

# A IMPORTÂNCIA ACERCA INCLUSÃO DA CRIANÇA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA) NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA REVISÃO DE LITERATURA

---

## **JOSÉ PAULO ALEXANDRE DE BARROS JÚNIOR**

Mestrando em letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e especialista em gênero e sexualidade pela Faculdade Venda Nova do Imigrante. É também graduado em letras e graduando em pedagogia pela Universidade de Pernambuco - UPE, josepauloj08@gmail.com;

## **MYRNA ANDREZA DA SILVA ALVES**

Mestranda em Letras pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e graduada em letras – língua portuguesa, pela mesma instituição de ensino, myrna10\_pb@gmail.com;

## **THAYNÃ EMANOELA GUEDES CARNEIRO**

Graduada em Letras pela Universidade de Pernambuco (UPE) e especialista em metodologia do ensino da língua portuguesa, literatura e língua inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI), thayguedesc@gmail.com;

## RESUMO

A educação inclusiva no Brasil trouxe para nosso sistema de ensino o respeito à singularidade e às especificidades de cada sujeito, outrora negadas e negligenciadas em processos de segregação e exclusão já vivenciados nas escolas desse contexto. Todavia, observamos nos últimos anos ataques e retrocessos institucionais que vem minando e desfavorecendo a prática inclusiva nas escolas regulares. Nesse sentido, a presente pesquisa tem como objetivo compreender, na literatura acadêmica, os avanços práticos que justificam a importância acerca da inclusão das crianças com espectro autista na educação básica, e como tal inclusão reverbera na construção identitária, social e política de tais sujeitos. Dessa forma, para a concretização dos objetivos propostos, o procedimento metodológico foi construído conforme uma adaptação dos processos metodológicos da taxonomia de Raupp e Beuren (2003), que delineou a proposta quanto aos procedimentos como uma pesquisa de revisão de literatura. Tal procedimento possibilitou-nos compreender possibilitou-nos a compreensão de que esse processo conquistado, não apenas favorece o desenvolvimento de aluno que convivem com TEA, já que necessitam da experiência social para desenvolver suas habilidades e dificuldades psicomotoras, como também possibilita a imersão de uma experiência de aprendizagem significativa para aqueles que não possuem dificuldades especiais.

**Palavras-chave:** Educação Inclusiva. Autismo. Educação Básica.

## 1. INTRODUÇÃO

A visão fatalista da educação (FREIRE, 2001) negou o direito à humanidade sobretudo àqueles que divergiam dos padrões socialmente construídos para uma criança ideal. Tal visão nos levou a construção de um processo educativo excludente e opressor, que não reconheceu socialmente as potencialidades desses sujeitos e realçou negativamente as suas diferenças. Presenciamos a partir dessa negação histórica, a não participação de tais indivíduos em escolas comuns, favorecida pelo comodismo institucional ao não pensar espaços para uma vivência democrática e igualitária. Observou-se que, sobretudo, “mulheres e homens se torna[ram] seres ‘roubados’ e lhes [foi negada] a condição de partícipes da produção do amanhã” (FREIRE, 2021, p. 85). A eles foi impedida a participação social na escola, suas identidades foram fragmentas e suas subjetividades apagadas das diretrizes que arquitetavam o sistema educacional daqueles que realmente importavam.

As mudanças efetivadas em confronto a esse sistema surgiram a partir de uma frente libertadora que problematizava a urgência de uma transformação epistêmica e prática que pensasse tais sujeitos dentro do processo educativo. Sobre isso Freire (2000), afirma que “desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando os índios, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a serem sérios, justos, e amorosos da vida e dos outros” (FREIRE, 2000, p. 367). Nesse aspecto, a exclusão só favorecia a ignorância e o preconceito acerca da identidade do outro, como também o outro não se via nem era visto como participante ativo e importante para as transformações sociais.

Se as identidades culturais são socialmente construídas em boa parte na escola, necessitamos de um processo educativo que reconheça e dê a devida importância às especificidades humanas e não negue a formação cidadã igualitária. Isso se justifica pois é na vivência com a diversidade, que nos tornamos aptos a conhecer o nosso lugar de fala, o nosso lugar intersubjetivo na sociedade e o nosso papel frente às necessidades do outro, para uma vivência baseada na aceitação das diferenças.

Tratando-se especificamente de pessoas que convivem com o TEA<sup>1</sup> (Transtorno do espectro autista), a escola caracteriza-se como um espaço essencial para a aquisição do conhecimento e desenvolvimento de habilidades. Esse espaço configura-se como um local no qual as dificuldades comportamentais, de interação e linguagem ficam em evidência, por conta da diversidade presente, onde pessoas que não são autistas dividem o contexto de aprendizagem com outras pessoas que convivem com o TEA.

Todavia, indo em contrapartida a tais premissas, afirmações feitas pelo atual Ministro da Educação em meados de agosto de 2021 chamaram a atenção de profissionais e pesquisadores do país. O ministro afirmou que “estudantes com deficiência “atrapalham” o aprendizado de outros alunos” (CESÁRIO, 2021), criticando assim as diretrizes consolidadas no Brasil e no mundo acerca da educação inclusiva. Outras ações problemáticas ocorreram nesse período quando o atual presidente da república, Jair Bolsonaro, desativou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), órgão responsável por desenvolver a inclusão da diversidade nas diretrizes educacionais no Brasil. Além disso, o presidente também tentou por meio de decreto instituir uma política de educação que priorizava a criação de escolas especiais ao invés da inclusão de tais sujeitos no ensino regular da educação básica. Considerada por muitas instituições políticas, educacionais e de pesquisa como retrocesso, tais atitudes nos levanta preocupação já que estão coniventes com aquilo que vivenciamos num passado fatalista. Afinal, a perspectiva da inclusão não trouxe avanços significativos para o nosso plano educacional?

Tal problemática justificou a realização desta pesquisa, que tem como principal objetivo compreender, na literatura acadêmica, os avanços práticos que justificam a importância acerca da inclusão das crianças com espectro

---

1 Conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico da APA (2014), as crianças com TEA apresentam características clínicas distintas, que variam em cada caso, passíveis de serem identificadas já na primeira infância. Contudo, tais aspectos do transtorno estão conjuntos a uma série de prejuízos nas dimensões sociocomunicativa e comportamental humana. Ainda de acordo com a Associação Americana de Psiquiatria (2014), mesmo sendo mais evidente no período da infância, o TEA possui vários estágios, que devem ser considerados de acordo com a especificidade de cada sujeito e o contexto em que vive. Em função de tais complexidades, a questão do Transtorno do Espectro Autista tem sido objeto de muitos estudos e pesquisas, principalmente no que tange sua causa e consequências da vivência com o espectro. Todavia, ainda há uma lacuna no que se refere a pesquisas que tragam problematizações acerca da vivência escolar e dos desafios de aprendizagem de tais indivíduos, principalmente no atual contexto de pandemia.

autista na educação básica, e como tal inclusão reverbera na construção identitária, social e política de tais sujeitos. Como objetivos específicos, temos: 1) Identificar as investigações científicas relacionadas à inclusão de pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA) entre 2015 e 2021; 2) Mapear os artigos selecionados conforme os objetivos e a metodologia de pesquisa; 3) Especificar (descrever) a importância da inclusão de pessoas com espectro autista na educação básica, a partir das pesquisas referenciadas.

Compreendendo a educação como um sistema profundamente político e ligado historicamente aos processos de resistência às desigualdades que permeiam a sociedade brasileira, é importante observarmos os avanços e atentarmos aos retrocessos que atingem diretamente aqueles que dela necessitam. Na pretensão de construir uma sociedade mais justa e igualitária, profissionais da educação precisam estar atentos à escaladas reacionárias contra o processo de inclusão que foi conquistado no país durante décadas. Tais conquistas, consolidaram-se como um fatores significativos para o desenvolvimento de todas crianças, sejam aquelas necessitadas de algum atendimento educacional especializado ou não.

Segundo Freire (2001), o processo educacional deve passar “pela ruptura das amarras reais, concretas, de ordem econômica, política, social, ideológica etc., que nos estão condenando à desumanização” (FREIRE, 2001, p. 99). Nesse sentido, a educação inclusiva no Brasil trouxe para nosso sistema de ensino o respeito à singularidade e às especificidades de cada sujeito, outrora negadas e negligenciadas em processos de segregação e exclusão já vivenciados nas escolas brasileiras. Dessa forma, apesar dos imensos desafios e problemas que já foram ou que precisam ainda ser superados, o modelo de educação aqui construído prioriza o respeito às características, interesses, capacidades e limites de cada sujeito no processo de ensino-aprendizagem.

## 2. REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 A educação inclusiva

No Brasil, a perspectiva de inclusão começa a ser discutida ainda quando a educação era privilégio de uma minoria política, constituída pela elite econômica do país. Apesar dessa discussão ter se iniciado por volta da década de 50 (ROGALSKI, 2010), o tema da inclusão é bastante complexo até hoje, tendo em vista a posição reacionária e excludente de muitos que

estão num lugar de poder, deliberando diretrizes e coordenando o sistema educacional brasileiro.

Contudo, para compreender como os atuais diretrizes acerca da inclusão que estão consolidadas no Brasil e no mundo, precisamos estar cientes do contexto histórico da pessoa com deficiência na educação, que vai desde um processo concebido como Educação Especial, até ao movimento que temos hoje compreendido como Educação Inclusiva.

É importante compreender que ambas perspectivas foram se consolidando historicamente, a partir da força de movimentos sociais que reivindicavam o papel da pessoa portadora de deficiência na sociedade. Apesar da discussão ter se iniciado anteriormente, o processo de participação dessa pessoas em escolas regulares começa a ocorrer efetivamente na década de 70:

Na segunda metade do século XX, especialmente a partir da década de 70 [...] constitui a fase da integração, quando o portador de deficiência começou a ter acesso à classe regular, desde que se adaptasse e não causasse nenhum transtorno ao contexto escolar. Embora a bandeira da integração já tivesse sido defendida a partir do final dos anos 60, nesse novo momento houve uma mudança filosófica em direção à idéia de educação integrada, ou seja, escolas regulares aceitando crianças ou adolescentes deficientes nas classes comuns ou, pelo menos, em ambientes o menos restrito possível. Entretanto, só se consideravam adaptar-se à classe regular como esta se apresentava, portanto, sem modificação no sistema escolar (BLANCO, 2003, p. 28).

Observa-se, que nesse sentido, o acesso para o sujeito portador de deficiência na escola regular era circunstancial e ocorria desde que este se adaptasse ao contexto de aprendizagem imposto. Nem a escola, nem o sistema de ensino reformularam suas abordagens para atender as demandas de um grupo tão específico. No entanto, mesmo diante de tais paradigmas, tal fato representou uma mudança histórica importante, já que abandonava um modelo assistencialista, marcado pela patologização e marginalização das identidades de tais indivíduos “segregados, internados em orfanatos, manicômios e outros tipos de instituições estatais” (AMARAL, 2001, p. 32) e passava a garantir assistência educacional gratuita à todas as crianças do país. É nesse contexto também que o termo “deficiência” é suprimido por “necessidades educativas especiais”, possibilitando a vivência em espaços de educação regular.

Todavia, a simples vivência em tais espaços não supria as necessidade educativas de tais indivíduos, tendo em vista a impossibilidade de tornar equivalente as mesmas experiências de aprendizagem em um sistema engessado. Nesse sentido, a educação inclusiva surge como uma política de justiça social, tendo a *Declaração de Salamanca* (1994), um marco que institucionalizava tal princípio:

Princípio fundamental da escola inclusiva é o de que todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter. Escolas inclusivas devem reconhecer e responder às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade à todos através de um currículo apropriado, arranjos organizacionais, estratégias de ensino, uso de recurso e parceria com as comunidades. Na verdade, deveria existir uma continuidade de serviços e apoio proporcional ao contínuo de necessidades especiais encontradas dentro da escola. (UNESCO, 1994, p. 05).

Acolher, num sentido mais amplo, não se resumia apenas a autorização de frequentar os mesmos espaços de alunos de escolas regulares, como também a garantia da equidade, que estaria relacionada a pensar um sistema educacional que amparasse as desigualdades e buscasse soluções para as problemáticas individuais. Nesse cenário, seria ideal que as escolas atendesse as necessidades especiais, num processo educativo acolhedor das diferenças étnicas, sociais, culturais ou de qualquer ordem política:

Educação Inclusiva significa pensar uma escola em que é possível o acesso e a permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem (BLANCO, 2003, p. 16).

Nessa perspectiva, não basta garantir o acesso, é preciso garantir a permanência. Apenas desta forma o direito à uma educação para todos é pragmaticamente efetivado. É a partir de um sistema equânime que os pressupostos da aprendizagem se efetivam e são garantidos sem os paradigmas colocados até então pela própria escola. A partir disso, é importante observar como tais prerrogativas consolidaram-se no cenário brasileiro, já que falar de educação inclusiva, pressupõe a necessidade de compreendê-la nos

moldes aos quais ela consolidou-se nas diretrizes e nos documentos oficiais para a educação básica.

## 2.2 A educação inclusiva e as diretrizes para a educação no Brasil

A educação inclusiva está associada à uma *práxis* educacional público-política que devolve a dignidade e a igualdade pressupostas pelos direitos humanos, negada no passado a indivíduos silenciados, violentados e estigmatizados por causa de suas singularidades e necessidades específicas. Ao negar o espaço nas esferas públicas e institucionais da sociedade, tais sujeitos tiveram suas subjetividades individuais e coletivas relegadas à espaços privativos, o que implicou nas suas formações cidadãs e humanas. Tudo muda com o movimento mundial pela educação inclusiva, constituído por:

uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, [...] dentro e fora da escola (BRASIL 2007, p. 1).

Ao atribuir equidade como valor inerente à necessidade educativa de todas as crianças, a educação concedeu a esses indivíduos a possibilidade de superação de marcas de abjeção, emancipando-os como sujeitos político-culturais e constituintes transformadores da sociedade.

No Brasil, os referenciais para a construção de um sistema educacional inclusivo, possibilitaram a revisão de todo o sistema regular de ensino que outrora não atendia as individualidades e as necessidades específicas de todos os estudantes. Tal premissa tem base pressuposta a partir da Constituição Federativa de 1988, que institui em seu artigo 205 “a educação como um direito de todos, garantindo o pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho”; como também em seu artigo 206 a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”. Além disso, o artigo 208 institui o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, bem como a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 1988, p. 27). Nesse sentido, observa-se o propósito integrador de todos os sujeitos em espaços regulares de ensino, independentemente da posição identitária, da origem ou das especificidades de cada indivíduo.

Nesse sentido, com os avanços estabelecidos por tais pressupostos, a Lei das Diretrizes Básicas da Educação Nacional nº 9394/96 pressupõe como dever das esferas do poder público a obrigatoriedade da oferta de vagas para todas as crianças nas redes regulares de ensino, bem como a obrigatoriedade do atendimento educacional especializado para aqueles que dele necessitam. A educação especial surgiu como modalidade de ensino “oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os educandos com necessidades especiais”, assegurando que os sistemas de ensino garantam a todos os estudantes “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 1). Contudo, apesar do avanço, tais diretrizes apresentavam impasses já que incluir tais alunos em espaços regulares de ensino, demanda necessidades de formação e qualificação de docentes, reelaboração dos sistemas curriculares de ensino, intervenção psicopedagógica e adaptação da escola nos níveis de recursos humanos e materiais, até hoje escassos em muitas escolas da rede pública:

Educação Especial: Modalidade de educação escolar; processo educacional definido em uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar e suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001, p. 39).

Diante de tal realidade, o Plano Nacional de Educação (PNE, 2015), preconizava que “o grande avanço que a década da educação deveria produzir seria a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (BRASIL, 2015, p. 3). Nesse direcionamento, o plano acusava a escassez de profissionais qualificados para suprir a demanda do público a quem lecionava, como também apontava que o atendimento educacional especializado não estaria cumprindo os pressupostos necessários para a efetivação de um sistema inclusivo no país. Ao se referir à diversidade humana, o PNE englobava não apenas o sujeito portador de necessidades especiais, como também outras minorias políticas vítimas de um sistema hegemônico como os sujeitos dissidentes de gênero e sexualidade, os povos originários, negros, etc, já que o sistema de educação inclusiva pressupõe

“uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2007, p. 2).

Outro passo importante foi o Decreto nº 5.296/04 que institui Libras como disciplina obrigatória nos cursos de formação de professores, além de garantir um assistencialismo de um tradutor ou um intérprete em Libras como facilitadores da comunicação a alunos portadores de deficiência auditiva em classes regulares. Conforme o decreto, está licenciado para lecionar a disciplina professores com formação acadêmica em Letras – Libras.

Mesmo com avanços legais em relação à isonomia de direitos, negados anteriormente pela hegemonia cultural, normativa, política e epistêmica, a garantia e o acesso a eles por parte alunos portadores de necessidades especiais ainda enfrenta até hoje desafios na *práxis* da gestão educacional. Como fundamento de uma atitude público-política-reflexiva:

[e]xige-se, pois, problematizar o desenho organizacional da instituição escolar, que não tem conseguido responder às singularidades dos sujeitos que a compõem. Torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso e considere a diversidade humana, [...] dos grupos historicamente excluídos. [...] todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (BRASIL, 2013, p. 6).

Nessa direção, as adaptações curriculares enquanto “possibilidades educacionais de atuar frente às dificuldades de aprendizagem dos alunos” (BRASIL, 1998, p. 32), se estabelecem como grandes potenciais de comprometimento com as singularidades dos sujeitos em questão. É nesse sentido que os *Parâmetros Curriculares Educacionais* considera que o processo de ensino-aprendizagem deve atender a pluralidade identitária e a diversificação de alunos na escola, sendo importante tomar “decisões que oportunizam adequar a ação educativa escolar às maneiras peculiares de os alunos aprenderem” (BRASIL, 1998, p. 35).

Na expectativa de diminuir esse distanciamento entre diretrizes e a *práxis* educacional, tanto no sentido da gestão quanto da docência, a *Base Nacional Comum Curricular* compõe a política curricular nacional e estabelece que cada ente federativo elabore o seu plano pedagógico de ensino conforme as especificidades de seu contexto. Tal flexibilização curricular é importante, dada a diversidade de situações, grupos e pessoas que compõem

o contexto de cada escola, todavia gestão e docentes devem-se atentar aos critérios legais estabelecidos pelas leis e diretrizes ao tomar suas decisões. Nesse direcionamento, a BNCC orienta que “os sistemas de ensino devem assegurar [...] a organização e oferta de medidas de apoio específicas para a promoção das condições de acessibilidade [...] com vistas a atender à meta de inclusão plena” (MEC, 2016, p. 39)”. Contudo, o documento está baseado em um modelo educativo que limita as possibilidades da Educação Especial ao serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE), como um único meio para lidar com as peculiaridades de um grupo tão diverso. Essa limitação reverbera uma perspectiva de inclusão fantasiosa, já que a vinculação da educação especial à escola regular demanda meios que reformulem escola, currículo e avaliação em suas totalidades para atender a complexidade dos alunos a quem esses pressupostos se dirigem.

Nessa perspectiva, resta compreender como tais diretrizes e os efeitos da atual BNCC implicam no processo de ensino-aprendizagem desses alunos, especificamente aqueles que convivem com o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

### 3. METODOLOGIA

A presente pesquisa teve por objetivo compreender, na literatura acadêmica, os avanços práticos que justificam a importância acerca da inclusão das crianças com espectro autista na educação básica, e como tal inclusão reverbera na construção identitária, social e política de tais sujeitos.

Portanto, para a concretização dos objetivos propostos, o procedimento metodológico foi construído conforme uma adaptação dos processos metodológicos da taxonomia de Raupp e Beuren (2003), que tem como pressuposto delinear a pesquisa (1) quanto aos objetivos, (2) quanto a abordagem do problema e (3) quanto aos procedimentos de pesquisa.

Quanto aos objetivos, a pesquisa caracteriza-se como descritiva. Conforme os procedimentos desse tipo de abordagem metodológica, o pesquisador deve preocupar-se em “observar os fatos, registrá-los, analisá-los, classificá-los e interpretá-los” sem nenhuma interferência (Andrade, 2002 *apud* Raupp e Beuren, 2002, pág. 6). Nesse caso, observamos aqui, por meio das pesquisas selecionadas, como a efetivação das diretrizes para inclusão no âmbito educacional regular constituem um forte avanço para a formação de sujeitos que convivem com o TEA.

Quanto a abordagem do problema, a pesquisa classifica-se como qualitativa, tendo em vista a necessidade conhecer a natureza e a realidade do objeto de estudo. Como a educação caracteriza-se como uma ciência humana, o uso de tal abordagem justifica-se pela necessidade desta área do conhecimento em responder as demandas e conflitos da sociedade e dos processos de ensino-aprendizagem numa perspectiva plural.

Quanto aos procedimentos, a pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica, pois “explica um problema a partir de referenciais teóricos publicados em documentos” (CERVO BERVIAN, 1983, p. 55 *apud* RAUPP & BEUREN, 2002, p. 11). Este procedimento de pesquisa foi escolhido pois objetivou-se fazer um levantamento dos resultados de pesquisas já consolidadas e publicadas nos últimos anos acerca da inclusão de crianças autistas no ensino regular, e as implicações desse processo na formação desses estudantes enquanto sujeitos sociais. A metodologia bibliográfica foi realizada conforme um método de revisão sistemática de literatura, disposto no quadro abaixo:

**Quadro 1:** Métodos de Revisão Sistemática

Métodos de Revisão Sistemática	Ação para a realização do método
1) Definição e enquadramento dos objetivos da revisão da literatura	Planejamento das fontes e dos critérios de seleção, a fim de sistematizar os procedimentos de busca nos bancos de dados.
2) Mapeamento da área estudada	Pesquisa nas bases de dados conforme os critérios e filtros planejados.
3) Síntese e apresentação dos resultados.	Levantamento e análise dos dados encontrados nos artigos selecionados.

Fonte: elaborado pelos autores com base na taxonomia de Raupp e Beuren (2003)

Dessa forma, para a realização das ações e etapas necessárias, adotou-se aqui um protocolo de revisão, adaptado da pesquisa de Monteiro *et al* (2016), contendo: (1) objetivos; (2) equações de pesquisa; (3) âmbito da pesquisa; (4) critérios de inclusão; (5) critérios exclusão; (6) critérios de validade metodológica; (7) resultados. Tais protocolos foram dispostos no quadro abaixo:

### Quadro 2: Protocolos de revisão

Protocolo	Explicação
<b>Objetivos da pesquisa</b>	1) Identificar as investigações científicas relacionadas à inclusão de pessoas com o transtorno do espectro autista (TEA) entre 2015 e 2021; 2) Mapear os artigos selecionados conforme os objetivos e a metodologia de pesquisa; 3) Especificar (descrever) a importância da inclusão de pessoas com espectro autista na educação básica, a partir das pesquisas referenciadas.
<b>Equações de pesquisa</b>	As palavras-chave que formam a equação de pesquisa são ["autismo" and "educação inclusiva"]
<b>Âmbito da pesquisa</b>	Delimitação do espaço de pesquisa: A base de dados escolhida foi o Portal de Periódicos da Capes/ MEC <sup>2</sup> .
<b>Crítérios de inclusão</b>	- Publicações relacionadas a investigação da prática da inclusão de alunos autistas na educação básica regular - Periódicos revisados por pares - Acesso ao link de acesso ao arquivo do trabalho. - Artigos publicados em língua portuguesa. - Pesquisas realizadas entre 2016-2021
<b>Crítérios de exclusão</b>	- Artigos não publicados em língua portuguesa. - Publicações que não se encaixem no tipo de recurso "artigo" - Pesquisas anteriores ao ano de 2016. - Pesquisas de revisão de literatura. - Artigos que tenham relação com a inclusão em espaços não-escolares
<b>Crítério de validade metodológica</b>	Registro de todos as etapas e passos realizados durante a pesquisa.
<b>Resultados encontrados</b>	Aplicando a equação de pesquisa e os critérios de exclusão, foram encontrados 80 artigos na base de dados. Dentre tais artigos, ao aplicarmos os critérios de inclusão, restaram apenas 15 artigos relacionados ao objeto de pesquisa: Barbosa & Fumes (2016); Carneiro & Uehara (2016); Hachimini (2016); Guareschi <i>et al</i> (2016); Monteiro & Bragin (2016); Mori (2016); Pimentel & Nascimento (2016); Silva & Silva (2016); Brito (2017); Ribeiro (2017); Marchiori & França (2018); Neves <i>et al</i> (2019); Pimenta (2019); Rodrigues <i>et al</i> (2019); Rosa <i>et al</i> (2019);

Fonte: Elaborada pelos autores com base na taxonomia de Raupp e Beuren (2003)

## 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir da busca conforme os critérios de filtragem no *Portal de Periódicos da Capes/MEC*, observou-se que os 15 artigos selecionados advinham de 10 bases de dados diferentes: 1) Revista Ibero-americana de Estudos em Educação; 2) Revista Educação Especial; 3) Journal of Research

2 O Portal de Periódicos da Capes/MEC surgiu com o objetivo de fortalecer as pesquisas na pós-graduação do Brasil, consolidando-se como fundamental no país para o acesso às atividades de pesquisa no Brasil.

in Special Educational Needs; 4) Revista Research, Society and Development; 5) Revista Zero-a-seis; 6) Revista Acta Scientiarum. Education; 7) Revista Educação & Realidade; 8) Eccos Revista Científica; 9) Revista Praxis & Saber; 10) Cadernos Brasileiros de terapia ocupacional.

É importante evidenciar aqui que a diversidade de bases de dados num levantamento bibliográfico como o nosso possibilita uma diversidade de olhares para o objeto de pesquisa aqui evidenciado, visto que cada revista ou periódico possui pesquisadores oriundos de diversas linhas de pesquisa na área da inclusão. Após a seleção dos artigos no âmbito de pesquisa buscado, e também feita a filtragem conforme os critérios de inclusão e exclusão (Quadro 2), realizamos um mapeamento de acordo com os objetivos e a metodologia da pesquisa de cada artigo:

**Quadro 3:** Mapeamento dos artigos para a revisão

Fonte	Ano	Tipo de estudo	Objetivo
Barbosa & Fumes	2016	Análise de conteúdo de abordagem qualitativa	Averiguar o ponto de vista de uma professora do AEE sobre o TEA e os educandos com esse transtorno.
Brito	2017	Pesquisa etnográfica	Descrever as atitudes sociais de professores e alunos que compõem o ambiente escolar de crianças com transtornos do espectro do autismo, acerca da inclusão.
Carneiro & Uehara	2016	Estudo de caso de abordagem qualitativa	Analisar como tem se dado a inclusão escolar de alunos público-alvo da Educação Especial nas séries iniciais do Ensino Fundamental.
Guareschi <i>et al</i>	2016	Pesquisa documental	Analisar como o autismo foi sendo nomeado e concebido no campo da Educação Especial em políticas públicas nacionais e documentos publicados pelo Ministério da Educação no Brasil.
Hachimini	2016	Bibliográfico	Conhecer como a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista acontece na prática educativa em nossas escolas através de pesquisas em artigos que abordam o tema.
Marchiori & França	2018	Estudo de caso etnográfico	traçar perspectivas de trabalho pedagógico para auxiliar no processo de desenvolvimento de uma criança com autismo, atendida na educação infantil, compreendendo as possibilidades do trabalho com autismo na educação infantil.
Monteiro & Bragin	2016	Estudo de observação	Refletir sobre as ações pedagógicas normalmente realizadas com alunos autistas, trazendo contribuições da perspectiva histórico-cultural para um novo olhar sobre a educação desses alunos

Fonte	Ano	Tipo de estudo	Objetivo
Mori	2016	Pesquisa teórica	Apontar e refletir sobre alguns limites e possibilidades da educação inclusiva com base em fundamentos da psicologia, discutindo aspectos relacionados ao ensino, à aprendizagem e ao desenvolvimento de alunos com transtornos.
Neves <i>et al</i>	2019	Pesquisa bibliográfica	Analisar os significados do documento Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) e sua relevância para a definição dos rumos da escolarização dos estudantes com deficiência no Brasil, nos últimos dez anos.
Pimenta	2019	Pesquisa bibliográfica	Analisar as prerrogativas da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva para a inclusão escolar dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA).
Pimentel & Nascimento	2016	Pesquisa-ação	Propor uma atuação junto à equipe gestora de uma escola, de modo a envolvê-la responsabilmente no processo de inclusão escolar de estudantes com necessidades educacionais especiais.
Ribeiro <i>et al</i>	2017	Pesquisa etnográfica	Investigar a inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió, sob a perspectiva de seus professores.
Rodrigues <i>et al</i>	2019	Pesquisa cartográfica	Pensar linhas de fuga às costumeiras colocações sobre crianças, para conseguir um pensar filosófico que abranja espaço para novas possibilidades junto às infâncias ditas autistas na escola.
Rosa <i>et al</i>	2019	Pesquisa etnográfica	Identificar perspectivas de familiares de adultos com TEA em relação às instituições que se propõem a atenção aos autistas na vida adulta. Objetivou também identificar como foi o percurso escolar, os aspectos positivos e desafios, sob o ponto de vista de seus familiares
Silva & Silva	2016	Estudo descritivo	Discorrer sobre um discente com Transtorno do Espectro Autista-TEA, matriculado na escola pública

Fonte: elaborado pelos autores

Pelo mapeamento, foi possível ter uma visão global dos trabalhos selecionados, de forma a observar sistematicamente como as informações neles contidas possibilitarão ser coletadas a fim de atingir os objetivos específicos 2 e 3 do nosso estudo: 2) Mapear os artigos selecionados conforme os objetivos e a metodologia de pesquisa; 3) Especificar (descrever) a importância da inclusão de pessoas com espectro autista na educação básica, a partir das pesquisas referenciadas.

#### 4.1 A importância acerca inclusão da criança com transtorno do espectro autista (TEA) na educação básica conforme os artigos selecionados

A pesquisa de Barbosa & Fumes (2016), foi realizada com três educandos que convivem com o transtorno do espectro autista (TEA) e uma professora do atendimento educacional especializado (AEE). A pesquisa aponta a perspectiva da inclusão como essencial para o desenvolvimento de sujeitos que convivem com o TEA, devendo a escola “possuir ações que possam contribuir para a inclusão de todos, relacionados ao acesso, permanência e aprendizagem” (BARBOSA & FUMES, 2016, p. 475). Todavia, as autoras apontam que a permanência e o acesso à uma educação de qualidade, estão condicionados a acessibilidade, a qualificação dos profissionais que fazem parte da escola, conscientização de todos e adequação curricular. Nesse sentido, os resultados do artigo apontam que o AEE possui um caráter essencial nesse processo educativo, já que auxilia o educando a desenvolver suas necessidades individuais, para melhor adequar o educando a desenvolver suas competências no contexto da sala de aula regular. Contudo, para tornar-se eficaz, o atendimento educacional especializado deve “exercer seu papel e para isso há a necessidade da realização do AEE de forma individualizada para cada educando” (BARBOSA & FUMES, 2016, p. 475).

Apesar desse contexto, é importante observar se outros professores da sala de aula regular estão aptos a acolherem estes sujeitos. Nessa direção, Brito (2017) realizou uma pesquisa com 73 educadores e 116 alunos de 4 escolas públicas, sendo duas destas escolas com estudantes que convivem com o TEA. A pesquisa aponta que os professores dos alunos com espectro autista mostraram atitudes sociais mais favoráveis à inclusão, do que outros professores da mesma escola. A autora, com base em outras pesquisas justifica tal atitude pois a convivência diária com alunos que convivem com o TEA influencia “o fato de suas professoras terem apresentado maior favorabilidade das atitudes sociais frente à inclusão” (BRITO, 2017, p. 663). Tal fato é preocupante, pois a oposição de docentes a perspectiva da inclusão reverbera uma situação ainda preocupante na educação básica, visto que a maioria desses profissionais apontam “que se sentem mal preparados para atender às necessidades comportamentais e de aprendizagem de alunos com transtornos globais do desenvolvimento” (BRITO, 2017, p. 664). Apesar de tais adversidades, a pesquisa aponta que quando devidamente assistidos, os alunos com TEA demonstram uma evolução positiva na aprendizagem

e em questões que implicarão sua formação enquanto sujeito social para obtenção de independência emprego e constituição de uma vida adulta saudável.

No que tange à preocupação da inclusão em turmas do Ensino Fundamental, os resultados da pesquisa de Carneiro & Uehara (2016), apontam que a simples “matrícula do aluno com deficiência na classe comum não significa que ele esteja incluído nesta turma, que a concepção dos professores sobre essa inclusão é na maioria das vezes negativa” (CARNEIRO & UEHARA, 2016, p. 911). Estes resultados alertam para o problema estrutural também apontado na pesquisa de Brito (2017), em que muitos docentes de classes regulares não se sentem responsáveis pelas demandas da educação inclusiva, já que não possuem apoio e formação necessária. Tal realidade também é evidenciada na pesquisa de Ribeiro *et al* (2017), ao apontarem a necessidade de formação específica para o público docente, tendo em vista a falta de planejamento, adequação curricular necessária e de métodos avaliativos diferenciados para estudantes com TEA, na Rede Municipal de Ensino de Maceió. Dessa forma, o processo de inclusão “não tem conseguido cumprir um de seus pressupostos principais, a promoção da aprendizagem desses estudantes por meio da atenção individualizada necessária para tal” (RIBEIRO *et al*, 2017, p. 1), negando a tais sujeitos a promoção de uma formação educativa integral.

Todavia, apesar dos avanços na política de inclusão conforme apontados na pesquisa de Guareschi *et al* (2016), ao afirmar que “as políticas públicas nacionais influenciam diretamente as produções de políticas nas instituições escolares” (GUARESCHI *et al*, 2016, p. 249), tais problemas tornarão a realidade da escola regular muito distante do que é ideal e pressuposto pelas políticas dos documentos nacionais. Nesse contraponto, Hachimini *et al* (2016), que há necessidade de práticas interventivas que garantam a eficácia de tais pressupostos, devendo o professor buscar meios para uma formação continuada e fazer as adaptações curriculares necessárias para que o sujeito que conviva com o TEA tem uma educação adequada, apesar das suas limitações.

Os resultados obtidos pela pesquisa de Marchiori & França (2018), apontam que “a Educação Infantil, como espaço privilegiado de atuação precoce, permite um trabalho articulado e processual, no qual a criança vai se desenvolvendo a partir de vários estímulos” (MARCHIORI & FRANÇA, 2018, p. 510). Portanto, a escola constitui-se como um espaço no qual as necessidade especiais e o diagnóstico de transtornos do desenvolvimento podem

ser identificados. É um espaço no qual profissionais da educação devem unir esforços para um eficiente processo de ensino-aprendizagem, baseado nas diferenças e peculiaridades do público ao qual se dirigem. Ainda assim, a pesquisa aponta que bons resultados só surgem a partir de um trabalho colaborativo, em que cada profissional não se sinta desresponsabilizado dentro da sua área:

Os ganhos estão na capacidade de planejamento articulado, na condução das atividades pedagógicas específicas ou coletivas, na distribuição de tarefas entre os professores e demais profissionais, no acompanhamento pedagógico do processo de aprendizagem de todos as crianças, na troca de experiências e conhecimentos entre os participantes da turma, no esclarecimento das dúvidas sobre a deficiência e a busca de soluções coletivas, no reconhecimento de que a educação é possível para todos. A aprendizagem é possível em um ambiente inclusivo. (MARCHIORI & FRANÇA, 2018, p. 511)

Dessa forma, compreender que o sujeito que convive com TEA possui limitações e singularidades no processo de aprendizagem, não pressupõe dizer que este não pode desenvolver protagonismo e participação cidadã. A escola e o contato com os outros alunos auxiliam no processo de construção identitária e no desenvolvimento de competências essenciais para a formação humana, “desde que os adultos continuem a mediar essas relações, visto que se trata de um espaço de aprendizagens compartilhadas e privilegiado de interação social” (MARCHIORI & FRANÇA, 2018, p. 512).

Apenas dessa forma, iremos resolver os problemas e a precariedade a qual tais sujeitos continuam sendo expostos, conforme aponta a pesquisa de Monteiro & Bragin (2016). O imaginário segregador de que estes estudantes só aprendem de forma isolada precisa ser desconstruído, já que “devem-se tomar como referência os investimentos em uma educação centrada nas possibilidades, no poder das interações sociais e no papel da escola nos processos de significação” (MONTEIRO & BRAGIN, 2016, p. 887). Dessa forma, ao compreender o papel da escola e a importância das interações sociais com outros indivíduos, observamos que a aprendizagem é socialmente construída e depende inerentemente de um espaço amplo de convivência, diálogo e interação como o da escola regular.

É nesse direcionamento que a pesquisa de Mori (2016), aponta em uma interface com a psicologia, que a educação inclusiva é um fator essencial para o desenvolvimento psicológico e cognitivo de crianças que convivem

com transtornos do desenvolvimento. A escolarização da criança num espaço regular de ensino não é apenas um direito garantido pela legislação, como uma necessidade básica para promover a socialização e a construção do sujeito para viver numa sociedade plural. Dessa forma, a autora aponta que “a escolarização promove o avanço para além das características inatas, por meio da apropriação da cultura material e intelectual presente na atividade humana” (MORI, 2016, p. 56), tendo em vista que cada sujeito não se desenvolve sozinho ou isoladamente, mas sim em meio a coletividade e por meio da troca de experiências e saberes. É nas escolas as infâncias minoritárias potencializam suas experiências de mundo, e rompem com a ausência da diversidade em um espaço que originalmente não foi pensado para elas (RODRIGUES *et al*, 2019).

Apesar das contradições entre teoria e prática, Neves *et al* (2019) aponta que “a efetivação de uma política pública não escapa às raízes históricas que marcam a constituição de uma nação” (NEVES, 2019, p. 16). Por isso, efetivar a inclusão nos espaços educativos é uma luta constante, tendo em vista a marca histórica e os estigmas impostos a identidades e sujeitos não normativos. No entanto, Pimenta (2019) afirma em sua pesquisa que é primordial “encontrar os meios exequíveis de avançar com a aprendizagem e a aquisição de habilidades desses alunos no ambiente escolar regular” (PIMENTA, 2019, p. 17), já que a relação professor-aluno e a interação com outros alunos são fatores essenciais para um processo de ensino-aprendizagem.

A partir do debate da relação professor-aluno, Pimentel & Nascimento (2016) afirmam que os professores tem sido constantemente desafiados a reavaliar suas práticas pedagógicas no contexto da sala de aula regular, para que todos sintam incluídos no processo de ensino. A inclusão, portanto, é um fator indispensável para o reconhecimento da diversidade, e está vinculada a uma luta de educação de qualidade para todos. Conforme, os autores a construção de uma cultura inclusiva “requer o envolvimento de todos os membros da comunidade escolar para que se rompa com a cultura escolar excludente” (PIMENTEL & NASCIMENTO, 2016, p. 113), tendo a equipe gestora um importante papel nessa construção. Nesse sentido, observa-se que as mudanças necessárias para os pressupostos da inclusão não devem ser pautadas apenas na prática docente, pois o papel inicial para a tomada de decisões e implantação da cultura inclusiva deve partir da estrutura escolar, que é moldada a princípio pela equipe gestora.

Os resultados apontados pela pesquisa de Rosa *et al* (2019), são importantes aqui no nosso trabalho, pois apontam a relação das experiências da

infância com a construção identitária para a vida adulta. Assim, observa-se conforme a pesquisa, que problemas sociais e identitários de pessoas que convivem com TEA, “evidenciam a exclusão vivenciada por esses adultos em seu processo de escolarização desde o período da infância/adolescência até a idade adulta” (ROSA et al, 2019, p. 302). Dessa maneira, o processo de inclusão pode desdobrar-se em barreiras que dificultam a permanência desses alunos na escola, tendo em vista as vivências de preconceito e exclusão. Apesar disso os autores mostram que a inserção em escolas regulares apresentaram benefícios como a “ampliação da socialização e o ganho de habilidades” (ROSA et al, 2019, p. 302). Corroborando com tais ideias, Silva & Silva (2016), mostra como evidências nos resultados de sua pesquisa que a inclusão transcende os campos da escola, necessita da participação familiar nesse processo, a fim de garantir o desenvolvimento integral da criança, evitando consequências negativas na sua formação adulta. Tal participação é essencial para estabelecer “um movimento inverso ao que se encontra cristalizado e tentando interagir com esses sujeitos na busca de dar significado às suas vivências e de propiciar sua inserção na cultura através da educação inclusiva” (SILVA & SILVA, 2016, p. 122).

## 5 CONCLUSÃO

A educação e os saberes individuais não são coisas prontas e acabadas, já que necessitam ser construídos a partir da experiência social e da troca coletiva de ideias culturais. Portanto, excluir sujeitos desse processo, é uma forma de obstruir seus direitos plenos a exercer a cidadania em sociedade. Sobretudo, é negar-lhes a formação humana e a prática da liberdade. Dessa forma, compreende-se nesse trabalho que o processo educativo subjaz um prática em que todos precisam conviver e compreender-se a partir as diferenças. Logo, as diferenças não atrapalham o processo formativo, elas enriquecem o processo de ensino-aprendizagem que é construído a partir da experiência coletiva, pela vivência com o diferente.

O processo conquistado pela educação inclusiva, que é integrativa no sentido de colocar os indivíduos que convivem com TEA em espaços que sócio-historicamente não foram pensados para eles, constitui-se uma importante conquista para a garantia de uma sociedade igualitária. Todavia, repensar e reconstruir espaços e processos educativos engessados por uma identidade hegemônica é uma prática desafiadora não só para os docentes e para a comunidade escolar, como também para a família que tem um importante

papel nesse processo. Tal processo demanda também uma mudança material e estrutural, além da necessidade de reconhecer o desenvolvimento humano e seus processos relacionados ao ensino e a aprendizagem.

Observamos até aqui que o processo de inclusão está associado à luta por um estado de coisas em que todos tenham acesso a educação de forma igualitária equânime. Nesse sentido, o percurso metodológico de pesquisa aqui realizado possibilitou-nos a compreensão de que esse processo conquistado, não apenas favorece o desenvolvimento de aluno que convivem com TEA, já que necessitam da experiência social para desenvolver suas habilidades e dificuldades psicomotoras, como também possibilita a imersão de uma experiência de aprendizagem significativa para aqueles que não possuem dificuldades especiais. Independentemente do aluno, todos ganham com os programas educacionais para a inclusão, já que estes não pressupõem distinções e estabelecem a necessidade de um processo educativo que deve beneficiar de forma eficaz cada estudante, considerando suas especificidades e limitações, sejam de ordem social, cognitiva, emocional, política, etc.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, L. A. **Pensar a Diferença/Deficiência**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2001.

BARBOSA, M. O.; FUMES, N. de L. F. **Pontos e contrapontos no universo do atendimento educacional especializado para educandos com transtorno do espectro autista**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp.1, p. 467–477, 2016. DOI: 10.21723/RIAAE.v11.esp.1.p467. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8567>. Acesso em: 2 out. 2021.

BLANCO, R. **Aprendendo na diversidade**: Implicações educativas. Foz do Iguaçu: 2003. Disponível em: <<http://entreamigos.org.br/sites/default/files/textos/Aprendendo%20na%20Diversidade%20%20Implica%C3%A7%C3%B5es%20Educativas.pdf>>. Acesso em 25 de set. 2016.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. SEB/MEC: Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.slideshare.net/vanzela/base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL/SEB/MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. 2 ver. rev. SEB/MEC: Brasília, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bnc-c2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 27 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto Nº 5.296** de 02 de dezembro de 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Documento subsidiário política de inclusão**. Brasília: SEESP, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental - Documento Introdutório**. Brasília, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Adaptações Curriculares: estratégia para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília, 1998.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação**. PNE 2014-2024 : Linha de Base. – Brasília, DF : Inep, 2015. 404 p. : il.

BRITO, Maria Cláudia. **Transtornos do espectro do autismo e educação inclusiva: análise de atitudes sociais de professores e alunos frente à inclusão**. Revista Educação Especial, v. 30, n. 59, set./dez. 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28086>>. Acesso em 2 de out. 2021.

CARNEIRO, R. U. C.; UEHARA, F. M. **A inclusão de alunos público alvo da educação especial no ensino fundamental I através do olhar dos professores**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 11, n. esp2, p. 911–934, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.esp2.p911-934. Disponível em: <[https://periodicos.fclar.unesp.br/iber\\_oamericana/article/view/8934](https://periodicos.fclar.unesp.br/iber_oamericana/article/view/8934)>. Acesso em: 2 out. 2021.

CESÁRIO, Luciano. **Ministro da Educação: crianças com deficiência “atrapalham” outros estudantes**. Jornal O Povo, São Paulo, 17 ago. 2021. Sessão de Política.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Unesp, 2000

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2001.

GUARESCHI, T; ALVES, M. D; NAUJORKS, M. I. **Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil**. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Número s1. 2016. Págs 246–250. Disponível em: <<https://nasenjournals.online-library.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12286>>. Acesso em 2 out. 2021.

HACHIMINI, A. H. F; TEODORO, G. C; GODINHO, M. C. S. **A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Fundamental**. Revista Research, Society and Development, v. 1, n. 2, p. 127-143, ago. 2016. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6070066>>. Acesso em 2 de out. 2021.

MACHIORI, A. F; FRANÇA, C. A. G. **Práticas e articulações pedagógicas na educação infantil**: contribuições ao processo de desenvolvimento de uma criança com autismo. v. 20 n. 38 (2018): Vol. 20 N.38 (2018) Zero-a-Seis (Jul./Dez.2018). Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroa-seis/article/view/1980-4512.2018v20n38p488>>. Acesso em 2 out. 2021.

MONTEIRO, M. I; BRAGIN, J. M. B. **Práticas pedagógicas com autistas**: ampliando possibilidades. Journal of Research in Special Educational Needs. Volume 16. Number s1. 2016. Págs. 884–888. Disponível em: <<https://nasenjournals.online-library.wiley.com/doi/full/10.1111/1471-3802.12346#:~:text=>>>. Acesso em 2 de out. 2021.

MORI, N. N. R. **Psicologia e educação inclusiva**: ensino, aprendizagem e desenvolvimento de alunos com transtornos. Revista Acta Scientiarum. Education, 38(1), 51-59. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26236>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

NEVES, L. R; RAHME, M. M. F; FERREIRA, C. M. R. J. **Política de Educação Especial e os desafios de uma Perspectiva Inclusiva**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84853, 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/J8j5ZYK99htRZYqNw7Cqbrs/?lang=pt>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

PIMENTA, Paula Ramos. **Clínica e Escolarização dos Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 44, n. 1, e84859, 2019. Disponível em: < <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/84859>>. Acesso em 2 de out. de 2021.

PIMENTEL, S. C.; NASCIMENTO, L. J. **A construção da cultura inclusiva na escola regular**: uma ação articulada pela equipe gestora. EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 39, p. 101-114, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/3841>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

RAUPP, F. M.; Beuren, I. M. **Metodologia da pesquisa aplicável às ciências sociais. Como elaborar trabalhos monográficos em contabilidade**: teoria e prática. (3th ed.) Atlas: São Paulo, 2003.

RIBEIRO, D. M.; MELO, N. R. C.; SELLA, A. C. **A inclusão de estudantes com autismo na rede municipal de ensino de Maceió**. Revista Educação Especial, vol. 30, núm. 58, pp. 425-440, 2017. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/3131/313152151012/html/>>. Acesso em: 2 de out. 2021.

RODRIGUES, M. G. A.; SOUSA, R. D. G. C.; VARGAS, T. B. T. **Infâncias ditas autistas na escola**: repercussões de pesquisas no mestrado em ensino. Revista Praxis & Saber, 10(23), 117-138. Disponível em: < [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S2216-01592019000200117&lng=en&nrm=iso&tlng=pt](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2216-01592019000200117&lng=en&nrm=iso&tlng=pt)>. Acesso em: 2 de out. 2021.

ROSA, F. D.; MATSUKURA, T. S.; SQUASSONI, C. E. **Escolarização de pessoas com Transtornos do Espectro Autista (TEA) em idade adulta**: relatos e perspectivas de pais e cuidadores de adultos com TEA. Cad. Bras. Ter. Ocup., São Carlos, v. 27, n. 2, p. 302-316, 2019. Disponível em: < [https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RB-nBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/a\\_bstract/?lang=pt](https://www.scielo.br/j/cadbto/a/5RB-nBb9nWTFrbnvSr3HRzVq/a_bstract/?lang=pt)>. Acesso em: 2 de out. 2021.

ROGALSKI, Solange Menin. **Histórico do surgimento da Educação Especial**. Revista de Educação do Ideau, Vol. 5 – Nº 12 - Julho - Dezembro 2010. Disponível em: <[https://www.passofundo.ideau.com.br/wpcontent/files\\_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168\\_1.pdf](https://www.passofundo.ideau.com.br/wpcontent/files_mf/eca97c3f3c5bda644479e4c6a858f556168_1.pdf)>. Acesso em 25 set. 2021.

SILVA, J. P.; SILVA, P. J. **Discente com autismo na sala de aula regular: o que fazer?**. Revista Research, Society and Development, v. 2, n. 2, p. 122-135, out. 2016.

Disponível em: < <https://www.redalyc.org/journal/5606/560658993003/html/>>.  
Acesso em: 2 de out. 2021.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de ação sobre necessidades educativas especiais.**[Adotada pela Conferencia Mundial sobre Educação para Necessidades Especiais]. Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994. Genebra, UNESCO 1994.