

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS
ESTUDANTES COM TEA NO BRASILREFLECTIONS ON THE SCHOOL INCLUSION OF
STUDENTS WITH ASD IN BRAZIL*Paloma Aparecida Oliveira RATUCHNE*Mestre em Educação. Professora do Apoio Permanente da Educação Especial na
Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9129-9057> |  paloma.ratuchne@hotmail.com*Ana Aparecida de Oliveira Machado BARBY*Doutora em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em
Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Paraná, Brasil. <https://orcid.org/0000-0002-9129-9057> |  anambarby@hotmail.com

RATUCHNE, Paloma Aparecida Oliveira; BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. *Reflexões sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil*. Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial, v. 11, n. 2, e0240015, 2024.

RESUMO: marcos legais brasileiros, impulsionados pela Declaração de Salamanca, evidenciam a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos sistemas de ensino regulares. Parte dessa população insere-se no Transtorno do Espectro Autista (TEA), portanto, o objetivo principal deste artigo foi investigar o acesso dos estudantes com TEA incluídos no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida a partir da bibliografia e documentos consultados. A metodologia empregada consistiu no levantamento de dados referentes às matrículas de estudantes PAEE presentes no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021) e no Censo Escolar (2022), além dos estudos brasileiros que abordaram a temática a partir de 2015. Os resultados revelaram o aumento significativo de matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a quantidade de matrículas do público-alvo da educação especial cai fortemente. Não foram encontradas informações que indiquem claramente as estratégias empregadas para garantir a equidade direcionadas à permanência e conclusão dos estudos para os estudantes com TEA em escolas inclusivas, nem os índices de evasão deste público. Concluiu-se que é necessário o desenvolvimento de legislações efetivas voltadas à permanência e ao sucesso educacional desses estudantes, com vistas à efetivação da educação inclusiva ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional. Transtorno do Espectro Autista. Educação Básica.

ABSTRACT: Brazilian legal milestones, driven by the Salamanca Declaration, highlight the implementation of public policies aimed at the inclusion of people targeted by Special Education (PAEE) in mainstream education systems. Part of this population is affected by Autism Spectrum Disorder (ASD), therefore, the main objective of this article was to investigate the access of students with ASD included in mainstream education. This is a qualitative study based on the bibliography and documents consulted. The methodology used consisted of gathering data on the enrollment of students with ASD in the Brazilian Yearbook of Basic Education (2021) and the School Census (2022), as well as Brazilian studies that have addressed the issue since 2015. The results revealed a significant increase in the enrollment of Special Education students in Early Childhood Education and the initial years of Primary Education. In secondary school, the number of special education students enrolled drops sharply. No information was found that clearly indicates the strategies employed to guarantee equity in the permanence and completion of studies for students with ASD in inclusive schools, nor the dropout rates of this public. It was concluded that it is necessary to develop effective legislation aimed at the permanence and educational success of these students, with a view to making inclusive education effective throughout their lives.

KEYWORDS: Education inclusion. Autism Spectrum Disorder. Basic education.

 <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2024.v11n2.e0240015>

This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License.

REFLEXÕES SOBRE A INCLUSÃO ESCOLAR DOS ESTUDANTES COM TEA NO BRASIL

REFLECTIONS ON THE SCHOOL INCLUSION OF STUDENTS WITH ASD IN BRAZIL

Paloma Aparecida Oliveira RATUCHNE¹

Ana Aparecida de Oliveira Machado BARBY²

RESUMO: marcos legais brasileiros, impulsionados pela Declaração de Salamanca, evidenciam a implementação de políticas públicas voltadas à inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) nos sistemas de ensino regulares. Parte dessa população insere-se no Transtorno do Espectro Autista (TEA), portanto, o objetivo principal deste artigo foi investigar o acesso dos estudantes com TEA incluídos no ensino regular. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa desenvolvida a partir da bibliografia e documentos consultados. A metodologia empregada consistiu no levantamento de dados referentes às matrículas de estudantes PAEE presentes no Anuário Brasileiro de Educação Básica (2021) e no Censo Escolar (2022), além dos estudos brasileiros que abordaram a temática a partir de 2015. Os resultados revelaram o aumento significativo de matrículas de estudantes da Educação Especial na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. No Ensino Médio, a quantidade de matrículas do público-alvo da educação especial cai fortemente. Não foram encontradas informações que indiquem claramente as estratégias empregadas para garantir a equidade direcionadas à permanência e conclusão dos estudos para os estudantes com TEA em escolas inclusivas, nem os índices de evasão deste público. Concluiu-se que é necessário o desenvolvimento de legislações efetivas voltadas à permanência e ao sucesso educacional desses estudantes, com vistas à efetivação da educação inclusiva ao longo da vida.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão Educacional. Transtorno do Espectro Autista. Educação Básica.

ABSTRACT: Brazilian legal milestones, driven by the Salamanca Declaration, highlight the implementation of public policies aimed at the inclusion of people targeted by Special Education (PAEE) in mainstream education systems. Part of this population is affected by Autism Spectrum Disorder (ASD), therefore, the main objective of this article was to investigate the access of students with ASD included in mainstream education. This is a qualitative study based on the bibliography and documents consulted. The methodology used consisted of gathering data on the enrollment of students with ASD in the Brazilian Yearbook of Basic Education (2021) and the School Census (2022), as well as Brazilian studies that have addressed the issue since 2015. The results revealed a significant increase in the enrollment of Special Education students in Early Childhood Education and the initial years of Primary Education. In secondary school, the number of special education students enrolled drops sharply. No information was found that clearly indicates the strategies employed to guarantee equity in the permanence and completion of studies for students with ASD in inclusive schools, nor the dropout rates of this public. It was concluded that it is necessary to develop effective legislation aimed at the permanence and educational success of these students, with a view to making inclusive education effective throughout their lives.

KEYWORDS: Education inclusion. Autism Spectrum Disorder. Basic education.

¹ Mestre em Educação. Professora do Apoio Permanente da Educação Especial na Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Paraná, Brasil. E-mail: paloma.ratuchne@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9129-9057>

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO, Paraná, Brasil. E-mail: anambarby@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9129-9057>.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial e Inclusiva foi impulsionada internacionalmente pela Declaração de Salamanca (Brasil, 1994). No Brasil foi contemplada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Brasil, 1996), pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e Lei Brasileira de Inclusão - LBI (Brasil, 2015), entre outras políticas que sustentam a educação como direito de todos. Antes mesmo das discussões deflagradas na década de 1990, a Constituição do Brasil (Brasil, 1988), já garantia a educação para todos os estudantes como dever do Estado e da família, sem qualquer tipo de discriminação.

A partir deste cenário, foram instituídas normativas com vistas à inclusão no ensino regular, como o Decreto 3.298 (Brasil, 1999) que instituiu a Política Pública Nacional de Educação para a Integração de Pessoa Portadora de Deficiência, a qual estabeleceu a matrícula nos cursos regulares, a oferta gratuita e obrigatória da educação especial em estabelecimento público de ensino e o conceito de educação especial de forma transversal, dentre outras medidas; a Resolução nº 2 (Brasil, 2001) que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; a Resolução nº 04 (Brasil, 2009) que promulgou as Diretrizes Operacionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, definindo o PAEE e o caráter complementar ou suplementar do AEE e prevendo sua institucionalização (Santos; Oliveira, 2021).

Parte importante do público-alvo da educação especial (PAEE) é constituída por estudantes com Transtorno de Espectro Autista (TEA), uma condição que atinge o neurodesenvolvimento da criança durante a primeira infância, com início das manifestações até os 36 meses e se prolongando por toda a vida. Esta condição se caracteriza por um conjunto de sintomas que afetam as áreas da comunicação social e do comportamento, com interesses restritos e repetitivos (Apa, 2023).

A grande diversidade de características apresentadas pelos estudantes com TEA pode levar a diversos desafios enfrentados diariamente no âmbito educacional pelos profissionais que se empenham para oferecer as melhores condições de aprendizagem a todos os estudantes. Neste sentido, merece destaque a necessidade de investimentos em formação inicial e continuada de professores, formação de redes de apoio nas escolas e promoção de parcerias com os pais e comunidade em geral.

Com relação às políticas públicas brasileiras de atendimento ao TEA, em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.764, que ficou conhecida como “Lei Berenice Piana”, que determinou a pessoa com TEA, como pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais (Brasil, 2012). Assim, os estudantes com essa condição passaram a ter todas as prerrogativas educacionais inclusivas já garantidas pela legislação. Porém, mesmo garantida por lei, a inclusão escolar

na educação brasileira ainda está em processo de construção, com importantes demandas na implementação de recursos materiais, sociais e pedagógicos para o processo ensino-aprendizagem dos estudantes PAEE.

No Brasil, os dados sobre o processo de escolarização das crianças com TEA no ensino regular são escassos e recentes. No entanto, os relatos sobre a presença desses estudantes nas escolas regulares tem sido cada ano mais frequente em todas as regiões do país (Paiva Junior, 2019; Mello et al., 2013).

Atendendo à demanda dos estudantes PAEE o Plano Nacional de Educação – PNE 2014/2024 (Brasil, 2014) trouxe como meta 4 a necessidade dos sistemas de ensino a garantia de universalização do acesso à educação básica de qualidade à,

[...] população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Diante deste cenário, questiona-se: como está o acesso e permanência dos estudantes com TEA incluídos no ensino regular, no Brasil?

O principal objetivo do estudo foi investigar o acesso e permanência dos estudantes com TEA incluídos no ensino regular no Brasil. Adotou-se a abordagem qualitativa e o levantamento de informações bibliográficas e documentais.

O presente artigo está organizado em duas seções. Na primeira foram apresentadas informações sobre histórico, as características e as políticas para pessoas com TEA, com base nos estudos de Klin (2006); Ferrari (2012); Guedes e Tada (2015); Orrú (2016); Beck (2017); Braga (2018); APA (2023), entre outros, além da Constituição Federal (Brasil, 1988), da Declaração de Salamanca (Brasil, 1994), da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN, nº 9394 (Brasil, 1996) e da Lei nº 12.764 (Brasil, 2012).

Na segunda, foram apresentadas as discussões a respeito da inclusão escolar dos estudantes com TEA no Brasil, tendo como referência principal o Anuário Brasileiro da Educação Básica (Todos Pela Educação, 2021) e o Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022), estudos do Centro para Controle e Prevenção de Doenças – CDC (Paiva Junior, 2023), Beck (2017) e Mello et al. (2013), Stainback e Stainback (1999) e Grossi, Grossi e Grossi (2020).

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

O termo “autismo” foi usado em 1906 para descrever isolamento social e dificuldades de linguagem em pacientes com esquizofrenia. Bleuler estudou essas características, conhecidas como os quatro “As” de Bleuler, mas até a década de 40, não havia um quadro definido para diagnóstico e tratamento, levando a associações com esquizofrenia (Braga, 2018; Ferrari, 2012).

Neste contexto, a pesquisa realizada pelo médico austro-húngaro, em 1943, Leo Kanner (1992) identificou alguns traços em comum entre 11 (onze) crianças atendidas em seu consultório. Tratava-se de oito meninos e três meninas, todos da classe média americana. O médico descreveu as mães dessas crianças como frígidas e distantes e associou o comportamento dos pais a um estado de falta de empatia. Essa condição foi considerada por Kanner como deflagradora das dificuldades em se comunicar e estabelecer vínculos apresentados pelas crianças estudadas e ficou conhecida como “teoria das mães-geladeiras” (Braga, 2018; Beck, 2017; Orrú, 2016).

A partir das observações desse grupo de crianças, Kanner escreveu o artigo intitulado “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, em que citou a presença de estereotípias, alterações no uso da linguagem e falta de respostas a estímulos externos. Considerando como eixo central do diagnóstico, a solidão e a insistência obsessiva pela manutenção de rotinas na infância (Braga, 2018; Orrú, 2016).

Em 1944, Hans Asperger, psiquiatra austríaco, escreveu um artigo em alemão intitulado “A psicopatia autista na infância”, distinguindo como características,

[...] falta de capacidade empática, baixa aptidão para relações sociais e vínculos de amizades, falas focadas em conversações unilaterais, presença de hiperfoco (intenso foco ou interesse repetitivo – interesse monotemático) em assuntos de interesses particularizados e possível presença de movimentos pouco coordenados (BRAGA, 2018, p. 28).

As crianças observadas por Asperger, tinham aparência saudável sem sinais de prejuízos cognitivos, possuíam habilidades e memórias excepcionais. Este fato levou o médico a descrever uma forma abrandada de autismo e defender um prognóstico melhor para o grupo (Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Em 1952, foi criada a Associação Americana de Psiquiatria (APA), e editada a primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais (DSM I), para referenciar cientistas, pesquisadores e clínicos. O documento considerou o autismo, “[...] um tipo de sintoma da reação esquizofrênica” (Braga, 2018, p. 29).

Na década seguinte, foi lançado o DSM – II (1968), que descreveu o autismo como “Esquizofrenia Tipo Infantil”. Neste período, Schopler, considerou a possibilidade de origem biológica do TEA, sem relação com aspectos afetivos, (Braga, 2018).

Mais tarde, o psiquiatra Rutter (1978, apud Klin, 2006), elencou quatro critérios principais do diagnóstico do autismo, citando atrasos ou desvios sociais, problemas para se comunicar, presença de comportamentos incomuns e início dos sintomas anteriores aos 30 meses. Os dois primeiros poderiam ou não se dar em função de ‘retardo mental’. Essa definição influenciou a configuração da próxima edição do DSM – III, que descreveu o autismo como Transtorno Global do Desenvolvimento (Braga, 2018; Tamanaha; Perissinoto; Chiari, 2008).

Em 1981, a médica inglesa Lorna Wing, observou em sua filha sinais singulares associados aos comportamentos descritos algumas décadas antes por Asperger. O fato levou Wing a denominar tal condição como “Síndrome de Asperger”, popularizando o termo, fomentando movimentos de estudo e melhorias nos serviços para pessoas com autismo e suas famílias. Os principais critérios de diagnóstico sintetizados por Wing abrangeram três áreas: dificuldades na comunicação, na interação social e a presença de comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados. Esta definição ficou conhecida como “Tríade de Wing” (Braga, 2018).

O DSM – IV foi lançado em 1994 e manteve o autismo como TGD, porém, com a descrição de alguns subtipos, como, Síndrome de Rett, Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância (TDI). E aventou a probabilidade de o autismo constituir um espectro de situações para o mesmo diagnóstico (Braga, 2018).

No início do século XXI, alterações nas áreas da socialização, da comunicação e do comportamento, identificáveis antes dos três anos de idade, foram estudadas por vários autores, ganhando destaque as pesquisas focadas nos aspectos genéticos, apesar das interferências ambientais também serem consideradas (Mello et al. 2013, Guedes; Tada, 2015; Orrú, 2016; Beck, 2017; Braga, 2018).

Em 2013, foi lançada a edição do DSM – V, onde a condição do autismo foi descrito como um “Transtorno do Neurodesenvolvimento” que gera respostas linguísticas, comportamentais e motoras diferentes que dificultam a adaptação do indivíduo ao meio social, classificado pela gravidade dos sintomas em escalas, sendo: nível 1 exigindo apoio, nível 2 apoio substancial, nível 3 apoio muito substancial (Braga, 2018).

No DSM-V, a tríade de Wing passou a ser entendida como a “Tríade de Wing”, pautado na “[...] comunicação social (dificuldades na fala, na comunicação e nas interações sociais) e presença de comportamentos com atividades e interesses restritos, repetitivos e estereotipados” (Braga, 2018, p. 43).

Recentemente, em 2022, o TEA passou a constar como diagnóstico na nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde, a CID-11, a qual acompanhou as discussões do DSM-V (APA, 2014). As subdivisões da CID-11 passaram a se relacionar com os prejuízos na linguagem funcional e a deficiência intelectual, com a intenção de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação. A única exceção foi com relação à Síndrome de Rett (antigo F84.2) que foi identificada na nova CID-11, com o código LD90.4 (CID, 2022). Em 2023, o DSM - 5 teve sua versão traduzida e revisada, entretanto, manteve-se a nomenclatura TEA.

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Acredita-se que o TEA possa ser desenvolvido por questões multicausais associadas aos fatores ambientais e genéticos. O diagnóstico deverá ser emitido por profissionais habilitados, médicos, neurologistas e/ou equipes multifuncionais. No âmbito educacional, é importante que os critérios descritos sejam entendidos para que os professores possam auxiliar na identificação precoce dos sinais (Grossi; Grossi; Grossi, 2020; Beck, 2017; Fadda, Cury, 2016; Guedes, Tada, 2015).

Vários autores retratam o TEA como uma condição neurológica, nessa perspectiva, Guedes e Tada (2015) mencionam que não há tratamento farmacológico quando para o autismo. Porém, várias intervenções terapêuticas podem ser feitas, de preferência por equipes multiprofissionais, com orientações psicológicas, fonoaudiológicas, pedagógicas, entre outras (Ferrari, 2012; Guedes, Tada, 2015).

Ferrari (2012) argumenta que para se ter um diagnóstico precoce faz-se necessário a observação de sinais sutis, perceptíveis no contato direto com a criança. Braga (2018, p. 43) destaca que a precocidade diagnóstica proporciona intervenções assertivas de forma precoce, melhorando “as chances de promoção da plasticidade cerebral [...] garantindo melhor qualidade de vida para a pessoa com TEA”.

No Brasil a Lei nº 12.764, conhecida como Lei Berenice Piana (Brasil, 2012), instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Autismo, reconhecendo para efeitos legais, a pessoa com autismo como pessoa com deficiência (PCD) e garantindo todos os direitos assegurados pelas políticas públicas voltadas a essa população. Em 2015 foi sancionada a Lei nº 13.145 - Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2015), criando o Estatuto da Pessoa com Deficiência, combatendo a discriminação, promovendo a equidade e a acessibilidade. E em 2020, entrou em vigor a lei Romeo Mion, nº 13.977, criando a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (Ciptea), emitida por Estados ou municípios, de forma gratuita. Esse documento pode ser substituído para o atestado médico e tem a função de facilitar o acesso a direitos previstos na Lei Berenice Piana (Brasil, 2012; Braga, 2018).

Desde o final da década de 1990, diversas políticas públicas estrangeiras e nacionais passaram a orientar a matrícula de estudantes com necessidades especiais, preferencialmente no sistema regular de ensino. Como resultado, a presença de estudantes com TEA tem se tornado cada vez mais comum nas classes inclusivas. Esse fato deflagrou discussões entre os professores do ensino regular sobre a proposição de programas de intervenção pedagógica, planejamento e organização curricular flexível ou adaptada, oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), formação docente, dentre outros (Cabral; Marin, 2017).

A esse respeito, Guedes e Tada (2015), realizaram um estudo de revisão das pesquisas sobre autismo publicadas em periódicos nas áreas de Psicologia e Educação, entre os anos de 2007 e 2012. Foram encontrados 156 artigos, entre eles os temas mais abordados se referiram a sistematização das características do transtorno e a proposição de processos de intervenção com foco nos sintomas. Revelando carência de estudos sobre temáticas relacionadas aos processos de escolarização desses estudantes.

Pereira e Schimitt (2016) mapearam os estudos publicados na base Scielo sobre autismo na escola entre os anos de 2007 e 2015. As autoras selecionaram 21 artigos e constataram que houve predomínio dos estudos quantitativos com poucas informações sobre os processos de aprendizagem nas escolas inclusivas.

O estudo de revisão conduzido por Cabral e Marin (2017), investigou pesquisas nacionais e internacionais a respeito da inclusão escolar de crianças com TEA até os 12 anos. Foram analisados 25 estudos nacionais entre 1998 e 2014, e 92 internacionais entre 1993 e 2013. Os resultados mostraram que os estudos nacionais sobre a temática são qualitativos e empíricos, em pequena quantidade e focam principalmente na presença da criança na escola. Entre os internacionais também há predomínio da abordagem qualitativa, mas os objetos estudados são variados.

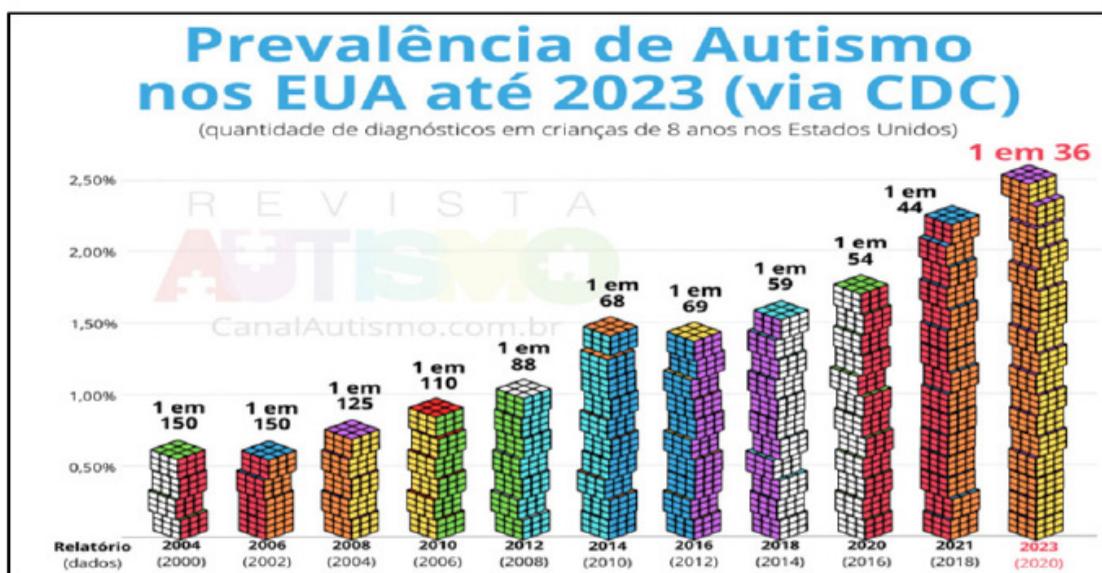
O estudo de revisão realizado por Wuo (2019), investigou as teses e dissertações sobre o TEA nas regiões sul e sudeste do Brasil entre os anos de 2008 e 2016. Os resultados mostraram que foram encontradas 17 dissertações e 2 teses na área da educação. A quantidade de pesquisa localizada foi pequena, sobretudo as teses, e os primeiros estudos localizados pela autora foram publicados a partir de 2014.

Neste cenário os principais desafios sobre a inclusão escolar dos estudantes com TEA relatados pelos estudos de revisão realizados por Guedes e Tada (2015), Pereira e Schimitt (2016), Cabral e Marin (2017), Wuo (2019), se referem ao baixo conhecimento dos profissionais sobre os processos de ensino-aprendizagem dos estudantes com TEA, dificuldades na comunicação, adaptações curriculares, constituição de redes de apoio, de formação docente, de oferta de AEE e ensino compartilhado, pouca participação da família e falta de estratégias pedagógicas voltadas ao público com TEA.

ACESSO DOS ESTUDANTES COM TEA AO SISTEMA REGULAR DE ENSINO

Com relação aos estudos de prevalência, os dados apontados pelo Centro para Controle e Prevenção de Doenças – CDC (Paiva Junior, 2023) nos Estados Unidos, revelaram que nas últimas décadas a ocorrência de diagnóstico de TEA foi de 1 caso a cada 36 crianças de 8 anos, conforme se observa na figura 1.

FIGURA 1 - Prevalência do TEA nos EUA, 2023.



Fonte: Paiva Junior, 2023.

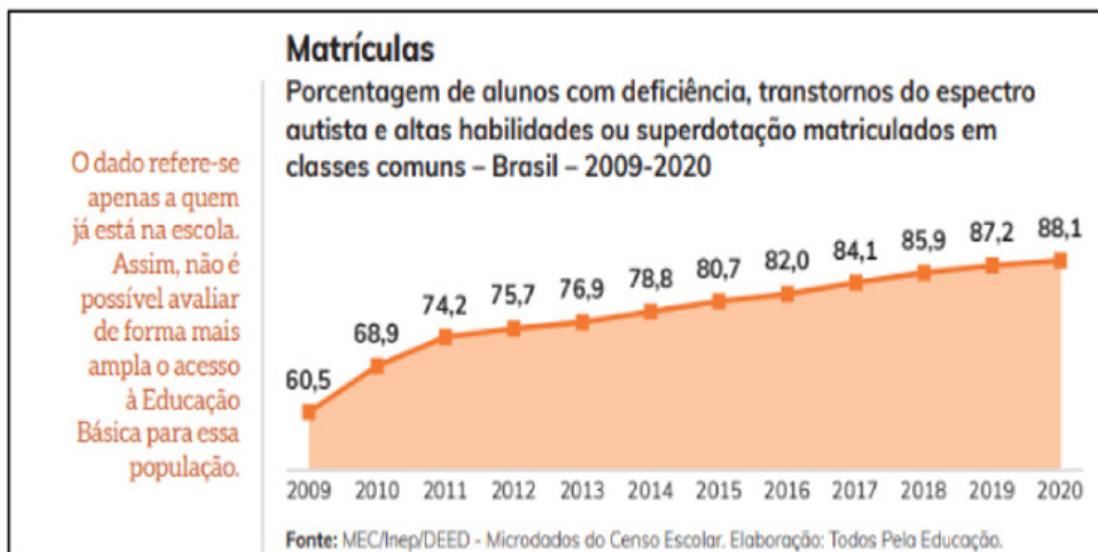
De acordo com a Organização Mundial de Saúde - OMS (Opas, 2017), os dados são imprecisos e variam bastante entre os países, o que dificulta uma análise mais precisa da situação. Porém, pode-se estimar que pelo menos uma a cada 160 crianças tenha diagnóstico de TEA.

De acordo com Braga (2018), estima-se que 1% da população mundial seja acometida pelo TEA, representando cerca de 80 milhões de pessoas. Porém, vale ressaltar que esses dados são apresentados, principalmente, pelos Estados Unidos, Europa e Ásia.

No contexto brasileiro, Beck (2017), em sua dissertação, menciona que os casos de autismo são crescentes e que esse crescimento pode ser caracterizado pela conscientização a respeito do assunto e pela melhoria nos rastreios e diagnósticos. De acordo com Braga (2018), acredita-se que, possa haver mais de 5 milhões de brasileiros que apresentem características de TEA, mas devido ao número escasso de estudos, esse número pode ser muito maior.

Ao observar o Anuário Brasileiro (Todos Pela Educação, 2021), o percentual das crianças com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculadas no Ensino regular, aumentou consideravelmente em todos os níveis, passando de 60,5% em 2009 para 88,1% em 2020, com crescimento de mais de 40% (Figura 2).

FIGURA 2 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no Brasil, de 2009 a 2020.



Fonte: Todos Pela Educação, 2021.

Na figura 3, pode-se observar os diferentes segmentos do sistema educacional brasileiro, destacando algumas especificidades. Na Educação Infantil, houve um crescimento de mais de 68 mil matrículas, do ano de 2010 para 2020, nas classes comuns, e consequente diminuição de matrículas nas classes e escolas especiais. Possivelmente esse fato pode estar relacionado às mudanças ocorridas na sociedade e na escola, onde muitos pais passaram a ter acesso a informações sobre a possibilidade de inclusão como direito do aluno, os diagnósticos precoces e as mudanças ocorridas nas escolas inclusivas.

FIGURA 3 - Número de matrículas de alunos com deficiência, transtornos do espectro autista e altas habilidades ou superdotação no Brasil, dividido por níveis.

	Classes Comuns		Classes Especiais + Escolas Especializadas		Total	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Educação Infantil	34.044	102.996	35.397	7.742	69.441	110.738
Ensino Fundamental	416.959	878.681	180.842	146.618	597.801	1.025.299
Ensino Médio	32.233	165.227	1.349	1.430	33.582	166.657
Educação Profissional	1.096	5.971	683	235	1.779	6.206
Educação Básica	484.332	1.152.875	218.271	156.025	702.603	1.308.900

Fonte: Todos Pela Educação, 2021.

Como observado na figura 3, no Ensino Fundamental e na Educação Profissional, também houve aumento de matrículas nas classes comuns e diminuição de matrículas nas classes especiais. Já no Ensino Médio, manteve-se a média de matrículas na classe especial, entretanto, ao observar as matrículas nas classes comuns, o aumento foi muito significativo, com crescimento de mais de 132 mil matrículas. Esse fato poderia ser justificado pelo número de diagnósticos que estão sendo realizados tardiamente, deflagrados pelos movimentos de inclusão e conscientização que aconteceram no país.

No entanto, ressalta-se que os dados presentes no Anuário Brasileiro (Todos Pela Educação, 2021) são gerais com relação ao público da Educação Especial e, portanto, não mostram a realidade dos estudantes com TEA. Dessa forma, o número de crianças com autismo matriculadas na rede regular de ensino, divididas por níveis de ensino, ainda é desconhecido, fato que dificulta a proposição de ações educacionais ou de políticas públicas que visem garantir além do acesso, a permanência e êxito desse alunado no sistema de ensino regular.

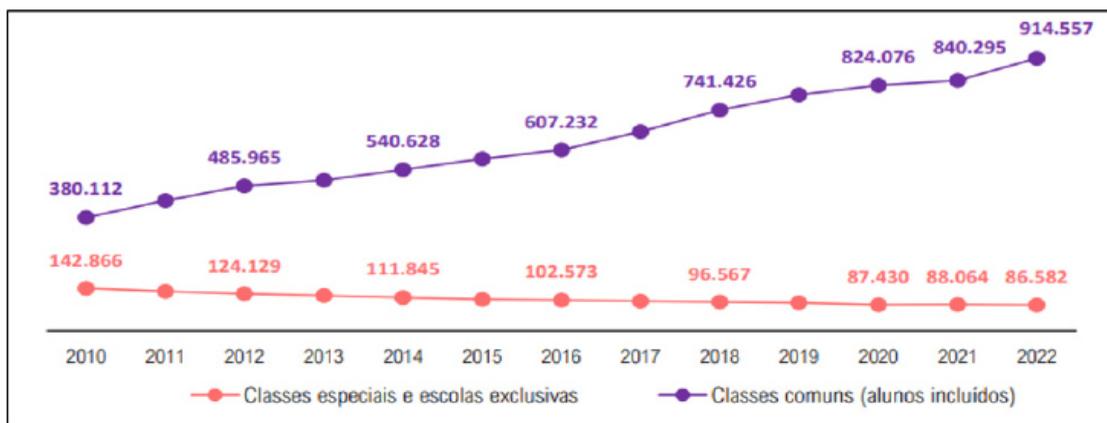
As informações do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2022), confirmaram o aumento das matrículas do público-alvo da educação especial no sistema de ensino regular em todos os níveis de ensino na última década, figuras 4, 5 e 6.

FIGURA 4 - Evolução das matrículas de educação especial na educação infantil, por local de atendimento - Brasil 2010 – 2022



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2022. Recorte feito pelos autores.

FIGURA 5 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino fundamental por local de atendimento - Brasil 2010 - 2022



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2022. Recorte feito pelos autores.

FIGURA 6 - Evolução das matrículas de educação especial no ensino médio por local de atendimento - Brasil 2010 - 2022



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2022. Recorte feito pelos autores.

A figura 4, mostra um aumento significativo de matrículas na Educação Infantil, com acréscimo de mais de 71 mil matrículas, de 2020 a 2022. Na figura 5, no Ensino Fundamental mais de 35 mil, e na figura 6, no Ensino Médio, as matrículas de crianças com transtorno, deficiências ou altas habilidades ou superdotação, público-alvo da Educação Especial, nas classes comuns, teve aumento de mais de 39 mil.

Porém, ao se comparar os números de matrículas do ensino fundamental com o médio, percebe-se que a proporção de matrículas na última etapa é muito menor, levantando a hipótese de que se garante o acesso, mas ainda há desafios a serem vencidos em relação à permanência e possibilidade de êxito desses estudantes. Conforme Santos e Oliveira (2021, p. 653) é preciso planejar “[...] ações efetivas para que o processo de inclusão se efetive. Essas ações compreendem: a garantia do acesso, a luta pela permanência e a busca pelo sucesso; conquistas ainda distantes para muitas pessoas”.

Para manter uma criança na escola inclusiva, além do ambiente escolar precisa ter uma estrutura física adequada, faz-se necessário observar as condições reais dos estudantes e suas famílias, considerando as questões econômicas e psicossociais. Algumas dificuldades de transporte, de saúde e adequação curricular das escolas regulares também podem interferir no processo de inclusão. Essas questões muitas vezes são atendidas com presteza por escolas especializadas, o que leva muitas famílias a procurarem tal atendimento. Outro aspecto importante diz respeito às metodologias de ensino, a falta de flexibilização dos tempos escolares e exigências de domínio de conteúdos acadêmicos complexos no ritmo determinado para cada série ou etapa, principalmente nos anos finais do ensino fundamental, médio e

superior. Esses e outros elementos fomentam a manutenção do sistema paralelo de ensino especial e inclusivo (público e privado) no país (Santos, Oliveira, 2021; Santos, 2019)

Outras questões relevantes se referem a formação dos professores que atuam nas escolas inclusivas, a operacionalização do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que nem sempre conta com a oferta de vagas em classes multifuncionais, nem com profissionais formados na função de apoio pedagógico, ausência de professores especialistas e suporte de equipe multiprofissional, presença de estagiários ou temporários com formação diversa no acompanhamento de estudantes PAEE, e outros.

Entre os anos 2011 e 2012, na Associação de Amigos do Autista (AMA), foi realizada uma pesquisa a respeito dos retratos do autismo no Brasil, elaborada por Mello et al. (2013). Nesse estudo, 106 instituições responderam aos questionários pré-elaborados e, de acordo com os dados levantados, verificou-se que o Brasil teria naquele período aproximadamente 1,2 milhões de pessoas com TEA e precisaria de quase 40 mil instituições e grande número de profissionais para atender a demanda.

Das 106 instituições que participaram da pesquisa, a grande maioria atendia crianças com TEA entre 6 e 12 anos. A severidade dos casos foi avaliada por 51 instituições as quais informaram que a maioria dos autistas assistidos (42%) apresentavam no nível 3, considerado grave, com maior necessidade de apoio em todos os âmbitos do cotidiano (Mello et al., 2013).

No estudo, realizado por Beck (2017), na região Sul do Brasil, entre os anos de 2016 e 2017, constatou-se que a prevalência estimada do TEA na região é de 3,85/10.000 habitantes, sendo 1254 casos investigados. De acordo com Beck (2017), “[...] o cálculo de estimativa de prevalência do TEA por 10.000 nascimentos, realizado segundo a população de cada município respondente, indicou no estado do Rio Grande do Sul prevalência de 3,31/10.000, no estado de Santa Catarina 3,94/10.000 e no estado do Paraná 4,32/10.000” (Beck, 2017, p. 33). Identificou-se 2,2 casos do sexo masculino para cada caso do sexo feminino. Além disso, observou-se que a mediana dos casos apresentados na região sul foi de 4 anos de idade.

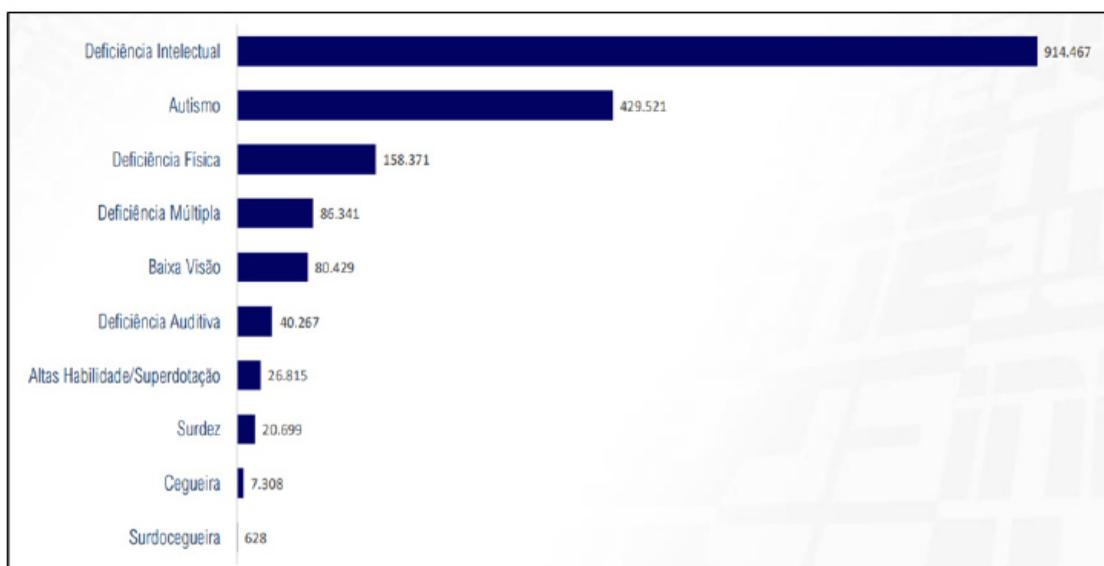
Nesse cenário, mesmo que os estudos em âmbito nacional tenham sido elaborados com clareza, em termos quantitativos não foi possível obter um panorama geral sobre a temática, pois, nem todos os estados têm os dados e alguns se baseiam em estimativas. Também, não trazem informações sobre os estudantes com TEA que se evadem das escolas ao longo da Educação Básica, nem os que apresentam defasagem entre idade e série ou sobre o nível de aprendizagem desse público (Mello et al., 2013).

Paiva Junior (2019), relatou que na América do Sul há apenas dois estudos científicos a respeito da prevalência do autismo, um na Argentina e outro na Venezuela, ambos em 2008. Um único trabalho brasileiro, foi um estudo-piloto realizado no interior de São Paulo

em 2011, constatando 1 caso de autismo para cada 367 crianças. Porém, essa pesquisa foi desenvolvida em um bairro com apenas 20 mil habitantes.

Recentemente, foi sancionado o Projeto de Lei da Câmara nº 139/2018, convertido na Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019, para incluir as especificidades inerentes ao TEA nos censos demográficos, o que representou uma grande conquista para a Educação Especial e Inclusiva brasileira (Brasil, 2019). Alguns dados elencados pelo IBGE, a respeito da quantidade de autistas que se encontram no Brasil, são apresentados na figura 7.

FIGURA 7 - Matrícula na educação especial por tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação - Brasil 2022



Fonte: INEP, Censo Escolar, 2022.

A figura 7, mostra o TEA em segundo lugar, entre o público-alvo da educação especial, contando com 429.521 matrículas. Dessa forma, o TEA ficou atrás em número apenas da Deficiência Intelectual. Os dados do censo não são globais, pois o questionário completo não aparece para todas as famílias, porém, é uma iniciativa valiosa para a área.

No que se refere aos estudantes com TEA na rede regular de ensino, Stainback e Stainback (1999), mencionam as relações entre a garantia dos direitos humanos e os sistemas educacionais inclusivos. Os autores destacam que, de modo geral e amplo, “[...] o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente de seu talento, deficiência, origem socioeconômica ou origem cultural - em escolas e salas de aula provedoras, onde todas as necessidades dos alunos são satisfeitas”, (Stainback; Stainback, 1999, p. 21).

A inclusão escolar não traz benefícios apenas para os estudantes com TEA, no sentido de ganhos nas habilidades acadêmicas e sociais, e na preparação para vida em comunidade, ela beneficia os professores, fomentando o ensino cooperativo e a melhoria das habilidades profissionais. Também beneficia os colegas que aprendem a viver em comunidades escolares inclusivas e diversas, além de incentivar as escolas a promoverem as redes de apoio envolvendo as famílias (Stainback; Stainback, 1999).

Frente aos desafios oferecidos pela diversidade no ensino inclusivo, docentes e equipes diretivas são convidados a encontrar formas de aprimorar seus conhecimentos, buscando formação continuada e apoio nas mais diversas instâncias, de forma a garantir o direito de aprender de todos os alunos. Stainback e Stainback (1999), elencam dez ações para criação de comunidades de ensino inclusivas e eficazes: desenvolver uma filosofia comum e um plano estratégico; proporcionar uma liderança fortalecida; promover culturas nos âmbitos educacionais que acolham, apreciem e acomodam a diversidade; desenvolver redes de apoio; usar processos deliberativos para garantir a responsabilidade; desenvolver uma assistência técnica organizada e contínua; manter a flexibilidade; examinar e adotar abordagens de ensino efetivas; comemorar os sucessos e aprender com os desafios; e por fim, estar a par do processo de mudança, mas não permitir que ele o paralise (Stainback; Stainback, 1999).

O professor precisa estar envolvido e preparado para receber o estudante com TEA com afetividade, não se restringindo ao diagnóstico. Dessa forma, parte da solução para a inclusão equitativa e de qualidade das pessoas com TEA no ensino regular está no conhecimento e na dedicação, também, do professor. Pauli (2018 apud Grossi; Grossi; Grossi, 2020, p. 20) reforça esse entendimento ao mencionar que “[...] o potencial humano da escola, seus professores, orientadores, diretores e famílias, aliados à abordagem pedagógica adotada pela instituição, são o que produzem uma escola inclusiva ou não”. Assim, o processo de inclusão se torna uma ação de cidadania.

Destaca-se que no período da Covid-19, os professores de escolas inclusivas tiveram que enfrentar também os desafios do ensino remoto, a esse respeito o estudo de revisão conduzido por Almeida et al. (2023), mostrou que o ensino não presencial de estudantes com TEA trouxe impactos em várias áreas, como, no contexto familiar, desenvolvimento motor, comunicação, escolarização, socialização, comportamento, rotina e saúde mental, além da suspensão dos atendimentos presenciais de saúde.

Dentre os impactos citados nas áreas investigadas, destaca-se que “75,4% dos pais perceberam a regressão no comportamento dos filhos” (Almeida et al., 2023, p. 250). Neste estudo os autores selecionaram para análise 28 artigos sobre a temática do TEA e a Covid 19, dentre os quais, somente 1 publicado em português, fato que expressa a necessidade de desenvolvimento de novos estudos sobre o assunto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos estatísticos mostram que o número de diagnóstico de TEA é crescente no Brasil e no mundo, esse fato torna cada vez mais importante o desenvolvimento de políticas públicas que atendam às necessidades fundamentais desse público, com destaque para a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação docente, estruturação arquitetônica das escolas e adequação dos currículos.

A legislação brasileira garante o direito a frequência nas classes regulares em escolas inclusivas a todos os estudantes, com o suporte de AEE sempre que necessário, sendo vetado qualquer forma de discriminação ou preconceito.

Nesse artigo buscou-se investigar o acesso dos estudantes com TEA incluídos no ensino regular, no Brasil. Autores como Santos e Oliveira (2021), Santos (2019), Braga (2018), Orrú (2016), concordam que os estudos sobre essa temática ainda são escassos, mas concluem que, nos últimos anos se observa o aumento substancial de interesse em investigar estratégias interventivas que auxiliem os professores de estudantes com TEA.

No entanto, apesar dos esforços de pesquisadores das áreas da saúde e educação, os estudos de prevalência sobre o TEA no Brasil são escassos. Exemplo disso são os dados divulgados no Anuário Brasileiro da Educação Básica (2021), onde as matrículas mencionadas referem-se aos estudantes PAEE em geral e as informações específicas sobre os estudantes com TEA estão pulverizadas.

Além disso, as questões de diagnóstico, formas de acessibilidade, nível escolar, faixa etária e gênero dos estudantes com TEA são pouco investigadas nos estudos brasileiros, o que dificulta a proposição de políticas públicas mais assertivas.

Recentemente, o Censo Escolar (2022) trouxe dados iniciais sobre as matrículas dos estudantes com TEA nas escolas. Porém, a inclusão não pode se restringir à garantia de acesso, é preciso oferecer as condições de equidade para que todos os estudantes tenham possibilidade de permanecer e progredir em todos os níveis de ensino. Nesse contexto, a educação inclusiva precisa se concentrar nas estratégias de ensino e aprendizagem numa perspectiva equitativa, oferecendo instrumentos que permitam aos estudantes com TEA condições de permanência e êxito no ensino regular.

Recomenda-se novos estudos sobre ações educacionais que promovam a equidade e ensino de qualidade aos alunos TEA incluídos, e sobre políticas públicas que incentivem a permanência e sucesso de todos os estudantes.

REFERÊNCIAS

- APA – AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: **DSM-5-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2023.
- ALMEIDA, Amanda Ramos, *et al.* Impactos da Pandemia no Desenvolvimento da Criança com TEA: uma Revisão Sistemática. **Revista Brasileira De Educação Especial**, Corumbá, v.29, e0131, p.243-260, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/3nySJFJWvwybVpHrFDxvFN/#>. Acesso em: 01 mar 2023.
- BECK, Roberto Gaspari. **Estimativa do número de casos de Transtorno do Espectro do Autismo no sul do Brasil**. 2017. 68 p. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde) - Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Tubarão, 2017.
- BRAGA, Wilson. **Autismo: azul e de todas as cores: guia básico para pais e profissionais**. 1º Ed. São Paulo: Paulinas, 2018, p.163.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 out. 2022.
- BRASIL. **Declaração de Salamanca** e linha de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário oficial da União, seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-289, 23 dez. 1996.
- BRASIL. Decreto-lei n. 3.298, de dezembro de 1999. Regulamenta Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a **Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília/DF, 1999.
- BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001. **Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Brasília: CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2022.
- BRASIL. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial. MEC. Brasília: DF. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 07 jul. 2023.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília-DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão - LBI**. Diário oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 7 jun. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 16 mar. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.428, de 26 de abril de 2017. **Altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13438.htm#:~:text=Altera%20a%20Lei%20n%C2%BA%208.069,o%20desenvolvimento%20ps%C3%ADquico%20das%20crian%C3%A7as. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.861 de 18 de julho de 2019. **Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**, para incluir as especificidades inerentes ao transtorno do espectro autista nos censos demográficos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2013.861%2C%20DE%2018,1o%20O%20art. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.977, de 8 de janeiro de 2020. Altera a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 (Lei Berenice Piana), e a Lei nº 9.265, de 12 de fevereiro de 1996, para **instituir a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea)**, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/L13977.htm. Acesso em: 17 fev. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: **Censo Escolar da Educação Básica, 2022**.

CABRAL, Cristiane Soares; MARIN, Angela Helena. Inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: uma revisão sistemática da literatura. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n.33, e142079, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698142079>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/LwWNFfpwcvWRvdwLTkMvdWF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 07 jul. 2023.

CID-11 unifica Transtorno do Espectro do Autismo no código 6A02. Tismoo, 2022. Disponível em: <https://tismoo.us/destaques/cid-11-unifica-transtorno-do-espectro-do-autismo-no-codigo-6a02/>. Acesso em: 08 mar. 2023.

FERRARI, Pierre. **Autismo infantil: o que é e como tratar** (Tradução por Marcelo Dias Almada). 4 ed. São Paulo: Paulinas, 2012, 188 p.

GROSSI, Márcia G; GROSSI, Vitor G. R.; GROSSI, Breno H. R. O processo de ensino e aprendizagem dos alunos com TEA nas escolas regulares: uma revisão de teses e dissertações. **Cad. Pós-Grad. Distúrb. Desenvol.**, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 12-40, jun. 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072020000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 16 mar. 2023.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. Autismo: genética. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, v. 28, Suppl 1, p. 29-38, mai/2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbp/a/JNHPsJRR7zc8fN57F9Gsf4s/#>. Acesso em: 17 mar. 2023.

GUEDES, Nelzira Prestes da Silva; TADA, Iracema Neno Cecilio. Produção Científica Brasileira sobre Autismo na Psicologia e na Educação. **Psicologia: Teoria e Pesquisa, Rondônia**, v. 31 n. 3, p. 303-309, jul./set.2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/wHQxZZWnLQKtnJS447QfpFb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 17 mar. 2023.

- KANNER, Leo. Estudo de acompanhamento de onze crianças autistas originalmente relatado em 1943. **Focus on Autistic Behavior**, v. 7, n. 5, p. 1–11, 1992. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/108835769200700501>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- KLIN, Ami. Autismo e Síndrome de Asperger: uma visão geral. **Revista Brasileira de Psiquiatria**, São Paulo, v. 28, Supplement .1, p. 3-11, Mai. 2006. Disponível em: <https://www.scienceopen.com/document?vid=5e3a6fd2-188c-49da-a6a3-859899b7fc9e>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- MARTYN, Marcília L. Neurônios-espelho e a sua relação com o autismo. **Autismo e Realidade**, 2020. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2020/08/28/neuronios-espelho-e-sua-relacao-com-o-autismo/>. Acesso em: 17 fev. 2023.
- MELLO, Ana Maria Sarrajordia et al. **Retratos do autismo no Brasil**, 1ª ed. São Paulo: AMA, 2013, 174p.
- ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OPAS/OMS Brasil). Folha informativa – **Transtornos do espectro autista**. Disponível em: <https://www.paho.org/bra/index.php?Itemid=1098>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- ORRÚ, Sílvia Ester. **Aprendizes com autismo**: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.
- PAIVA JUNIOR, Francisco. Quantos autistas há no Brasil? **Revista Autismo**, 2019. Disponível em: <https://www.revistaautismo.com.br/geral/quantos-autistas-ha-no-brasil/>. Acesso em: 3 fev. 2021.
- PAIVA JUNIOR, Francisco. 1 em 36 é o novo número do CDC nos Estados Unidos. **Revista Autismo**, 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- PEREIRA, Kelda de Fátima; SCHMITT, Beatriz Dittrich. Produção de conhecimento sobre autismo na escola: uma revisão sistemática na base Scielo. **Cinergis**, Santa Cruz do Sul, 17(1): 68-73, jan-mar, 2016. DOI: <https://doi.org/10.17058/cinergis.v17i1.7135>. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/cinergis/article/view/7135>. Acesso em: 07 jul. 2023.
- SANTOS, Raila L.; OLIVEIRA, Mariza G. Os desafios da inclusão para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). **Br. J. Ed., Tech. Soc.**, v. 14, n. 4, p. 647-661, Out. /dez., 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.14571/brajets.v14.n4.647-661>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- SANTOS, Rosiane de O. F. Algumas considerações sobre a Educação Inclusiva e as novas exigências para a formação de professores. **Revista Educação Pública**, v. 19, n. 12, jun. 2019. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/algumas-consideracoes-sobre-a-educacao-inclusiva-e-as-novas-exigencias-para-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 31 mai. 2023.
- STAINBACK, Susan; STAINBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- TAMANAHARA, Ana C.; PERISSINOTO, Jaci; CHIARI, Brasília M. Uma breve revisão histórica sobre a construção dos conceitos do Autismo Infantil e da síndrome de Asperger. **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**, v. 13, n. 3, p. 296–299, 2008. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1516-80342008000300015>. Acesso em: 31 de mai. 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. EDITORA MODERNA. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021**. São Paulo, 2021. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2021/07/Anuario_21final.pdf. Acesso em: 17 fev. 2023.

WUO, Andrea Soares. 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). **Saúde Soc.** São Paulo, v.28, n3, p. 210-223, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-12902019170783>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 07 jun. 2023.