de crianças com Transtorno de Espectro Autista (TEA) nas aulas regulares ou ditas “comuns”, considerando as dificuldades apresentadas por essas crianças no decorrer de seu desenvolvimento.

Dentro do bojo dessa discussão, ampliar os estudos acadêmicos relacionados às pessoas autistas contribuirá para que elas, tacitamente, deixem de ser enxergadas sob a perspectiva patológica e sejam concebidas como sujeitos dotados de potencialidades de aprendizagem que carecem de ter suas habilidades destacadas em vez de secundarizadas em detrimento das limitações apresentadas pelo TEA.

Assim, as análises feitas nesta pesquisa mostram que a educação inclusiva tem buscado romper com antigas práticas educacionais, paradigmas, organizações de espaços, modos de pensar e agir. A partir da educação inclusiva percebe-se a importância de repensar a escola como um espaço que atenda a todos os alunos com o mesmo propósito: a aprendizagem.

No trabalho da Leão (2018), a autora destaca perfeitamente como a escola deve agir no contexto da educação inclusiva:

Torna-se importante o olhar da escola para o desenvolvimento do sujeito no seu próprio percurso de aprendizagem, rediscutindo, permanentemente, os paradigmas existentes sobre o ensinar e aprender. Evidencia-se, desta forma, o reconhecimento e a valorização das diferenças que caracterizam o sujeito como ser único e singular na sua forma de aprender e viver na sociedade (ROPOLI *et al.*, 2010 *apud* LEÃO, 2018, p. 17).

Olhar para a educação com essa visão favorecerá a construção de uma escola totalmente inclusiva, que de fato busca a inserção de todos os alunos. Por isso, destacamos a urgência em pensar em uma organização institucional que favoreça às diversidades e compreendam os alunos em suas particularidades, individualidades, ritmos de aprendizagens. Isso, acontecendo será possível uma mudança efetiva em que caminha para uma educação de qualidade para todos.

Por fim, a escola deve priorizar o respeito pelas diferenças, levando em consideração o desenvolvimento, o ritmo e a capacidade de cada aluno, sempre lembrando que todos ser humano é cognoscitivo, independente se é ou não portador de alguma deficiência.

Desse modo, com base na análise das 14 dissertações selecionadas como fontes deste estudo, emergem como categorias *a posteriori* as concepções de autismo como uma

especificidade presente na sociedade e de educação inclusiva como um processo educacional a ser efetivado.

Na condição de especificidade, o autismo é concebido distante da ideia patológica que o associa à doença e também da percepção dele como uma deficiência, haja vista a compreensão dele como um transtorno, ou seja, uma condição específica neurológica que acomete um determinado grupo de sujeitos na sociedade, mas que não os torna doentes ou deficientes como fora pensado outrora e como continua sendo asseverado ainda em muitos discursos dos profissionais da saúde.

E, do ponto de vista da aprendizagem, o entendimento do autismo como uma especificidade possibilita que os alunos autistas sejam concebidos no ambiente escolar como potenciais aprendizes a partir das habilidades que demonstram cotidianamente e não como aprendizes limitados, rotulados pelo seu diagnóstico e classificação no livro do CID-10.

Nesse sentido, o autismo como uma especificidade amplia os horizontes para a compreensão da educação inclusiva em sua efetividade que, por sua vez, consiste em assegurar o direito de todos a uma educação de qualidade, respeitando as diferenças e especificidades de cada um e oportunizando condições de aprendizagem adequadas para cada especificidade observada, como no caso do autismo.

Para concluir esta seção, destacamos como a pesquisa acadêmica brasileira tem contribuído para a melhoria do processo da aprendizagem de crianças autistas. As pesquisas demonstram que as intervenções na aprendizagem apresentam avanços sobre o desenvolvimento de habilidades na linguagem comunicativa, imaginativa, no comportamento e na flexibilidade cognitiva a fim de entender os desafios para o desenvolvimento de metodologias e práticas efetivamente inclusivas com crianças autistas, configurando-se, dessa forma, como caminhos de luta, resistência e encaminhamentos para a promoção da inclusiva efetiva.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto teve por objetivo diagnosticar em que medida a pesquisa acadêmica brasileira contribuiu para o avanço educacional no âmbito do transtorno do espectro autista e da educação inclusiva partindo da necessidade de entender o Transtorno do Espectro Autista não como uma patologia, mas como um transtorno ancorado na sociabilidade, empatia e capacidade de compreensão ou percepção dos sentimentos do outro, de linguagem comunicativa e imaginação e do comportamento e flexibilidade cognitiva a fim de entender os desafios para o desenvolvimento de metodologias e práticas efetivamente inclusivas com crianças autistas.

A partir desses pressupostos, pôde-se entender que o Transtorno de Espectro Autista tem sido pauta de várias discussões nos últimos anos. Esses estudos apontam que nos principais casos o autismo se caracteriza por dificuldade de comunicação, dificuldade de interação social e interesses e comportamentos restritos ou estereotipados (repetitivos). Esses três aspectos do autismo são características comuns, mas que variam de pessoa para pessoa, na maneira e na intensidade.

No caso educacional – que é a vertente proposta desta pesquisa – a inclusão efetiva dos alunos com autismo é urgente! Lembrando que inclusão não significa somente matricular, mas criar condições nos espaços escolares que permitam que crianças diferentes se encontrem e sejam capazes de compartilhar as suas atividades, potencializando, assim, as possibilidades de aprendizagem que têm dentro das suas condições.

A pesquisa em questão mostrou também que a pesquisa acadêmica referente à dissertações que vem sendo produzida no Brasil e que tem o autismo e a educação inclusiva como objetos centrais de estudo tem se desvelado como um importante campo de enfrentamento ao paradigma inclusivo sectarizado e pautado nos padrões de normalidade, uma vez que compreende a educação inclusiva como um direito a ser assegurado em sua integralidade e, em relação ao autismo, entende-o como uma especificidade a ser considerada a partir das potencialidades dos alunos autistas e não como uma patologia ou um fator limitante da aprendizagem.

Desse modo, infere-se que a produção acadêmica brasileira, no âmbito das dissertações, tem contribuído para o campo científico concernente aos temas de autismo e educação inclusiva como um *locus* de resistência ao patologismo e aos padrões de normalidade que, historicamente, têm sido impostos à sociedade e, por conseguinte, à

educação, evidenciando a necessidade de cumprimento dos preceitos legais e de garantias do que já é assegurado legalmente às pessoas com autismo.

As pesquisas universitárias passaram a transmitir maiores preocupações no contexto da educação inclusiva do país, mesmo que o registro de crianças especiais frequentes nas escolas, ainda pode ser considerado como preocupante, visto que a falta de informação destinada, especialmente aos familiares, ainda é um pouco falha. Mas, cabe ressaltar que tais pesquisa transformaram a visão tanto dos pesquisadores e estudiosos como das pessoas comuns com relação ao autismo e a inclusão.

No entanto, foi possível observar também que, apesar dessa contribuição que representa um avanço para o campo educacional, ainda existem várias limitações dentro do sistema educacional brasileiro no que se refere à organização escolar e ao trabalho pedagógico direcionado às crianças com autismo. Destacamos, assim, que é muito importante dentro do contexto atual compreender como a educação pode ser inclusiva e pode ter estratégias que incluam a todos, respeitando suas especificidades é fundamental para entender e aprofundar os processos de ensino e aprendizagem que envolvem alunos autistas.

Por fim, elencamos ainda que o estudo mostrou a necessidade de novas pesquisa/estudos que acompanhem o processo de inclusão de alunos autistas no contexto escolar de forma inclusiva, pois, é preciso buscar novos recursos e estratégias que auxiliem a integração dessas crianças/pessoas no contexto educacional e social.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. **As representações sociais dos professores acerca da inclusão de alunos com distúrbios globais do desenvolvimento.** In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- ANDRADE, W. P. de O. **História e Memória de Práticas Educacionais Relacionadas às pessoas com Autismo em Sergipe (1962-1993).** Dissertação (mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE. 2019.
- AMARAL, T. P. **Deficiência mental leve: processos de escolarização e de subjetivação.** 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.
- BARDIN, L. (2006). *Análise de conteúdo* (L. de A. Rego & A. Pinheiro, Trans.). Lisboa: Edições 70. (Obra original publicada em 1977).
- BERTAZZO, J. de B. **Formação profissional para atuação educacional com pessoas com transtorno de espectro do autista.** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rio Grande do Sul, 2015.
- BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº. 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, de 27 de dezembro de 2012. Disponível em: Acesso em: 03 jun. 2020.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 02 de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2001a. _____ . Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Senado Federal, 2005.
- _____. Ministério da Educação. **Direito à educação:** subsídios para gestão dos sistemas educacionais, orientações gerais e marcos legais. 2.ed. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2004.
- _____. _____. **Direito à educação, necessidades educacionais especiais:** subsídios para atuação do Ministério Público Brasileiro; orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC, 2001b.
- _____. _____. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: MEC, 2001c.
- _____. _____. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001. **Plano Nacional de Educação.** **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: MEC, 2001d.

_____. Ministério da Ação Social. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: MAS, 1990.

BRASIL. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Corde, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **PNEE: Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**/ Brasília; MEC. SEMESP. 2020.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da política de proteção (1983-2014)**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Campus de Cascavel, Cascavel, 2016.

COSTA, L. S. da. **Escolarização de Crianças com transtorno do Espectro Autista: A Concepção do Educador numa perspectiva inclusiva**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul. 2016.

COSTA, D. da S. **Plano Educacional individualizado: Implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 2016.

DAL-FORNO, J. P.; OLIVEIRA, V. F. de. **O professor na escola inclusiva: construindo saberes**. In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DENZIN, N. K. **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre; Artmed, 2006.

FÁVERO, O. **Tornar a educação inclusiva**, Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, W. B. et al. **Crianças com deficiência e a Convenção dos Direitos da Criança: um instrumento de defesa**. [S.l.]: ONG Educação para Todos, 2002. Disponível em: FERREIRA, N. S. A. **As pesquisas denominadas “estado da arte”**. Educação & Sociedade, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.<www.edtodos.org.br>. Acesso em: 13 jun. 2020.

FIEIRA, J. T. **O desenvolvimento Psicosssexual na criança com autista no espaço educativo: Um estudo empírico bibliográfico à luz da psicanalise**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Universidade Campus de Francisco Beltrão. Paraná, 2017.

FIGUEIREDO, R. V. de. **A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade**. O desafio das diferenças nas escolas. (Org.) Maria Teresa Eglér Mantoan. 4ª Ed. Petrópolis, Rj: Vozes, 2011.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: forma-se para mudança e a incerteza.** 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAKATOS, E M. MARCONI. M de A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** São Paulo: Atlas, 2007.

LEÃO, A.T. **Comunicação de alunos com transtorno do espectro autista: uma intervenção ancorada na autorregulação da aprendizagem.** Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Pelotas, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Pelotas, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

LUNARDI, G. M. **As práticas curriculares de sala de aula e a constituição das diferenças dos alunos no processo de ensino e aprendizagem.** In: XXVIII REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, Caxambu, 2005. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2005. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/28/textos/gt15/gt15671int.rtf>>. Acesso em: 12 jun. 2020.

ONU. **Declaração dos Direitos Humanos.** Nova York: ONU, 1948. Disponível em:<<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** 1. Reimpressão, São Paulo: Summus, 2015.

OLIVEIRA, J. J. M de. **Intervenção Centrada na Família: Influência nas Habilidades Comunicativas e interativa da Criança com Transtorno do Espectro Autista e do Empoderamento Paternal.** Dissertação (Mestrado), universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

OLIVEIRA, J. Análise da produção científica com a temática inclusão no ensino superior: reflexões sobre artigos publicados no período de 2016 a novembro de 2018. In: **Revista Educação Especial**, v. 32, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/36198/html>. Acesso em: 20 fev. 2021.

PENDEZA, D. **Autismo e Educação Musical: uma Proposta de formação de professores.** Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Rio Grande do Sul, 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.** Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2018.

PRIETO, R. G. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. **Inclusão Escolar: pontos e contrapontos.** Valéria Amorim Arantes. (Org.). – São Paulo : Summus, 2006.

Proposta em língua portuguesa da BNCC focando na Gramática e nos gêneros digitais. **Revista Nova Escola**. <https://novaescola.org.br/bncc/conteudo/22/propostas-em-lingua-portuguesa-da-bncc-focam-na-gramatica-e-nos-generos-digitais> Acesso em 03/02/2020. **Projeto Político Pedagógico** da Escola Municipal Genário Oliveira. Itabaiana. 2019.

SCS. **Aprendendo sobre os direitos das crianças com deficiência:** guia de orientação à família, escola e comunidade de Pernambuco. Suécia: Save the Children, 2003. Disponível em: <www.scslat.org>. Acesso em: 13 jun. 2020.

RODRIGUES, D. Entrevista (vídeo). In: **II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL, GÊNERO E MOVIMENTOS SOCIAIS**, Florianópolis, 2003. *Anais...* Florianópolis: UFSC, 2003.

STEPANHA, K. A. de O. **Apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: Uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual do Oeste Paulista, Programa de Pós-Graduação em educação, Campos de Cascavel. 2017.

SILVA, S. R. da. **A integração da comunidade alternativa e ampliada através do Protocolo Picture Exchange Communication System Pecs no aumento da frequência de mando em aluno com transtorno do Espectro Autista**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

SOUSA, R. S. E GALIAZZI, M. do C. **Compreensão Acerca da Hermenêutica na Análise Textual Discursiva: Marcos Teórico-Metodológico à Investigação**. CONTEXTO & EDUCAÇÃO, Editora Unijuí, Ano 31 n° 100 Set. /Dez. 2016P. 33-55. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.21527/2179-1309.2016.100.33-55>. Acesso em 30 de março de 2020.

VALLADÃO, H. M.. **Trabalho docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista/deficiência intelectual e Síndrome de Edwards**. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação. Espírito Santo, 2017.

VLACHOU, A. D. **Caminos hacia una educación inclusiva**. Madrid: La Muralla, 1999.