

Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)

Education of people with autism spectrum disorders: state of knowledge in dissertations and theses in the Southern and Southeastern regions of Brazil (2008-2016)

Andrea Soares Wuo^a

 <https://orcid.org/0000-0003-2110-7184>

E-mail: awuo@furb.br

^aUniversidade Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. Blumenau, SC, Brasil.

Resumo

As atuais políticas de educação especial buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum. Entre os estudantes considerados “público-alvo da educação especial”, encontram-se aqueles com o denominado “transtorno do espectro do autismo”. Este estudo objetivou analisar o estado do conhecimento sobre educação de pessoas com “transtorno do espectro autista”, a partir de teses e dissertações produzidas nas regiões Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016. A análise mostrou que o autismo é definido sob abordagens distintas, sendo a maioria orientada pelas explicações da área da medicina e vinculada a uma noção de déficit e prejuízos psicológicos e sociais. Observaram-se, ainda, trabalhos orientados por uma perspectiva crítica, que valoriza as condições educacionais, sociais e históricas de constituição do sujeito. Concluiu-se que, embora o conhecimento sobre o autismo ainda seja de domínio das áreas médicas, a emergência de pesquisas no âmbito da inclusão escolar permite a construção de formas de pensar o processo de escolarização que superam modelos exclusivamente médicos de olhar a diferença.

Palavra-chave: Transtorno do Espectro Autista; Estado do Conhecimento; Educação Inclusiva.

Correspondência

Rua Antônio da Veiga, 140. Blumenau, SC, Brasil. CEP 89012-900.

Abstract

Current special education policies seek to ensure people with disabilities, global developmental delay and high skills/giftedness access, permanence, participation and learning in the regular school. Among students considered to be “target audience of special education” are those with the so-called “autism spectrum disorder”. This study aimed to analyze the state of knowledge about autism spectrum disorders, based on theses and dissertations produced in the southern and southeastern regions of Brazil from 2008 to 2016. The analysis showed autism is defined using different approaches, most of them being guided by explanations in the medical field, linked to a notion of psychological and social deficit and impairment. Studies guided by a critical perspective, which values the educational, social and historical conditions of the subject’s constitution were also observed. One concludes that, although knowledge about autism is still in the domain of medical areas, the emergence of investigations in the scope of school inclusion allows the construction of ways of thinking the schooling process that surpasses exclusively medical models of looking at the difference.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; State of Knowledge; Inclusive Education.

Introdução

As atuais políticas de educação especial buscam garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na escola comum (Brasil, 2008, 2015). Conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (Brasil, 2008), os estudantes com transtorno do espectro autista (TEA), foco desta pesquisa, fazem parte do público-alvo da educação especial (PAEE) e são inseridos na categoria **transtornos globais do desenvolvimento**.

De acordo com Guareschi, Alves e Naujorks (2016), o autismo foi incorporado nas políticas educacionais a partir de 1994, com a Política Nacional de Educação Especial, sendo inserido na categoria **condutas atípicas**, definidas como

Manifestações de comportamento típicas de portadores de síndromes e quadros psicológicos, neurológicos, ou psiquiátricos que ocasionam atrasos no desenvolvimento e prejuízos no relacionamento social, em grau que requeira atendimento educacional especializado. (Brasil, 1994, p. 12)

O termo **condutas atípicas**, criticado por sua generalidade, pela ênfase na conduta e por dificultar a identificação de quadros que são diversos, foi substituído, na PNEEPEI, pela terminologia oficial - **transtornos globais do desenvolvimento** -, conforme o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 4ª edição, texto Revisado (DSM IV-TR). Organizado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA), o DSM IV apresenta as seguintes classificações para o autismo: Síndrome de Rett, Autismo Infantil, Síndrome de Asperger, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno Global do Desenvolvimento sem outra especificação.

Em 2013, a APA publicou nova edição do manual, o DSM V, trazendo nova modificação às nomenclaturas das cinco categorias que passam agora a integrar o “grande guarda-chuva” dos “transtornos do espectro autista.” (Sibemberg, 2015, p. 98). Já atendendo à nova nomenclatura, em 2012, o Brasil publica a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a

Política Nacional de Proteção aos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista no Brasil (Brasil, 2012). Em 2013, a Nota Técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE (Brasil, 2013), que dá orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012, reafirma, para efeito de lei, a condição de **deficiência**, das pessoas com TEA, conforme artigo 1º da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, promulgada em 2006 pela Organização das Nações Unidas e ratificada em 2008 pelo governo brasileiro

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2011, p. 26)

Dentre as orientações para a educação das pessoas com TEA, reforça-se a garantia de escolarização em escolas comuns e do atendimento educacional especializado (AEE), afirmando-se como principais diretrizes: a intersectorialidade das ações e das políticas; a participação e o monitoramento de políticas públicas voltadas para as pessoas com TEA; a atenção integral às suas necessidades de saúde; o estímulo à sua inserção no mercado de trabalho; a responsabilidade do poder público quanto à informação pública sobre o TEA; o incentivo à formação e à capacitação de profissionais especializados; e o estímulo à pesquisa científica (Brasil, 2012).

As mudanças das denominações atribuídas ao autismo trazem indagações sobre os discursos científicos que se constroem sobre tal objeto. Os **nomes dos outros**, como discute Skliar (2003), não deixam de ser formas de estabelecer fronteiras - sociais, culturais, políticas e individuais - entre nós e os outros, definindo, dessa forma, quem **está dentro** e quem **está fora** das normas socialmente preestabelecidas. Ao considerar, com base em Silva (2012), que **diferença** e **identidade** - assim como saúde e doença -, são categorias dependentes que se constituem social e historicamente a partir de um sistema de significação próprio e definido pelas relações de poder, questiona-se sobre os modos como

a pesquisa científica, sobretudo aquelas relacionadas à educação, compreendem o TEA.

No âmbito da educação especial, as terminologias modificam-se continuamente e definem, a partir de suas políticas, a educabilidade do outro. Dos **excepcionais** das décadas de 1960 e 1970, passando pelos **deficientes**, **pessoas com necessidades especiais**, **pessoas com deficiência** e **pessoas público-alvo da educação especial**, os nomes da deficiência ocultam a subjetividade de seus sujeitos e limitam as chances de sucesso escolar e educacional de indivíduos (Goffman, 1980; Plaisance, 2015).

A partir de finais do século XX, a deficiência, enquanto objeto de investigação, assume novos lugares epistemológicos, como o advento dos *disability studies* (estudos sobre a deficiência) e a proposta de um modelo social da deficiência (Barton, 1993; Barton; Oliver, 1997; Diniz; Barbosa; Santos, 2009; Woods, 2017). Esse campo de estudos volta-se à produção de pesquisas de caráter interdisciplinar, fundamentado nas ciências humanas e sociais, com o intuito de compreender a deficiência em sua complexidade e romper com o reducionismo do modelo biomédico, centrado na impossibilidade orgânica, no déficit e na incapacidade do indivíduo. O debate científico sobre as dimensões sociais, culturais, políticas e históricas da deficiência fortalece a noção da pessoa com deficiência como ator social, sujeito de direitos, desconstruindo a imagem, historicamente imposta, do indivíduo “incapaz” e alheio à sua própria realidade (Barton, 1993).

Sob perspectivas semelhantes, o *critical autism studies* (estudos críticos sobre autismo) surge nos anos 2000 como movimento político e acadêmico de crítica ao estatuto ontológico e nosológico do autismo (O’Dell et al., 2016; Woods et al., 2018). O campo de estudos organiza-se, inicialmente, sob três eixos: (1) atenção aos modos como as relações de poder constroem o conhecimento sobre o autismo; (2) preocupação em avançar com novas narrativas sobre o autismo que desafiem as noções predominantes, com foco no déficit e degradação; e (3) desenvolvimento de novas estruturas analíticas a partir de abordagens metodológicas e teóricas inclusivas e não-redutivas para o estudo da natureza e a cultura do autismo (O’Dell et al., 2016). A abordagem crítica sobre o autismo propõe a ruptura

das dicotomias produzidas pelos discursos centrados no déficit e no prejuízo e a construção de novos conhecimentos que privilegiam a reciprocidade e a complementaridade na produção das noções de capacidade/incapacidade, eficiência/deficiência, dificuldade/potencialidade. Com isso, O'Dell et al. (2016) enfatizam a importância de conhecer as diferentes comunidades epistêmicas, suas particularidades e abordagens sobre o autismo.

Diante do exposto, questiona-se acerca do estado do conhecimento sobre o TEA no Brasil. Fadda e Cury (2016) realizaram uma revisão de literatura acerca das explicações etiológicas do autismo e apresentam quatro paradigmas distintos: o paradigma biológico-genético, que entende o autismo como doença neurológica congênita; o paradigma relacional, que atribui às causas do autismo as falhas na relação mãe-bebê; o paradigma ambiental, que define o autismo como uma lesão neurológica provocada por agentes ambientais no período pré-natal, perinatal ou pós-natal; e o paradigma da neurodiversidade, que refuta os três paradigmas anteriores, pois vê o autismo como uma diferença que caracteriza a singularidade do sujeito e não uma doença que precise ser medicada, controlada, diagnosticada.

Teixeira et al. (2010), em revisão de literatura acerca das produções em TEA entre os anos de 2001 e 2009, mostram que, apesar do crescente número de dissertações e teses sobre a temática no Brasil, são poucos ainda os artigos científicos produzidos, indicando a necessidade de novas pesquisas acerca da temática.

No âmbito das pesquisas em educação, estudos de revisão realizados em diferentes bases de dados evidenciam o crescimento de pesquisas educacionais sobre o tema, sobretudo a partir de 2008, ano de publicação da PNEEPEI (Neves et al., 2014). Em resumo, os resultados destacam as dificuldades vivenciadas por professores e familiares no contexto da inclusão escolar (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013), bem como a carência de pesquisas sobre escolarização e práticas pedagógicas inclusivas (Nascimento; Cruz; Braun, 2017; Neves et al., 2014; Oliveira; Paula, 2012).

Embora pesquisas do tipo **estado da arte** sobre inclusão educacional de pessoas com TEA sejam encontradas na literatura recente, poucas são

aquelas que problematizam os modos como tais noções se manifestam no discurso científico. No intuito de contribuir para a discussão na área, esta pesquisa objetivou, em primeiro lugar, mapear as teses e dissertações produzidas sobre TEA no Sul e Sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016 em uma base de dados específica, a Base Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (BDTD/IBICT) e, em segundo, analisar as abordagens sobre o TEA e inclusão escolar em pesquisas produzidas na área da educação.

Procedimentos metodológicos

Realizou-se uma pesquisa do tipo **estado do conhecimento** com base em teses e dissertações disponíveis na BDTD/IBICT, produzidas entre os anos 2008 e 2016 em instituições das regiões Sul e Sudeste do Brasil.

De acordo com Romanowski e Ens (2006), diferente dos estudos do tipo **estado da arte** que buscam analisar a produção acadêmica de uma determinada área nos diferentes setores do conhecimento - artigos científicos em periódicos, eventos, teses e dissertações - o **estado do conhecimento** tem como foco a produção de apenas um dos setores. Ambos os tipos de estudo, entretanto, buscam realizar um balanço das produções na área de conhecimento, justificando-se pela possibilidade de oferecer “uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (Romanowski; Ens, 2006, p. 40).

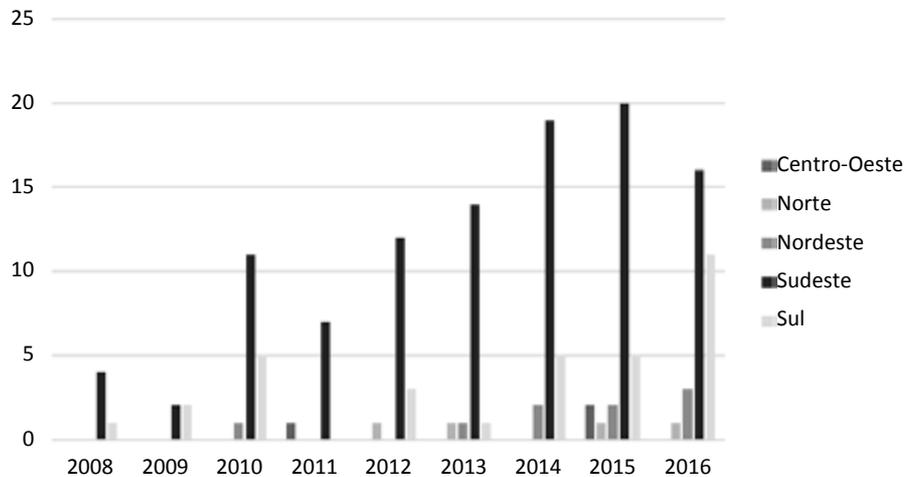
Os procedimentos foram realizados em duas etapas. A primeira consistiu no levantamento sistemático de teses e dissertações sobre TEA na BDTD/IBICT. Na segunda etapa, realizou-se uma análise de conteúdo sobre os modos como o autismo e a educação inclusiva são abordados nas pesquisas produzidas em programas de pós-graduação (PPG) da área da educação.

A busca inicial na BDTD/IBICT deu-se mediante a ferramenta **busca avançada**, com período definido entre 2008 e 2016 e com os descritores **transtorno do**

espectro, autismo e/ou autista abertos para “todos os campos” sem especificar a ocorrência dos termos no título, assunto ou resumo. Foram encontradas 154 pesquisas sobre autismo em todo o Brasil. Os dados foram organizados por ano, região e natureza

administrativa da instituição de origem, programa de pós-graduação e tipo de trabalho. A Figura 1 apresenta a distribuição de teses e dissertações sobre TEA no Brasil por ano, conforme encontrado na referida busca.

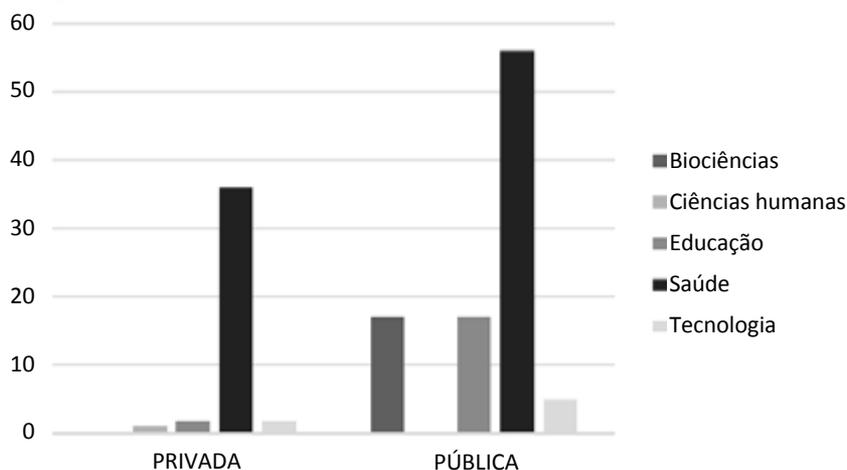
Figura 1 – Distribuição de teses e dissertações sobre TEA por ano (2008-2016) e região no Brasil (BDTD, 2016)



Os dados da Figura 1 mostram uma crescente produção entre os anos de 2008, com 5 produções no total, e 2016, com 31 produções. Dos 154 trabalhos, 105 são de instituições da região Sudeste, 33 da região Sul, 3 da região Centro-Oeste, 9 da região Nordeste e 4 da região Norte do Brasil. Com relação ao tipo de trabalho, das 42 teses de doutorado, 31 são da região Sudeste, 9 da região Sul e 2 da região Centro-Oeste.

Tendo em vista a concentração de pesquisas no Sul e Sudeste do Brasil, optou-se por limitar o *corpus* de análise às 136 produções provenientes das duas regiões. Os dados obtidos foram, inicialmente, organizados por área de conhecimento, com base nos PPG de origem, natureza administrativa das instituições (públicas ou privadas), obtendo-se o gráfico mostrado na Figura 2:

Figura 2 – Distribuição das teses e dissertações por natureza da instituição (pública/privada) e área de conhecimento nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)



Com relação à natureza das instituições de educação superior (IES), nota-se pela Figura 2 que, das 136 pesquisas, 95 são oriundas de instituições públicas, enquanto 41, de instituições privadas. Essa diferença reflete as condições das políticas de fomento à pesquisa no Brasil, que privilegiam as instituições públicas. Quanto às áreas de conhecimento, observa-se o elevado número de produções na área da saúde, com 92 trabalhos, sendo 36 de instituições privadas e 56 públicas. Desse total, 17 fazem parte de PPG voltados às ciências da reabilitação, 29 voltados às ciências da saúde (saúde coletiva, saúde da criança e adolescente, medicina, fonoaudiologia), 28 à psicologia (psicologia clínica, psicologia experimental, psicologia escolar e educacional) e 18 aos distúrbios do desenvolvimento.¹

A organização das pesquisas por áreas de conhecimento identificou, ainda, 17 trabalhos na área de biociências (genética, ciências biológicas, bioquímica, ciências), 7 em tecnologia (ciências da computação, informática em educação) e 1 em ciências humanas (serviço social). Cabe ressaltar que as produções na área das Biociências são próprias de instituições públicas e concentram-se na área de genética, sugerindo a tendência a explicações etiológicas oriundas do modelo genético e à exigência de procedimentos metodológicos cuja tecnologia exige políticas de financiamento com as quais instituições privadas nem sempre são beneficiadas.

Do total das 136 pesquisas encontradas, 19 foram identificadas como pertencentes à área da educação, tendo em vista seus PPG de origem: educação, educação especial, educação física, educação para ciências, docência na educação básica e educação matemática, conforme Tabela 1.

Com o objetivo de confrontar ou complementar os dados relacionados às pesquisas em **educação**, realizou-se uma segunda busca na BDTD/IBIC, inserindo-se o termo educação aos mesmos descritores (autismo, transtorno do espectro e autista), utilizados no início desta pesquisa e mantendo-se as mesmas definições de período e região. Com a nova busca, obtiveram-se 38 trabalhos

cujos temas relacionam-se ao campo da educação, de acordo com suas palavras-chave. Desses, foram encontrados os mesmos 19 trabalhos da área da educação identificados na Tabela 1. Os outros 19 distribuem-se em programas de áreas distintas, sendo dois da área da tecnologia da educação e 17 da área da saúde (distúrbios do desenvolvimento, reabilitação, psicologia e fonoaudiologia)

Tabela 1 – Distribuição das pesquisas em educação por ano e programa de pós-graduação

Programas de pós-graduação	Total geral
Educação: matemática	1
Gestão e práticas educacionais	1
Educação	9
Educação especial	5
Educação física	1
Educação para a ciência	1
Docência para a educação básica	1
Total geral	19

Considerando a proposta de analisar os conceitos de educação inclusiva e transtorno do espectro do autismo em teses e dissertações da área da educação, a segunda etapa da pesquisa teve como base as 19 produções oriundas de PPG da mesma área.

Para tanto, foram realizados os seguintes procedimentos:

1. identificação e seleção, mediante leitura dos resumos e palavras-chave, dos trabalhos relacionados à escolarização e inclusão escolar;
2. leitura e análise das obras encontradas, na íntegra, com foco em seus objetivos, fundamentos teórico-metodológicos e resultados;
3. e análise qualitativa dos conceitos de educação inclusiva e transtorno do espectro autismo.

¹ As produções da área distúrbios do desenvolvimento foram inseridas como subcategoria da saúde. Trata-se de produções provenientes de um PPG de uma universidade paulista privada.

Por meio de tais procedimentos, foi possível identificar oito dissertações e uma tese relacionadas com a temática da inclusão escolar, produzidas em PPG em educação, educação especial, educação física, informática em educação, educação para a ciência, produzidas entre os anos de 2008 e 2016, conforme as buscas realizadas na BDTD/IBICT. Com isso, buscou-se mapear tendências e lacunas da produção nacional no âmbito da temática da pesquisa, sem, entretanto, esgotar o assunto.

Transtorno do espectro do autismo nas pesquisas em educação nas regiões Sul e Sudeste do Brasil

Dos trabalhos produzidos em PPG vinculados à área da educação,² foram identificadas, nesta pesquisa, 17 dissertações e duas teses (Almeida, 2016; Alves, 2014; Aporta, 2015; Barbosa, 2016; Costa, 2015; Costa, D., 2016; Costa, L., 2016; Gallo, 2016; Guerra, 2015; Oliveira, 2016; Pereira, 2016; Ramos, 2014; Rinaldo, 2016; Rodrigues, 2015; Rosa, 2015; Santos, 2016; Silva, 2016; Souza, 2016; Takinaga, 2015).

Nota-se a concentração dos trabalhos produzidos na área da educação entre os anos de 2014 e 2016. As produções anteriores a 2014, mapeadas neste estudo, foram realizadas em PPG da área da Saúde. Vale ressaltar que outras pesquisas de revisão, realizadas a partir de outras bases, como a Base de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e outros descritores, encontraram produções anteriores a este período produzidos em PPG da área da educação (Neves et al., 2014).

Com relação aos assuntos abordados nas 19 pesquisas da área da educação, foram identificadas cinco categorias, a saber: desenvolvimento motor, **ensino e aprendizagem**, família e inclusão escolar. A categoria ensino e aprendizagem conta com cinco pesquisas que abordam, cada uma delas, a equoterapia, o desenvolvimento motor, o ensino de ciências, o ensino de matemática e a formação docente (Alves, 2014; Aporta, 2015; Barbosa, 2016; Silva, 2016; Takinaga,

2015). A família como tema de pesquisa destaca-se em quatro trabalhos que discutem os irmãos, os pais, a vida adulta e a intervenção com familiares de pessoas com TEA (Oliveira, 2016; Rodrigues, 2015; Rosa, 2015; Souza, 2016). Dos 19 trabalhos encontrados, nove abordam a inclusão escolar da pessoa com TEA (Almeida, 2016; Costa, 2015; Costa, D., 2016; Costa, L., 2016; Gallo, 2016; Pereira, 2016; Ramos, 2014; Rinaldo, 2016; Santos, 2016), sob diferentes perspectivas, a saber: as práticas pedagógicas, as relações escola-família, o processo de escolarização e a formação de professores.

Inclusão escolar da pessoa com TEA: apresentação das pesquisas

Embora as pesquisas realizadas em PPG em educação apareçam nesta pesquisa, apenas em 2014, foram encontrados dois trabalhos produzidos anteriormente relacionados à temática da inclusão escolar de pessoas com TEA oriundos de PPG ligados às ciências da reabilitação e à psicologia. As temáticas relacionam-se, respectivamente, à amizade (Ricardo, 2011) e à relação entre família e escola (Pimentel, 2013), conforme se apresenta a seguir.

Ricardo (2011) investigou, com base na abordagem de Piaget, as concepções sobre amizade de crianças que estudam em uma **sala inclusiva**, que conta com um estudante com autismo, e aquelas que estudam em uma **sala não-inclusiva**, ou seja, que não conta com a presença de estudantes PAEE. Buscou ainda identificar a concepção dos alunos sobre as diferenças entre os colegas de classe. A metodologia orientou-se pelo **método clínico piagetiano** utilizando-se de cartões com desenhos e entrevistas. Participaram da pesquisa crianças do 2º ano do ensino fundamental regular. Os resultados indicam que, entre os estudantes da **sala inclusiva**, a percepção sobre as diferenças entre os colegas abrange um número maior de características sociais, psíquicas e físicas do que entre os estudantes da **sala não-inclusiva**. Além disso, os primeiros mostraram-se mais abertos do que os segundos para estabelecer laços de amizade com os colegas considerados **diferentes**, sugerindo que a presença

² Neste trabalho, considera-se como pesquisas da área da educação aquelas vinculadas aos seguintes PPG: educação física, educação, educação especial, gestão e práticas educacionais, educação para a ciência e docência para a educação básica.

de estudantes PAEE na sala de aula contribui para o desenvolvimento de novas relações com base no respeito às diferenças.

Em “Autismo e escola: perspectiva de pais e professores”, Pimentel (2013) teve por objetivo identificar e descrever o processo de escolarização de crianças e adolescentes da região Oeste da Grande São Paulo. Por meio de questionário, a autora realizou a pesquisa com 56 cuidadores de crianças e adolescentes com TEA. A primeira etapa da pesquisa foi a caracterização sociodemográfica dos cuidadores e das crianças e, posteriormente, foi realizado um mapeamento escolar das crianças contendo informações como: escola, frequência, horário, número de professores, entre outros. Os resultados afirmam que, das crianças e adolescentes com TEA, 54 frequentam a escola e dois não. Dessas, sete crianças estão em escola especial, e 46 em escola regular. A maioria dos cuidadores entrevistados disseram que há benefícios quando a criança com TEA frequenta a escola regular, dentre eles: a socialização, o suporte da escola e o avanço comunicativo da criança. De maneira geral, a família considera que a escola impacta positivamente seus filhos com TEA.

No *corpus* definido para esta pesquisa, Almeida (2016) analisou a comunicação entre família e escola, por meio da análise de três casos de mães de estudantes com TEA da educação infantil e séries iniciais, das escolas municipais de Santa Maria/RS. Os instrumentos utilizados foram um questionário sociodemográfico para as famílias, ficha de caracterização da escola e entrevistas com os pais e professores. Os resultados apontaram que os **tipos ideais** de comunicação divergem entre as concepções da escola e da família. Embora seja considerada a importância do envolvimento da família no processo de escolarização dos filhos, observou-se que a comunicação se resume aos aspectos acadêmicos, sendo insuficiente para o estabelecimento de diálogo e participação entre casa e escola.

O processo de escolarização dos estudantes com TEA é temática de pesquisas na perspectiva da educação inclusiva em três das pesquisas levantadas. L. Costa (2016) utilizou o estudo de caso para caracterizar a escolarização dos estudantes com TEA nas classes do ensino fundamental das escolas regulares municipais de Santa Maria/RS, sob a perspectiva de educadores

que atuam com esse público na escola. Realizou-se um estudo de caso múltiplo com 12 educadores que atendem estudantes com TEA. Os resultados mostram que a experiência prévia de educadores de estudantes com TEA influencia positivamente sua prática pedagógica e que as principais dificuldades no trabalho se referem às características comportamentais relacionadas ao autismo, consideradas pelos educadores como **barreira pedagógica**.

Ramos (2014) também investiga a escolarização de pessoas com TEA em uma colônia de imigração italiana do Rio Grande do Sul com os objetivos de identificar o contexto dessa colônia, analisar como a gestão conduz os processos de escolarização das crianças com TEA, bem como analisar como os professores encaminham suas práticas pedagógicas. O estudo de caso compreendeu as secretarias municipais de educação, os diretores e os professores das escolas que contam com estudantes com TEA. Os instrumentos utilizados foram análise documental, questionários, entrevistas semiestruturadas e observações das aulas, a fim de examinar as ações pedagógicas citadas nas entrevistas. Os resultados revelam que as práticas pedagógicas não são modificadas com a entrada do estudante com TEA na sala de aula e que há pouco incentivo com relação à participação do estudante nas atividades escolares. Destaca-se ainda que, no âmbito da **interação com o professor**, as dificuldades de comunicação constituem-se barreiras no processo de escolarização dos alunos com TEA.

Santos (2016), a partir de uma abordagem freireana, realiza pesquisa empírica acerca da perspectiva emancipadora no processo de escolarização de pessoas com TEA em duas escolas públicas. Os resultados da pesquisa mostram que, embora a comunidade escolar reconheça os direitos de escolarização dos estudantes TEA, a perspectiva emancipadora ainda se encontra às margens do processo, sendo identificadas algumas ações que a autora considera como próprias de um processo emancipador. Ressalta-se que a abordagem teórica crítica adotada contribui para a superação do olhar sobre a **deficiência como déficit ou transtorno**, própria do modelo médico, e a compreensão do processo de inclusão escolar como possibilidade, não de mera entrada na escola comum, mas de desenvolvimento pleno do indivíduo como um sujeito de direito.

Com base na perspectiva bioecológica do desenvolvimento humano, de Urie Bronfenbrenner, Rinaldo (2016) aborda o processo de escolarização de crianças de quatro anos de idade com TEA a partir de entrevistas com gestores, professores e pais, e observação do cotidiano escolar das crianças. Os resultados indicam desafios no processo de inclusão escolar relacionados à falta de recursos humanos e materiais, às dificuldades dos professores no desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades dos estudantes, à precariedade da formação docente e à necessidade de mudança de concepções sobre TEA. Resultados semelhantes foram identificados por Costa (2015) e Gallo (2016) em investigações de caráter quali-quantitativo e quantitativo, respectivamente, sobre as práticas pedagógicas na educação infantil e a ação docente com estudantes com TEA. Pesquisas do tipo **estado da arte** sobre escolarização de pessoas com TEA também revelam a precariedade da formação docente (Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013) e a escassez de estudos que abordam as práticas pedagógicas inclusivas (Nascimento; Cruz; Braun, 2017). Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) ressaltam, a partir de revisão de literatura, a importância do trabalho colaborativo, envolvendo a comunidade escolar, para a transformação das práticas docentes.

Em sua dissertação de mestrado, D. Costa (2016) aborda o processo de implementação do Plano Educacional Individualizado (PEI), de caráter colaborativo, por meio de um estudo de caso em uma escola de ensino fundamental. Ao comparar os momentos pré e pós-implementação com a equipe de trabalho, o estudo evidenciou a colaboração entre os participantes, por meio de partilha de informações, confiança e consciência sobre o desenvolvimento do estudante, e o estabelecimento de objetivos e planos articulados no trabalho pedagógico.

Por fim, com o foco na formação de professores, a dissertação de Pereira (2016), “Processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural”, buscou analisar o significado da sequência formativa proposta pela diretora e coordenadoras de uma unidade escolar e os sentidos atribuídos pelo professor ao movimento formativo com o curso realizado fora da unidade sobre educação inclusiva.

Por último, a autora buscou analisar as possíveis relações entre a história singular e os sentidos atribuídos pelos professores às formações. Para efetivar o trabalho, a autora promoveu: reuniões com a diretora e coordenadoras pedagógicas; entrevista com professores com estudantes com TEA em suas salas de aula; e pesquisa documental. Os resultados indicam que os processos formativos contribuem para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, desde que inseridos em um contexto mais amplo de articulação entre “organização de ensino, conhecimento teórico e a constituição de uma coletividade de estudo com aproximações a um movimento prático-teórico.” (Pereira, 2016, p. 156).

A inclusão de pessoas com deficiência nos espaços educacionais, assim como a superação das barreiras atitudinais e pedagógicas que limitam o processo, depende da participação dos diferentes atores sociais envolvidos: educadores, familiares, estudantes com TEA e os outros (Brasil, 2008, 2015). A apresentação das dissertações mostra que, embora a temática da inclusão escolar esteja presente na maioria dos trabalhos, variam os pontos de vista sobre a realidade investigada, conforme apontado por outras pesquisas (Nascimento; Cruz; Braun, 2017; Nunes; Azevedo; Schmidt, 2013). Professores, gestores, profissionais da saúde, familiares e os próprios estudantes são participantes das pesquisas, indicando uma perspectiva baseada no modelo social da deficiência para a compreensão dos processos de escolarização dos estudantes TEA. Atenta-se, entretanto, para os perigos de deslocar a ênfase do déficit do estudante para o professor, deixando de analisar o processo de inclusão em sua complexidade.

Com relação aos procedimentos metodológicos, observa-se um número significativo de pesquisas de abordagem qualitativa nessa amostra, característica das pesquisas educacionais a partir da década de 1990 (Gatti, 2001, 2012). A adoção de métodos que privilegiam as interações sociais, as concepções e percepções dos atores sociais e a contextualização social e histórica das problemáticas investigadas, como é o caso da pesquisa qualitativa, contribuem para o desenvolvimento de perspectivas mais compreensivas e interpretativas sobre a realidade (Minayo, 2012). Ao olhar para as sutilezas que

emergem das relações entre equipe escolar, familiares e estudantes no processo de inclusão escolar, é possível construir novas explicações que, com base no modelo social de deficiência, vão além das teorias ontológicas (Canguilhem, 1995), próprias do modelo biomédico.

Das abordagens sobre o TEA e a inclusão escolar

Nas dissertações, a análise sobre os modos como o TEA é apresentado revela a hegemonia do discurso biomédico. Na maioria dos trabalhos, há uma seção específica para explicar o autismo, que contempla o discurso baseado nas explicações etiológicas dos manuais oficiais, em especial o manual diagnóstico e estatístico de distúrbios mentais (DSM), explicações específicas relacionadas à área da pesquisa (educação, psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia) e, em alguns casos, abre-se uma discussão acerca dos aspectos sociais relacionados ao autismo, no tocante ao preconceito, à discriminação e outras barreiras sociais que impõem limites ao pleno desenvolvimento da pessoa com TEA. Sob a perspectiva do modelo biomédico, a apresentação do autismo é feita pelo discurso do prejuízo decorrente da condição psíquica do indivíduo.

Ao tratar sobre os estudos críticos a respeito do autismo no Reino Unido, Woods (2017) relata que, apesar das mudanças nas políticas regionais, o modelo biomédico prevalece na maioria dos estudos sobre autismo, inclusive em discussões acerca da inclusão educacional que enfatizam a necessidade de suporte especializado. A tendência em reforçar o caráter **especial** da pessoa com autismo perpetua o capacitismo, provocando danos ao desenvolvimento de estudantes com TEA, devido à precária implementação das políticas inclusivas. Em outras palavras, a adoção de uma perspectiva biomédica pelo discurso da educação inclusiva possibilita a emergência de uma inclusão marginal, precária, excludente.

A apropriação de diferentes abordagens teóricas abre a possibilidade de novos modos de se ver e entender o autismo, que superam a explicação biomédica. Com base na teoria histórico-cultural e na perspectiva de Paulo Freire, Pereira (2016) e Santos (2016) apresentam outros modos de ver o

autismo, ao explicá-lo ora como uma construção histórica e social, no caso de Pereira (2016), ora sob a perspectiva dos direitos humanos, como em Santos (2016), aproximando-se da abordagem crítica dos estudos sobre autismo e a deficiência (Barton; Oliver, 1997; O'Dell et al., 2016; Woods, 2017).

Isso leva à problematização das diferenças que se constroem sobre a realidade social e escolar com base em explicações médicas e que estabelecem fronteiras entre os que podem e os que não podem ser educados.

As explicações de perspectiva social, embora ainda incipientes no âmbito das pesquisas sobre autismo no Brasil, permitem pensar as diferenças como construção social, linguística e política e superar a lógica dicotômica que, assentada em discursos de origem biológica ou médica, dividem os indivíduos entre **normais** e **anormais**. O autismo, sob esse ponto de vista, deixa de ser visto pela ótica do déficit, do prejuízo, do transtorno, assumindo-se enquanto uma diferença, como tantas outras que caracterizam o gênero humano. Diante disso, tem-se que as ideias de normalidade e anormalidade, norma e desvio, diferença e identidade coproduzem-se mutuamente a partir de sistemas de significação próprios:

Além de serem interdependentes, identidade e diferença partilham uma importante característica: elas são o resultado de atos de criação linguística. Dizer que são o resultado de atos de *criação* significa dizer que não são “elementos” da natureza, que não são essências, que não são coisas que estejam simplesmente aí, à espera de serem reveladas ou descobertas, respeitadas ou toleradas. A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (Silva, 2012, p. 86)

A educação inclusiva é tema comum entre as dissertações que tratam da escolarização, uma vez que se inserem no contexto político que evoca o ingresso, a permanência, a aprendizagem e a participação de estudantes público-alvo da educação especial na escola comum (Brasil, 2008).

A perspectiva de educação inclusiva, contudo, resume-se, em alguns trabalhos, à educação especial e à aproximação a um modelo biomédico de deficiência. Nesse caso, assim como a deficiência, a inclusão escolar é concebida pela ótica do déficit, da falta, dos prejuízos ora atribuídos às dificuldades dos estudantes, ora dos professores, ora das famílias, recaindo-se em uma tendência à culpabilização, reproduzindo, ainda que sob aparatos distintos, as teorias ontológicas da doença. Não se trata aqui de desconsiderar o papel das famílias, da formação dos professores ou mesmo da condição do estudante. Trata-se, outrossim, de questionar sob quais bases epistemológicas sustentam-se as pesquisas e os modos como o outro - seja ele o professor, o familiar ou o estudante -, é concebido pelo discurso científico.

Nesse ínterim, vale ressaltar os trabalhos de Pereira (2016) que, ao se distanciar da lógica biomédica de explicação sobre a educação inclusiva e a deficiência, propõe investigações, centradas no trabalho docente, que contribuem para a transformação dos processos de inclusão escolar. A pesquisa de Ricardo (2011), por sua vez, traz a reflexão sobre as noções de diferença que se constroem entre estudantes de uma sala que a autora denomina **inclusiva**, a partir do ponto de vista dos próprios estudantes. Com isso, contribui para a problematização sobre as barreiras atitudinais, como o estigma (Goffman, 1980). Nota-se, ainda, com os trabalhos de Almeida (2016), Pimentel (2013), Pereira (2016) e Ramos (2014), que a inclusão é pensada também a partir das subjetividades e dos sentidos que a convivência com o outro proporciona nos contextos social, familiar e escolar. Para Santos (2016), por sua vez, a inclusão escolar assume uma perspectiva política, de direitos humanos, em que a emancipação adquire caráter central no processo.

Considerações finais

Com o objetivo de mapear os estudos sobre TEA no Brasil, esta pesquisa identificou 154 produções acadêmicas, entre teses e dissertações, publicadas na BDTD do IBICT. Organizadas por datas, região de origem e área de conhecimento das publicações, foi possível identificar o crescimento das produções a partir de 2010, sua concentração nas regiões Sul

e Sudeste em instituições públicas e o domínio das ciências da saúde na produção do conhecimento sobre o autismo.

As pesquisas produzidas na área da educação, na região Sul e Sudeste do Brasil, surgem, conforme os dados obtidos na BDTD/IBICT, apenas a partir de 2014, com duas teses e 17 dissertações, sendo a maioria centrada entre os anos de 2015 e 2016. As 19 produções encontradas foram categorizadas por temas, com base nos resumos e palavras-chave. Foram selecionadas nove dissertações que abordam o tema da inclusão escolar, para análise das explicações sobre o autismo e as perspectivas adotadas sobre educação inclusiva.

Embora as dissertações na área da educação apareçam apenas em 2014, observou-se, nesta pesquisa, a emergência de trabalhos produzidos sobre a temática desde 2010 em PPG de áreas da Saúde. Ressalta-se, porém, que estudo realizado por Neves et al. (2014), em outra base de dados e por meio de outros descritores, mostra a ocorrência de produções acadêmicas sobre o tema desde a década de 1990. A diferença de resultados aponta as limitações próprias de estudos do tipo **estado da arte** ou **estado do conhecimento** que, ao restringir o universo da pesquisa, não contempla a totalidade da realidade em questão. Abre também espaço, contudo, para a produção de novos **estados do conhecimento** sobre a temática, e a possibilidade de diferentes **narrativas** sobre o autismo, como propõe estudiosos da perspectiva crítica do autismo (O'Dell et al., 2016; Woods, 2017).

Observou-se que os trabalhos acerca da inclusão escolar, orientando-se pelas políticas atuais, enfatizam a importância da aprendizagem, da formação de professores, do diálogo entre escola e família e do trabalho interdisciplinar. Tais fatores, no entanto, aparecem sob abordagens distintas. Alguns trabalhos organizam-se em torno das explicações biomédicas sobre o TEA, vinculadas a uma noção de déficit e prejuízos psicológicos, fonoaudiológicos e sociais. Concebida no âmbito das teorias ontológicas da doença (Canguilhem, 1995), o TEA é visto como um ser que, à revelia das condições sociais, reduz o indivíduo ao diagnóstico. A concepção sobre inclusão escolar tende, por sua vez, a se limitar ao arcabouço de conhecimentos pedagógicos especializados, supostamente capazes

de normalizar, cuidar ou curar o estudante. A reprodução de tais modelos nas pesquisas em educação abre possibilidade para discursos que sustentam e legitimam microexclusões em uma estrutura que se afirma inclusiva.

Embora o conhecimento sobre o autismo ainda seja de domínio das áreas médicas, este estudo mostra que a emergência de pesquisas educacionais no âmbito da inclusão escolar também pode contribuir para a construção de outras formas de pensar a escolarização de pessoas com TEA, alternativas ao modelo biomédico. Trabalhos orientados por uma perspectiva crítica que privilegia as condições educacionais, sociais e históricas de constituição do sujeito, em contraposição a um olhar individual e patologizante sobre o TEA, permitem a emergência de diferentes olhares sobre a inclusão escolar e o TEA. Esses estudos entendem a deficiência não como substância imutável ou entidade externa que invade e desequilibra os estudantes, suas famílias ou o cotidiano escolar; mas como processo que se constrói e se transforma mediante as relações sociais. Epistemologicamente repensada, a educação inclusiva deixa de ser mera modalidade de ensino, reduzida à operacionalidade das práticas, para ser problematizada como política que invade fronteiras, incorpora novos sujeitos e saberes, desnaturaliza-se, atinge e transforma as diferentes realidades.

Referências

ALMEIDA, T. S. *A comunicação casa-escola no contexto da inclusão de pessoas com TEA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

ALVES, A. F. R. P. *Desafios e mudanças: uma proposta de programa de exercícios físicos para crianças com transtorno do espectro do autismo (TEA)*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.

APORTA, A. P. *Ensino de professores para o uso de instrução com tentativas discretas para crianças com transtorno do espectro autista*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

BARBOSA, G. O. *Aprendizagem de posturas em equoterapia por crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2016. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

BARTON, L. The struggle for citizenship: the case of disable people. *Disability, Handicap & Society*, Abingdon, v. 8, n. 3, p. 235-248, 1993.

BARTON, L.; OLIVER, M. (Org.). *Disability studies: past, present and future*. Leeds: The Disability Press, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional da educação especial*. Brasília, DF, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política nacional da educação especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: protocolo facultativo à convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: Decreto Legislativo nº 186/2008: Decreto nº 6.949/2009. Brasília: Secretaria de Direitos Humanos, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 28 dez. 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *Nota técnica nº 24/2013/MEC/SECADI/DPEE: orientação aos sistemas de ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012*. Brasília, DF, 21 mar. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015.

CANGUILHEM, G. *O normal e o patológico*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

COSTA, F. A. C. *Práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil: atividades lúdicas envolvendo crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Docência para

a Educação Básica) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

COSTA, D. S. *Plano educacional individualizado: implicações no trabalho colaborativo para inclusão de alunos com autismo*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

COSTA, L. S. *Escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: a concepção do educador numa perspectiva inclusiva*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

DINIZ, D.; BARBOSA, L.; SANTOS, W. R. Deficiência, direitos humanos e justiça. *Sur: Revista Internacional de Direitos Humanos*, São Paulo, v. 6, n. 11, p. 64-77, 2009.

FADDA, G. M.; CURY, V. E. *O enigma do autismo: contribuições sobre a etiologia do transtorno*. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 3, p. 411-423, 2016.

GALLO, G. C. *Ações de professores de escolas regulares com crianças com transtorno do espectro autista*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

GATTI, B. A. Implicações e perspectivas da pesquisa educacional no Brasil contemporâneo. *Cadernos de Pesquisa*, São Luís, n. 113, p. 65-81, 2001.

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, Goiânia, v. 28, n. 1, p. 13-34, 2012.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GUARESCHI, T.; ALVES, M. D.; NAUJORKS, M. I. Autismo e políticas públicas de inclusão no Brasil. *Journal of Research in Special Educational Needs*, Oxford, v. 16, p. 246-250, 2016. Número especial 1.

GUERRA, B. G. *Ensino de operantes verbais e requisitos para ensino por tentativas discretas em crianças com transtorno do espectro autista (TEA)*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação

para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2015.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012.

NASCIMENTO, F. F.; CRUZ, M. M.; BRAUN, P. Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, Tempe, v. 24, n. 125, p. 1-25, 2017.

NEVES, A. J. et al. Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 30, n. 12, p. 43-70, 2014.

NUNES, D. R. P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013.

O'DELL, L. et al. Critical autism studies: exploring epistemic dialogues and intersections, challenging dominant understandings of autism. *Disability & Society*, Abingdon, v. 31, n. 2, p. 166-179, 2016.

OLIVEIRA, J. J. M. *Intervenção centrada na família: influência nas habilidades comunicativas e interativas da criança com transtorno do espectro autista e no empoderamento parental*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016.

OLIVEIRA, J.; PAULA, C. S. Estado da arte sobre inclusão escolar de alunos com transtornos do espectro do autismo no Brasil. *Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento*, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 53-65, 2012.

PEREIRA, E. C. *Os processos formativos do professor de alunos com transtorno do espectro autista: contribuições da teoria histórico-cultural*. 2016. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

PIMENTEL, A. G. L. *Autismo e escola: perspectiva de pais e professores*. 2013. Dissertação (Mestrado

em Comunicação Humana) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

PLAISANCE, E. Da educação especial à educação inclusiva: esclarecendo as palavras para definir as práticas. *Educação*, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 230, 2015.

RAMOS, F. S. *A inclusão escolar de alunos com transtorno do espectro autista em municípios das 4 colônias de imigração italiana, RS: um olhar sobre as práticas pedagógicas*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

RICARDO, L. S. *Amizade e inclusão no contexto escolar: um olhar piagetiano*. 2011. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2011.

RINALDO, S. C. O. *Processo educacional de crianças com transtorno do espectro autista na educação infantil: interconexões entre contextos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2016.

RODRIGUES, T. P. *Relações familiares e a escolarização de irmãos adolescentes de pessoas com TEA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2015.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

ROSA, F. D. *Autistas em idade adulta e seus familiares: recursos disponíveis e demandas da vida cotidiana*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

SANTOS, R. V. *A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação*. 2016. Dissertação (Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016.

SIBEMBERG, N. Atenção com o diagnóstico: a suspeita de autismo nem sempre se confirma. In: JERUSALINSKY, A. (Org.). *Dossiê autismo*. São Paulo: Instituto Langage, 2015. p. 94-105.

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In: HALL, S.; WOODWARD, K.; TADEU, T. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 73-102.

SILVA, V. F. *A presença de alunos autistas em salas regulares, a aprendizagem de ciências e a alfabetização científica: percepções de professores a partir de uma pesquisa fenomenológica*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2016.

SKLIAR, C. B. A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros". *Ponto de Vista: Revista de Educação e Processos Inclusivos*, Florianópolis, n. 5, p. 37-49, 2003.

SOUZA, A. C. *Famílias de crianças autistas: compreendendo a participação e os desafios por meio do olhar paterno*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016.

TAKINAGA, S. S. *Transtorno do espectro autista: contribuições para a educação matemática na perspectiva da teoria da atividade*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015.

TEIXEIRA, M. C. T. V. et al. Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 56, n. 5, p. 607-614, 2010.

WOODS, R. Exploring how the social model of disability can be re-invigorated for autism: in response to Jonathan Levitt. *Disability & Society*, Abingdon, v. 32, n. 7, p. 1090-1095, 2017.

WOODS, R. et al. Redefining critical autism studies: a more inclusive interpretation. *Disability & Society*, Abingdon, v. 33, n. 6, p. 974-979, 2018.

Recebido: 12/02/2019

Aprovado: 11/04/2019