

POLÍTICAS CURRICULARES PARA ESTUDANTES COM TEA: itinerâncias de escolarização

Suelen Tavares Godim

Resumo

Este artigo aborda questões referentes às políticas curriculares para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), orientado por contribuições teórico-epistemológicas críticas das concepções de currículo na educação brasileira. As questões curriculares são amplamente debatidas no campo educacional, sobretudo na educação básica. Tais debates são escassos quando referendados ao campo da educação especial/inclusiva e ao público de estudantes com TEA (Bosa, Baptista, 2002; Lima, Laplane, 2016; Talarico, Laplane, 2016; Aporta, Lacerda, 2018), cujas práticas de ensino tangenciam entre pluralidades epistemológicas, didáticas, técnicas e de diferentes campos de atuação/áreas do conhecimento. Como percurso metodológico optou-se pela pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa (Bauer, Gaskell, 2002; Minayo, 2007; Lüdke, André, 2013; Chizzotti, 2006), no intuito de atender tais inquietações e, por meio dessa empiria, estabelecer uma relação dialógica e dialética entre o teórico e o vivido no campo da educação. Verificou-se que a produção do conhecimento é insuficiente, e necessita de maior abrangência e ingerência científica e metodológica quanto aos métodos, técnicas e práticas que envolvem a escolarização de alunos com TEA. Nesse sentido, intenta-se que este artigo possa fomentar educadores à construção de práticas curriculares para estudantes com TEA, que considerem as condições cognitivas, sociais, motoras e comportamentais de cada estudante, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem, em que a centralidade do campo educativo não se restrinja a percursos homogêneos, unidirecionais e restritivos, mas que possam fazer parte das proposições e políticas curriculares inovadoras aos estudantes com TEA na educação brasileira.

Palavras-chave: políticas curriculares; TEA; escolarização.

CURRICULAR POLICIES FOR STUDENTS WITH ASD: schooling itineraries

Abstract

This article addresses issues relating to curriculum policies for students with Autism Spectrum Disorder (ASD), guided by critical theoretical-epistemological contributions to curriculum concepts in Brazilian education. Curricular issues are widely debated in the educational field, especially in basic education. Such debates are scarce when endorsed in the field of special/inclusive education and the public of students with ASD (Bosa, Baptista, 2002; Lima, Laplane, 2016; Talarico, Laplane, 2016; Aporta, Lacerda, 2018), whose practices of teaching overlap between epistemological, didactic, technical pluralities and different fields of activity/areas of knowledge. As a methodological route, we opted for bibliographical research, of a qualitative nature (Bauer, Gaskell, 2002; Minayo, 2007; Lüdke, André, 2013; Chizzotti, 2006), in order to address such concerns and, through this empirical approach, establish a relationship dialogic and dialectic between the theoretical and the lived in the field of education. It was found that the production of knowledge is insufficient and requires greater scientific and methodological coverage and interference regarding the methods, techniques and practices that involve the schooling of students with ASD. In this sense, it is intended that this article can encourage educators to construct curricular practices for students with ASD, which consider the cognitive, social, motor and behavioral conditions of each student, as well as their pace and learning time, in which the centrality of the educational field is not restricted to homogeneous,

unidirectional and restrictive paths, but that can be part of innovative curricular propositions and policies for students with ASD in Brazilian education.

Keywords: curriculum policies; ASD; schooling.

POLÍTICAS CURRICULARES PARA ESTUDIANTES CON TEA: itinerarios escolares

Resumen

Este artículo aborda cuestiones relativas a las políticas curriculares para estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA), guiado por contribuciones teórico-epistemológicas críticas a los conceptos curriculares en la educación brasileña. Las cuestiones curriculares son ampliamente debatidas en el ámbito educativo, especialmente en la educación básica. Tales debates son escasos cuando se refrendan en el ámbito de la educación especial/inclusiva y del público de estudiantes con TEA (Bosa, Baptista, 2002; Lima, Laplane, 2016; Talarico, Laplane, 2016; Aporta, Lacerda, 2018), cuyas las prácticas de enseñanza se superponen entre pluralidades epistemológicas, didácticas, técnicas y diferentes campos de actividad/áreas de conocimiento. Como ruta metodológica, optamos por la investigación bibliográfica, de carácter cualitativo (Bauer, Gaskell, 2002; Minayo, 2007; Lüdke, André, 2013; Chizzotti, 2006), con el fin de abordar tales inquietudes y, a través de este enfoque empírico, establecer una relación dialógica y dialéctica entre lo teórico y lo vivido en el campo de la educación. Se encontró que la producción de conocimientos es insuficiente, y requiere de mayor cobertura e injerencia científica y metodológica respecto de los métodos, técnicas y prácticas que involucran la escolarización de los estudiantes con TEA. En este sentido, se pretende que este artículo pueda incentivar a los educadores a construir prácticas curriculares para estudiantes con TEA, que consideren las condiciones cognitivas, sociales, motrices y conductuales de cada estudiante, así como su ritmo y tiempo de aprendizaje, en el que se desarrolla el aprendizaje. La centralidad del campo educativo no se limita a trayectorias homogéneas, unidireccionales y restrictivas, sino que puede ser parte de propuestas curriculares y políticas innovadoras para estudiantes con TEA en la educación brasileña.

Palabras clave: políticas curriculares; TEA; enseñanza.

INTRODUÇÃO

A compreensão das políticas curriculares para a modalidade da educação especial/inclusiva é um desafio quanto ao processo de escolarização dos estudantes que compõem a referida modalidade, uma vez que há a escassez de referenciais que discutem a temática e suas imbricações. Verifica-se que no campo brasileiro a difusão de conceitos, normatizações, políticas inclusivas e políticas curriculares que intentam dialogar acerca da escolarização dos alunos público-alvo da educação especial e, mais recentemente, da realidade dos estudantes com Transtorno do Espectro Autista.

No âmbito internacional, esse movimento de difusão das propostas inclusivas pode ser asseverado por documentos e convenções como: a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948); a Declaração Universal dos Direitos da Criança (ONU, 1959); a Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF, 1989); a Declaração da Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990); as Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência/ONU (ONU, 1993); a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994); e a Carta do Terceiro Milênio (Rehabilitation International, 1999).

Nacionalmente, o Brasil tem se debruçado neste movimento de fomentar, em seus aparatos legislativos, a incorporação dos princípios e propostas estabelecidas nos documentos internacionais

quanto à promoção das práticas inclusivas, cita-se: a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069 (Brasil, 1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei n. 9394 (Brasil, 1996); a Lei n. 10.098, que estabelece normas e critérios para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência (Brasil, 2000); o Plano Nacional de Educação – Lei n. 10.172 (Brasil, 2001a, 2014); as Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001); a Lei n. 10.436, que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como língua oficial no país juntamente com o português (Brasil, 2002). O Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (Brasil, 2003), o Programa de Implementação de Salas de Recursos Multifuncionais (Brasil, 2007), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009), e o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite (Brasil, 2011).

Dentre os documentos supracitados, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LBDEN) n. 9.394/96, que protagoniza pela primeira vez, em uma lei nacional, um capítulo específico à educação especial, o capítulo V. Os artigos 58, 59 e 60 delineiam questões político-administrativas referentes à consolidação da perspectiva educação inclusiva no Brasil. Nos excertos são definidos condições importantes para a modalidade, como assegurar aos educandos com deficiência, Transtorno do Espectro Autista (anteriormente TGD) e altas habilidades ou superdotação: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; questões relacionadas ao direito à terminalidade específica, e também a atuação de professores com especialização adequada para atuar com esses estudantes (Brasil, 1996).

Para fins de perspectiva teórico-metodológica, é importante afiançar que o termo Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), utilizado neste artigo, está embasado na Resolução n. 4 do CNE/CEB, (Brasil, 2009), que determina o público-alvo da educação especial aos alunos com deficiência, alunos com transtornos ao espectro autista e alunos com altas habilidades/superdotação, em sua recente atualização. A nomenclatura abordada como pessoa com deficiência, por sua vez, alinhada aos termos da Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), intitulada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou Estatuto da Pessoa com Deficiência, no Art. 2º, considera a pessoa com deficiência (PcD), como aquelas que possuem “[...] impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Brasil, 2015, p. 08).

Um marco referencial importante no Brasil é a Lei Berenice Piana, estabelecida pela Lei n. 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Brasil, 2012), que institui a política nacional de proteção dos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Esta lei representa um avanço das políticas públicas inclusivas para as pessoas com o Transtorno do Espectro Autista, uma vez que determina que pessoas com autismo passam a possuir os mesmos direitos assegurados às pessoas com deficiência. Garante que aqueles indivíduos no interior do espectro e suas famílias possam utilizar todo o serviço oferecido pela assistência social, saúde e educação, assim como, são garantidos a eles acesso ao atendimento especializado educacional, multidisciplinar e multiprofissional, diagnóstico precoce, nutrição adequada, terapia nutricional, medicamentos, ensino profissionalizante, moradia, mercado de trabalho, previdência social e assistência social.

Dessa forma, é notório que a Lei n. 12.764, Berenice Piana, representa um significativo avanço em termos sociais ao equiparar os direitos das pessoas com autismo e com deficiência. Entretanto, pela própria complexidade e abrangência biopsicossocial do TEA, carece de avanços

em estudos e pesquisas de diferentes áreas do conhecimento, a fim de se obter informações mais sólidas quanto ao desenvolvimento e prognóstico das pessoas afetadas, sobretudo quanto às questões cognitivas, de desenvolvimento e escolarização.

É importante elucidar essas condições iniciais que fomentarão o debate neste artigo, uma vez que tais esclarecimentos revelam o enfrentamento tardio das questões curriculares e de escolarização dos estudantes com TEA na escola pública de educação básica, insurgindo a re(construção) da política pública brasileira para o autismo. Há a necessidade veemente em compreender as reflexões do ponto de vista curricular, a escolarização dos alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas brasileiras e verificar, em meio as pluralidades epistemológicas, didáticas e técnicas, os diferentes campos de atuação/áreas do conhecimento que compõem a totalidade de métodos e práticas educacionais para estudantes com TEA, tendo como parâmetro as proposições dispostas nas políticas curriculares, analisando avanços, retrocessos, omissões e possíveis desajustes.

MÉTODO

Utilizou-se como percurso metodológico a abordagem qualitativa (Bauer, Gaskell, 2002; Chizzotti, 2006; Minayo, 2007; Creswell, Creswell, 2010; Lüdke, André, 2013; Poupert, 2014) e os procedimentos da pesquisa bibliográfica, no intuito de fazer o levantamento do estado do conhecimento (Morosini, Fernandes, 2014; Silva *et al*, 2020) acerca da temática em estudo. Realizou-se um levantamento de estudos nacionais em revistas indexadas que abordavam questões políticas curriculares para estudantes com TEA.

A busca em periódicos nacionais procedeu-se a partir de diferentes parâmetros de delimitação, conforme a figura 1. Realizou-se a pesquisa na plataforma Sucupira (Brasil, 2023), repositório nacional que apresenta a classificação e consulta ao Qualis das áreas, bem como a divulgação dos critérios utilizados para classificação de periódicos no Brasil. Nesta consulta, utilizou-se a classificação dos periódicos do quadriênio 2017 a 2020, e valeu-se como critério de delimitação a área de avaliação (educação), tendo como montante inicial 4.831 periódicos em todas as classificações qualitativas, sendo 2.128 no grupo de Qualis A (A1, A2, A3 e A4), 2.284 no grupo de Qualis B (B1, B2, B3 e B4) e 429 no grupo de Qualis C.

O primeiro critério de delimitação estabelecido foi a escolha de periódicos na categoria Qualis A, somando um quantitativo de 2.128 periódicos entre os Qualis (A1, A2, A3 e A4). Ainda assim, ficaria inviável associado ao critério de expansão temporal da pesquisa, pelo grande número de periódicos encontrados. Para isso, estabeleceu-se como segundo critério somente as revistas com Qualis A1, conferindo um total de 502 revistas. Ao fazer o levantamento dessas revistas, optou-se por focar nas revistas correlacionadas à modalidade de educação especial, atestando que dentre o anteposto, apenas a Revista Brasileira de Educação Especial (RBEE) adequava-se a coleção literária dentro dos critérios estabelecidos.

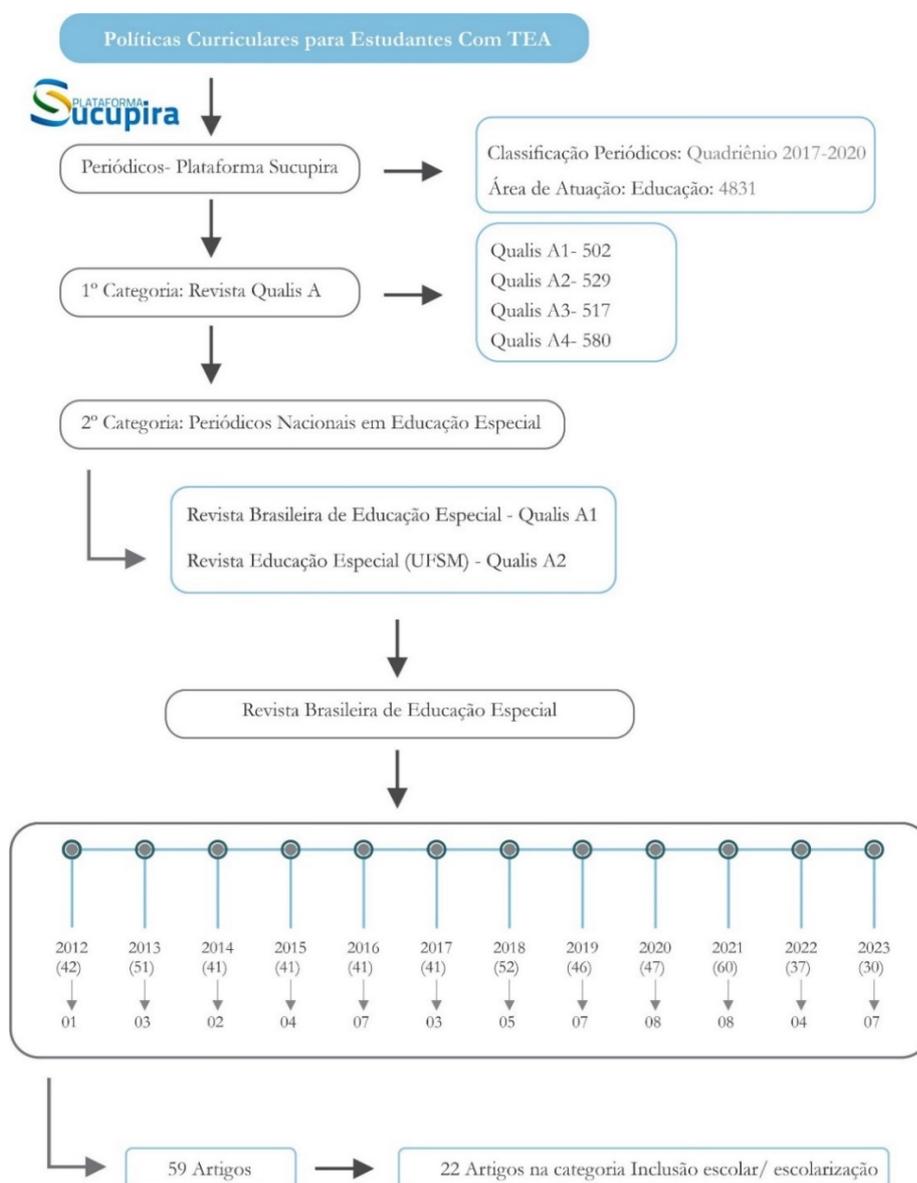
De acordo com Silva *et al* (2020), a estruturação de arcabouço teórico considerável permite uma visão panorâmica da produção científica, tendo em vista que favorece a maior compreensão e a avaliação da relevância desse tema e nos aponta lacunas, contradições, diversidades metodológicas, distintas modalidades de construção do conhecimento. Torna-se, pois, um percurso fundamental na compreensão de um objeto de estudo.

Assim, a RBEE foi escolhida como critério explícito e sistemático para a busca e análise crítica da literatura, estabelecendo-se o procedimento de delimitação temporal no universo de publicações: relato de pesquisa, ensaio teórico, revisão de literatura, resenha da revista, a partir do

ano de 2012, tendo em vista a promulgação da Lei Berenice Piana como marco histórico para o surgimento de políticas públicas aos indivíduos dentro do espectro. Deste modo, fez-se o levantamento de 2012 a 2023 em todos os anos e volumes de artigos que tivessem como objeto de estudo o transtorno.

A Revista Brasileira de Educação Especial foi criada em 1992 (Pletsch, 2018), com a preocupação central de criar um espaço para integrar os pesquisadores, profissionais e professores das áreas de educação especial e afins. De 2012 a 2023, a RBEE publicou volumes de 18 a 29, equivalente a 529 publicações com variados objetos de estudos que transversalizam a educação especial.

Figura 1: Procedimentos Metodológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Das 529 publicações, cerca de 59 artigos possuem como objeto do conhecimento o Transtorno do Espectro Autista no período de 2012 a 2023. Para fins de sistematização, procedeu-se a categorização dos artigos de acordo como objeto/temáticas: avaliação e desenvolvimento; aspectos familiares; uso de tecnologias; motricidade; efeitos da pandemia; brincar; comunicação e escolarização/inclusão escolar.

Na categoria escolarização/inclusão escolar, foram compilados 22 artigos. Nesse universo de publicações que emergem as considerações dispostas neste trabalho, destaca-se que outros aparatos bibliográficos de outras revistas e livros relacionados à educação e à educação especial também foram utilizados como embasamento bibliográfico para respaldar as análises dispostas nestes materiais, em virtude de se considerar a temática do trabalho uma literatura ainda a ser explorada quanto à escolarização do estudante com TEA.

AS CONCEPÇÕES CURRICULARES NO INTERIOR DA LEGISLAÇÃO

De acordo com Leite, Borelli e Martins (2013), as pesquisas acerca da correlação entre currículo e deficiência ainda são escassas e insuficientes para embasar a realidade da modalidade na educação brasileira, haja vista que se parte do pressuposto que a educação inclusiva envolve dimensões político-administrativas e pedagógicas emergentes. Os autores destacam a existência de uma lacuna na consolidação de propostas educacionais curriculares que subsidiem alternativas e procedimentos capazes de promover a ascensão acadêmica dos alunos com deficiência, o que fragiliza as políticas públicas e normatizam a educação inclusiva.

Em relação às propostas curriculares apresentadas nos documentos normativos e orientadores brasileiros referentes aos estudantes público-alvo da educação especial (PAEE) (Brasil, 2009), constata-se um conjunto de orientações referendadas pelo Conselho Nacional de Educação na Resolução n. 2 do CNE/CEB, (Brasil, 2001b), que institui as diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica, apresentando a organização dos sistemas de ensino quanto ao acesso e qualidade, à complementação e suplementação aos serviços educacionais comuns, além da disposição de recursos humanos, materiais e financeiros que viabilizem e deem sustentação ao processo de construção da educação inclusiva.

Destaca-se que a Resolução CNE/CEB n. 2, (Brasil, 2001b), no art. 17, disserta princípios para a promoção da educação inclusiva nas escolas. Dentre os parâmetros estabelecidos, aponta-se nas alíneas condições quanto à acessibilidade, à capacitação de recursos humanos, à flexibilização e adaptação do currículo e o encaminhamento para o trabalho. Assinala, ainda, aspectos referentes à organização das classes comuns, à formação/capacitação dos professores, à distribuição dos alunos nas turmas e um conceito despretenso dos processos de flexibilizações e adaptações curriculares:

[...] flexibilizações e adaptações curriculares que considerem o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, em consonância com o projeto pedagógico da escola, respeitada a frequência obrigatória (Brasil, 2001).

Dentre os aspectos desejáveis apresentados na Resolução, consta a existência nos sistemas de ensino, de profissionais capacitados nas classes comuns com formação, de nível médio ou superior, em especificações na área da educação especial adequadas ao desenvolvimento de competências e valores, sendo habilitados em avaliar as necessidades educacionais especiais dos

alunos; valorizar a educação inclusiva; flexibilizar a ação pedagógica nas diferentes áreas de conhecimento de modo adequado às necessidades especiais de aprendizagem; avaliar continuamente a eficácia do processo educativo para o atendimento de necessidades educacionais especiais; e atuar em equipe, inclusive com professores especializados em educação especial. Os professores especializados em educação especial, dentre o rol de atuação, devem estar atentos às ações ligadas: à identificação das necessidades educacionais especiais; a apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, à adaptação curricular, aos procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos; e trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos.

A INDIVIDUALIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE TEA

O Transtornos do Espectro Autista (TEA) é caracterizado por déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades, estando os sintomas presentes precocemente no período do desenvolvimento, mas podem não se tornar plenamente manifestos até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas mais tarde na vida. Os sintomas causam prejuízo clinicamente significativo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo (APA, 2014).

Um vasto campo de conhecimento tem se debruçado em pesquisa e estudos em diferentes áreas do conhecimento para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista: saúde, educação, genética, psiquiatria, psicologia e outras ciências que abrangem desde aspectos etiológicos e diagnósticos, além de familiares e inclusão escolar na busca de esclarecimentos e diretrizes para lidar com esta condição em diferentes contextos (Piven, 2001; Schmidt, Dell'Aglio, Bosa, 2007; Schmidt, Bosa, 2011; Schmidt, 2012).

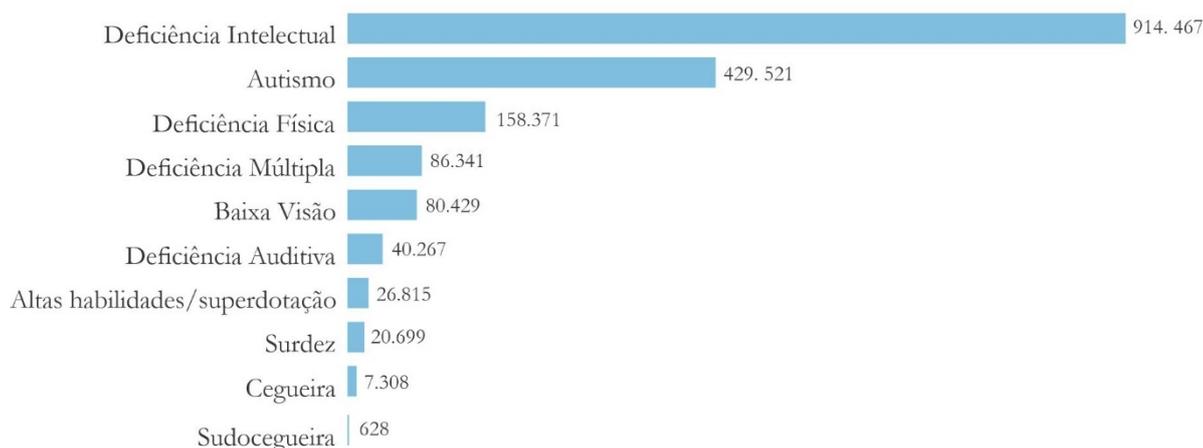
Verifica-se nos estudos e pesquisas atuais, o aumento expressivo nos indicadores de indivíduos com autismo amplamente estudado na literatura. Aponta-se para crescente prevalência de casos de autismo em todo o mundo, em diferentes níveis de gravidade com repercussões na comunicação social recíproca e na interação social, e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Assinala-se ainda que a ampliação se correlaciona a melhora dos critérios diagnósticos, a maior exposição a fatores causais e ao aumento de profissionais habilitados para identificação dos sintomas, rastreamento e diagnóstico (Bishop *et al.*, 2017).

Esse aumento expressivo de indivíduos com o diagnóstico de TEA pode ser evidenciado precisamente no contexto escolar. Nos últimos anos, o levantamento do Censo Escolar 2022 (Brasil, 2023), referente às matrículas na educação especial por tipo de deficiência, Transtorno do Espectro Autista (anteriormente TGD) ou altas habilidades/superdotação, exhibe um crescimento contínuo no número de matrículas no Brasil em todos os níveis e modalidades de ensino. Atenta-se que o percentual de alunos da educação especial incluídos em classe comum por etapa de ensino também apresenta avanços significativos conforme o levantamento.

Quanto ao tipo de demanda educativa apresentada, os dados do Censo 2022 revelam que os estudantes com TEA já representam a segunda demanda matriculada nas escolas brasileiras, cerca de 430 mil alunos com diagnóstico (figura 2). Essa expansão quantitativa de estudantes com TEA matriculados na rede regular de ensino pode ser evidenciada pela garantia de direitos legislativos fundamentais como o acompanhante terapêutico, o profissional de apoio escolar e o

serviço do atendimento educacional especializado, apontamento para o debate relativo à educabilidade dos sujeitos com autismo.

Figura 2: Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento/TEA ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022



Fonte: Censo Escolar 2022, adaptado pela autora (Brasil, 2023).

Embora tenham ressalvas qualitativas e metodológicas quanto aos percentuais e dados demográficos e censitários brasileiros conforme Meletti e Bueno (2011), destaca-se que a análise dos indicadores fornecidos do censo escolar como uma possível via determinante na elaboração de políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência. Jannuzzi (2005), corrobora com a questão destacando que os indicadores sociais são recursos de planejamento importante para o ciclo de formulação e avaliação de políticas públicas tanto para diagnóstico, quanto para formulação, implementação e a avaliação das políticas públicas sociais.

Meletti e Bueno (2011) analisam a tendência de crescimento do número de matrículas de alunos da educação especial em classes regulares sem qualquer tipo de apoio, demonstrando uma correlação imediata a preocupações políticas com o aumento quantitativo dessas matrículas, mas pouco expressivo em relação à qualidade do ensino ofertado (p. 381). A equivalência entre as condições de acesso e às condições de permanência não são categorias análogas no cenário da inclusão escolar brasileiro. As condições qualitativas do processo escolar apresentam barreiras de diferentes naturezas, asseveradas na legislação (Brasil, 2015); citam-se: as barreiras urbanísticas, arquitetônicas, automotivas, comunicativas, informacionais, atitudinais e tecnológicas.

Sobre a inclusão escolar de alunos com TEA, encontra-se na literatura discussões acerca da temática (Aporta, Lacerda, 2018; Bosa, 2006; Bosa, Baptista, 2002; Cabral, Marin, 2017; Denari, 2014; Lima, Laplane, 2016; Lemos, Salomão, Agripino-Ramos, 2014; Lemos, Nunes, Salomão, 2020; Oliveira *et al*, 2017; Talarico, Laplane, 2016), apontando que a ênfase nos estudos e análises são dadas aos prejuízos e limitações inerentes às características do transtorno e, historicamente, fazem alusão de que essas distinções têm sido utilizadas como justificativas para a não inserção escolar e/ou como parâmetros para assinalar as dificuldades de escolarização qualitativa desses estudantes, tanto pelos prejuízos do transtorno como pela ineficácia didático-metodológicas dos espaços escolares.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) afirmam que as práticas educacionais adotadas nas escolas da rede comum de ensino têm produzido poucos efeitos na aprendizagem desses alunos. Serra (2008) faz a crítica à idealização didática em oferecer um pacote educacional para autistas e, mais ainda, procurar normalizá-los, seja por meio das oportunidades de inclusão ou de técnicas padronizadas de treinamento comportamental. Para a promoção desta inclusão escolar, faz-se necessário adaptações curriculares de pequeno e de grande porte e, sobretudo, adaptação dos objetivos educacionais, dos recursos, das estratégias didáticas, da temporalidade e da avaliação da aprendizagem.

Segundo Millan e Postalli (2019), estudantes com TEA apresentam dificuldades na linguagem receptiva e expressiva, dificuldade na aprendizagem de relações arbitrárias, de memória sequencial, de forma a demonstrar comportamentos inadequados. Nesse sentido, destacam a importância do planejamento individualizado como fio condutor das práticas pedagógicas. O dimensionamento educacional do Planejamento Educacional Especializado (PEI) é asseverado por uma ampla literatura da área (Mendes, D'affonseca, Tannús-Valadão, 2015; Pereira, Nunes, 2018; Smith, 2008; Tannús-Valadão, Mendes, 2018), a qual destaca o PEI como uma proposta de organização curricular norteadora da mediação pedagógica. Trata-se de recurso pedagógico, centrado no aluno, que estabelece metas acadêmicas e funcionais para os educandos com deficiência (Smith, 2008).

Apesar dos esforços ao desenvolvimento do paradigma inclusivo nas escolas, percebe-se a fragilidade em que se embasam as práticas pedagógicas e modelos teóricos que fundamentam os processos de escolarização dos estudantes com TEA. Segundo Bruno (1997), há uma variedade de métodos e abordagens de desenvolvimento e aprendizagem utilizadas no campo educacional, dentre as quais destacam-se: a comportamental, a psicologia genética e a perspectiva histórico-cultural. Prestes (2009), ao propor a análise dos relatórios psicopedagógicos dos professores, indica que a teoria predominante que orienta as práticas dos professores é a cognitiva-comportamental. Braga (2009) agrega a discussão que as concepções adotadas nas práticas pedagógicas se consolidavam na abordagem histórico-cultural; todavia, a utilização das estratégias de ensino é derivada do modelo behaviorista.

Segundo Rossi (2006 *apud* Braga, 2009, p. 11), a escola behaviorista salvaguarda que um estímulo dado gera uma determinada resposta ou comportamento; entretanto, destaca que a principal lacuna dessa abordagem é estudar o desenvolvimento das funções psíquicas próprias do ser humano de forma a desconsiderar as interações homem e sociedade em que vive e, sobretudo, sem se ocupar dos processos internos subjacentes ao comportamento. A abordagem comportamental despreza as condições sociais, culturais, individuais e de identidade que formam a totalidade e que revalidam a compreensão do ser humano em sua inteireza.

Nessa perspectiva, verifica-se que os itinerários da escolarização das pessoas com autismo assumem uma relação dialógica e dialética entre o teórico e o vivido no campo da educação; e que, para além dos fatores dos indicadores das abordagens que embasam as práticas, como pilar fundamental para a compreensão do cenário atual, depreende-se da importância das proposições da superação das barreiras impostas historicamente na escola atribuindo a desvirtuação da escola como um espaço includente, para um espaço de exclusão e segregação.

A escola inclusiva como um espaço formativo deve atender as peculiaridades educacionais de cada educando, considerando as condições sociais, intelectuais, motoras e comportamentais de cada aluno, assim como seu ritmo e tempo de aprendizagem (Olivati, Leite, 2019; Pletsh, Souza, 2021; Pletsch, Souza, Orleans, 2017; Xavier, 2018). Para tal intento, a escola necessita promover a organização de metodologias e práticas educativas favoráveis ao ritmo e desenvolvimento de

aprendizagem do estudante com deficiência. As propostas curriculares de acessibilidade são princípios fundamentais à inclusão do público-alvo da educação especial.

Xavier (2018) assume a perspectiva de que pensar na acessibilidade curricular é fundante ao processo inclusivo, uma vez que provoca rupturas das práticas repetitivas, da organização e faz a denúncia no cotidiano de que há necessidade de dialogar sobre currículo e diversidade dos modos de aprender na escola. Legitimando o debate, Oliveira e Leite (2007) apontam que esse processo organizacional de práticas educativas favoráveis ao ritmo de aprendizagem do aluno com deficiência oportuniza mudanças de postura profissional de todos aqueles envolvidos no processo educacional.

[...] o movimento pela acessibilidade curricular de tais alunos(as) extrapola as boas intenções pedagógicas, sendo por isso, também, encarado como ato político que deve articular as dimensões políticas, administrativas, pedagógicas e estruturais do processo pedagógico, se quiser, de fato, instaurar um processo de inclusão escolar que não se isole nas linhas do discurso (Melo, 2008, p. 60).

Aporta e Lacerda (2018) salientam que a falta da acessibilidade no ambiente escolar prejudica o desenvolvimento da aprendizagem dos alunos. Tal cenário é abruptamente impactante quando se refere aos estudantes com TEA, uma vez que estes demandam intervenção e suporte individualizado, multidimensional e multidisciplinar a fim de maximizar a independência funcional e a qualidade de vida ao longo do desenvolvimento e da aprendizagem, melhorando as habilidades sociais e a comunicação (Santos, Elias, 2018).

Traçar um discurso teórico-prático acerca da escolarização de alunos com autismo no contexto da educação inclusiva é sobrepor aspectos coativos de inúmeras naturezas. São sujeitos com suas próprias características e diferenciações, com um conjunto de manifestações, dificuldades, repertórios e individualidades, que demandam um suporte de auxílio correlacionado a cada uma das aptidões/restrições apresentadas. Para lograr trajetórias didático-metodológicas de escolarização desse público, pesquisas retratam a importância do processo de formação inicial e continuada dos professores para a atuação no trabalho inclusivo (Glat, Pletsch, 2010; Glat, Pletsch, 2011; Gomes, Mendes; 2010; Kassir, 2011). A formação de professores representa um importante barreira na efetivação da proposta de inclusão escolar (Glat, Pletsch, 2011), sendo fator primordial para atenção adequadas às necessidades educacionais dos estudantes.

Borges e Schmidt (2021) reiteram que a presença dos alunos com TEA na escola, bem como a de outros alunos com outras deficiências exige uma mudança na forma de conduzir o processo de ensino-aprendizagem, promover o desenvolvimento das competências sociais centrais dos alunos com autismo e alargar as propostas educativas, prioritariamente, para a condução do acesso ao currículo e aos conteúdos acadêmicos pertinentes a cada etapa de escolarização. Moreira e Baumel (2001) alertam para que o alargamento ao currículo não seja compreendido como a produção em uma mesma sala de aula de um currículo de segunda categoria, denotando a simplificação ou descontextualização do conhecimento. Pelo contrário, faz-se necessário um conjunto de propostas curriculares articuladas com as vivências e realidades compartilhadas.

A articulação entre os entes envolvidos na educação especial/inclusiva é o que denominamos de trabalho colaborativo. Esse campo de estudo vem ganhando notoriedade nos últimos anos (Casal, Frago, 2019; Fontes, 2009; Giardinetto, 2009; Mendes, 2006; Oliveira, 2008), uma vez que delega como proponente fundamental a cooperação, interação e correlação entre os docentes. Entende-se que o trabalho colaborativo é um processo articulado, sendo uma condição essencial com vistas ao desenvolvimento de uma proposta curricular para um ambiente inclusivo,

mesmo considerando os impeditivos da estrutura organizacional da educação como barreira para sua efetivação.

Compreender os itinerários de escolarização do estudante com TEA é dispor de um coletivo de aspectos correlacionados, concomitantes e interdependentes que conduzem ou não a eficácia do processo inclusivo. A dicotomia escola regular versus escola especial dentro do paradigma inclusivo é enfraquecida paulatinamente em um movimento de caminhos metodológicos, didáticos empíricos e científicos.

ASPECTOS CONCLUSIVOS

São imperativas as discussões sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas para inclusão educacional de alunos com Transtorno do Espectro Autista. Verifica-se que a elevação no número de matrículas na educação básica está diretamente proporcional à consciência social acerca da temática, ao desenvolvimento de políticas públicas de assistência social, ao acesso à educação e saúde e, sobretudo, aos critérios estabelecidos para o tipo de suporte estrutural, didático e humano que este público requer no ambiente educacional.

É incontestável que o papel protagonista docente é primordial para fomentar práticas incluídas de escolarização de estudantes com TEA, sobretudo a propagação de práticas exitosas em âmbitos científicos e empíricos. Observa-se que, mesmo nas revistas que ancoram as práticas educacionais para os alunos pertencentes ao espectro, grande parte dos registros e publicações são de outras áreas do conhecimento, feita por psicólogos, médicos, terapeutas, fisioterapeutas, fonoaudiólogos, uma vez que a veiculação docente ainda é tímida e com pouca vivacidade. É suprimida por um coletivo de outros profissionais que, em seus discursos analíticos, dissertam sobre as práticas pedagógicas sem entendê-la do ponto de vista epistêmico e avaliam as medidas de escolarização tão somente por meio dos aspectos curriculares clássicos, desconsiderando os avanços nas mais variadas singularidades.

Para além dos dissensos teóricos, quanto à compreensão dos itinerários de escolarização, destaca-se o entrelaçamento entre as bases científicas fundamentais no entendimento do indivíduo com TEA em sua dimensão social e humana, no intuito de desenvolver abordagens inclusivas que sobrepujam a lógica histórica excludente que marcou a trajetória e escolarização desses indivíduos.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION – APA. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Porto Alegre: Artmed, 2014.

APORTA, Ana Paula; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Estudo de Caso sobre Atividades Desenvolvidas para um Aluno com Autismo no Ensino Fundamental I. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 1, p. 45-58, jan. 2018.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som*. Petropolis: Vozes, 2002.

BISHOP, Somer L. *et al.* The autism symptom interview, school-age: A brief telephone interview to identify autism spectrum disorders in 5-to-12-year-old children. *Autism research: official journal of the International Society for Autism Research*, 10(1), p. 78-88, 2017.

- BOSA, Cleonice A. Autismo: intervenções psicoeducacionais. *Brazilian Journal of Psychiatry*, v. 28, p. s47-s53, maio, 2006.
- BOSA, Cleonice A.; BAPTISTA, Cláudio R. *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
- BORGES, Adriana Araújo Pereira; SCHMIDT, Carlo. Desenho universal para aprendizagem: uma abordagem para alunos com autismo na sala de aula. *Revista Teias*, [S. l.], v. 22, n. 66, p. 27-39, 2021. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/57044>. Acesso em 8 nov. 2023.
- BRAGA, Iêdes Soares. *Teorizando as práticas de atendimento à pessoa com autismo na rede de escolas públicas do Distrito Federal*. 122 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, 2009.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao. Acesso em 28 fev. 2023.
- BRASIL. *Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF: 1990. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 28 fev. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis.pdf>. Acesso em 24 mar. 2023.
- BRASIL. *Lei n. 10.172, de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: DF, 2001a. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em 01 out. 2023.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, DF, 2001b. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em 01 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Programa educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília, DF, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Documento orientador programa de implantação de salas de recursos multifuncionais*. Brasília, DF, 2007. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option>. Acesso em 12 out. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 4, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. *Diário Oficial da União*, 5 de outubro de 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Plano nacional de educação (PNE). *Diário Oficial da União*: Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei n. 13.246, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 07

jul. 2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em 01 out. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo Escolar da Educação Básica 2022*: divulgação de resultados. Brasília, DF: Inep, 31 jan. 2023.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). *Plataforma Sucupira*. Versão do sistema: 3.82.1. Brasília, DF: 2023. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/#>. Acesso em 23 out. 2023.

BRUNO, Maria Morais Garcia. *Deficiência Visual: Reflexão sobre a Prática Pedagógica*. São Paulo: Laramara, 1997.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão Escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista: uma Revisão Sistemática da Literatura. *Educação em Revista*, v. 33, p. e142079, 2017.

CASAL, João Carlos Viera; FRAGOSO, Francisca Maria Rochas Almas. Trabalho colaborativo entre os professores do ensino regular e da educação especial. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 32, p. e58/ 1-16, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/26898>. Acesso em 10 nov. 2023.

CHIZOTTI, Antônio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

CRESWELL, John W; CRESWELL, J. David. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*; tradução Magda Lopes. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DENARI, Fátima Elisabeth. De classes especiais e atendimento educacional especializado: a elegibilidade de alunos como foco. *Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial*, Marília, v. 1, n. 1, p. 45-52, 2014.

FONTES, Rejane de Souza. *Ensino colaborativo: uma proposta de educação inclusiva*. Araraquara: Editora Junqueira & Marin, 2009.

GIARDINETTO, Andréa Rizzo dos Santos Boettger. *Educação do aluno com autismo: um estudo circunstanciado da experiência escolar inclusiva e as contribuições do currículo funcional natural*. 194 f. Tese (Doutorado em Educação), Marília, 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. Diferentes dimensões do processo de inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais do Município do Rio de Janeiro. In: ANACHE, Alexandra Ayach; OSÓRIO, Antônio Carlos do N. *Da Educação Especial à educação na diversidade – escolarização, práticas e processos*. Campo Grande: Editora da UFMS, 2010.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. *Inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais*. (Série Pesquisa em Educação). Rio de Janeiro: Editora EdUERJ, 2011.

GOMES, Camila Graciella Santos; MENDES, Enicéia Gonçalves. Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 16, n. 3, p. 375-396, set. 2010.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. *Revista do Serviço Público*, [S. l.], v. 56, n. 2, p. p. 137-160, 2014. Disponível em <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222>. Acesso em 26 abr. 2024.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 41, p. 61-79, jul./set. 2011.

LEITE, Lúcia Pereira; BORELLI, Laura Moreira; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira. Currículo e deficiência: análise de publicações brasileiras no cenário da educação inclusiva. *Educação em Revista*, v. 29, n. 1, p. 63-92, mar. 2013.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro; AGRIPINO-RAMOS, Cibele Shírley. Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 20, n. 1, p. 117-130, jan. 2014.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do Espectro Autista e interações escolares: Sala de aula e pátio. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 26, n. 1, p. 69-84, jan. 2020.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 22, n. 2, p. 269-284, abr. 2016.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 2013.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. *Escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil (1997-2006)*. Linhas Críticas, [S. l.], v. 17, n. 33, p. 367-384, 2011. Disponível em <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739/3414>. Acesso em 12 out. 2023.

MELO, Hilce Aguiar. *O acesso curricular para alunos(as) com Deficiência Intelectual na rede regular de ensino: a prática pedagógica na sala de recursos como eixo para análise*. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal do Maranhão, São Luiz, 2008.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, v. 11, nº 33, p. 38-405, Autores Associados, 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves; D’AFFONSECA, Sabrina. Mazo.; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela.; Aragon, C. A.; Ripari, R. A avaliação do público-alvo da Educação Especial no município de São Carlos. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; D’AFFONSECA, S. M. (org.). *Inclusão escolar e a avaliação do público-alvo da Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini, v. 2. p. 463-482, 2015.

MILLAN, Ana Elisa; POSTALLI, Lidia Maria Marson. Ensino de Habilidades Rudimentares de Leitura para Alunos com Autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 1, p. 133-154, jan. 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa Social*, 26. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. *Educar em Revista*, n. 17, p. 125-137, jan. 2001.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. *Educação Por Escrito*, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs>. Acesso em 10 nov. 2023.

- NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em 8 nov. 2023.
- OLIVATI, Ana Gabriela; LEITE, Lucia Pereira. Experiências Acadêmicas de Estudantes Universitários com Transtornos do Espectro Autista: uma Análise Interpretativa dos Relatos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 25, n. 4, p. 729-746, out. 2019.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; LEITE, Lucia Pereira. Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 57, p. 511-524, out. 2007.
- OLIVEIRA, Ana Augusta Sampaio. Adequações curriculares na área da deficiência intelectual: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; OMOTE, Sadao; GIROTO, Cláudia Regina Mosca. *Inclusão Escolar: as contribuições da Educação Especial*. São Paulo: Editora Fundepe e Cultura Acadêmica, 2008, p. 129-154.
- OLIVEIRA, Bruno Diniz Castro de *et al.* Políticas para o autismo no Brasil: entre a atenção psicossocial e a reabilitação¹. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, v. 27, n. 3, p. 707-726, jul. 2017.
- PEREIRA, Débora Mara; NUNES, Débora Regina de Paula. Diretrizes para a elaboração do PEI como instrumento de avaliação para educando com autismo: um estudo interventivo. *Revista Educação Especial*, [S. l.], v. 31, n. 63, p. 939-960, 2018.
- PIVEN, Joseph. The broad autism phenotype: A complementary strategy for molecular genetic studies of autism. *American Journal of Medical Genetics*, New York, v. 105, p. 34-35, 2001.
- PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. *Educação e Cultura Contemporânea*, v. 14, n. 35, p. 264-281, 2017.
- PLETSCH, Márcia Denise *et al.* Revista Brasileira de Educação Especial: 25 anos de história. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. spe, p. 1-8, 2018.
- PLETSCH, Márcia Denise *et al.* (org.). *Acessibilidade e desenho universal da aprendizagem*. Campo dos Goytacazes: Encontrografia, 2021.
- PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal de. Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1286-1306, 2021.
- POUPART, Jean *et al.* *Pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2014.
- PRESTES, Marga Aparecida. *Diagnóstico de autismo na rede pública de ensino do DF: um estudo exploratório da situação atual*. 148 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Católica de Brasília, 2009.
- REHABILITATION INTERNATIONAL. *Carta para o Terceiro Milênio*. Tradução de Romeu Kazumi Sasaki. Londres, 1999.
- SANTOS, Vivian.; ELIAS, Nassim Chamel. Caracterização das Matrículas dos Alunos com Transtorno do Espectro do Autismo por Regiões Brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 24, n. 4, p. 465-482, out. 2018.

- SERRA, Dayse Carla Genero. *Entre a esperança e o limite: um estudo sobre a inclusão de alunos com autismo em classes regulares*. 124 f. Tese (Doutorado em Psicologia Clínica), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2008.
- SCHMIDT, Carlo; DELL'AGLIO, Débora Dalbosco; BOSA, Cleonice Alves. Estratégias de coping de mães de portadores de autismo: lidando com dificuldades e com a emoção. *Psicologia: reflexão e crítica*, Porto Alegre, v. 20, n. 1, p. 124-131, 2007.
- SCHMIDT, Carlo; BOSA, Cleonice Alves. Transtornos Invasivos do Desenvolvimento: Autismo. In: PETERSEN C, WAINER R. (Org.). *Terapias Cognitivo-Comportamentais para Crianças e Adolescentes: Ciência e Arte*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- SCHMIDT, Carlo. Temple Grandin e o autismo: uma análise do filme. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 18, n. 2, p. 179-194, abr. 2012.
- SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da; SOUZA, Roberta Teixeira de; VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. *Educação*. Porto Alegre, v. 43, n. 3, e37452, set. 2020. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-25822020000300005&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 ago. 2023.
- SMITH, Deborah Deutsch. Transtornos do Espectro Autístico. In: SMITH, D. D. *Introdução à Educação Especial: ensinar em tempos de inclusão*. São Paulo: Artmed, 2008. p. 355-377.
- TALARICO, Mariana Valente Teixeira da Silva; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Trajetórias escolares de alunos com Transtorno do Espectro Autista. *Rev. Comunic*, Piracicaba, vol. 23, n. 3, suppl., p. 43-56, set. 2016. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2238-121X2016000400043&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 10 ago. 2023.
- TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MENDES, Enicéia Gonçalves. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. e230076, 2018.
- UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.
- UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Salamanca, Espanha, 1994.
- UNICEF. *Convenção sobre os Direitos da Criança*. Brasília: UNICEF, 1989.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos humanos*. ONU, 1948.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração universal dos direitos da criança*. ONU, 1959.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Normas sobre a Equiparação de Oportunidades para Pessoas com Deficiência*. ONU, 1993.
- XAVIER, Máira da Silva. *Acessibilidade Curricular: refletindo sobre os conceitos e o trabalho pedagógico*. 93f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande de Sul, 2018.

Submetido em 29 de dezembro de 2023
Aprovado em 13 de maio de 2024

Informações da autora

Suelen Tavares Godim
Universidade Federal do Pará (UFPA)
E-mail: suelengodim@ufpa.br
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6563-4256>
Link Lattes: <https://lattes.cnpq.br/7283306407483485>