

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,  
independente, de acesso aberto, e multilíngüe



aape | epaa

Arizona State University

---

Volume 25 Número 125

19 de dezembro de 2016

ISSN 1068-2341

---

## Escolarização de Pessoas com Transtorno do Espectro do Autismo a Partir da Análise da Produção Científica Disponível na SciELO Brasil (2005-2015)

*Fabiana Ferreira do Nascimento*

*Mara Monteiro da Cruz*



*Patricia Braun*

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Brasil

**Citação:** Nascimento, F. F., Cruz, M. M., & Braun, P. (2017). Escolarização de pessoas com transtorno do espectro do autismo a partir da análise da produção científica disponível na Scielo-Brasil (2005-2015). *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(125).

<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2515>

**Resumo:** O acesso à escola, a garantia de permanência e a promoção da aprendizagem, independente das condições do aluno, é dever do Estado e da família que dividem a responsabilidade sobre o processo de escolarização, isto é, de aprendizagem escolar do sujeito. Falta de conhecimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA), bem como condições inadequadas do espaço físico, falta de recursos e adaptações curriculares podem comprometer o sucesso na trajetória escolar do aluno que apresente características desse transtorno em seu desenvolvimento. Diante dessas questões, esta investigação objetivou mapear e analisar o estado da arte acerca do processo de escolarização desse sujeito, ao longo de uma década, disponível na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil). A escolha desse banco de dados ocorreu por ser um espaço de amplo alcance, fácil acesso e gratuito a periódicos indexados e reconhecidos academicamente, revelando-se uma rica fonte de busca que poderia ser mais utilizada

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artigo recebido: 21/4/2016

Revisões recebidas: 8/29/2016

Aceito: 30/8/2016

para acessar conhecimentos por professores da educação básica. Já o recorte temporal se deu por ser um período no Brasil em que houve a aprovação de diversas normativas legais para a inclusão escolar, algumas específicas para alunos com TEA. A partir do mapeamento e das análises realizadas constatamos, entre outros aspectos, que ainda são poucos os trabalhos que investigam o processo de escolarização e, principalmente, a organização e aplicação de estratégias ou recursos em sala de aula com o este aluno.

**Palavras-chave:** transtorno do espectro do autismo; escolarização; estado da arte na SciELO

### **Educational process for people with autism spectrum disorder from the analysis of scientific production available in SciELO – Brazil (2005-2015)**

**Abstract:** Access to the school, the guarantee of permanence and promotion of learning, regardless of the student's conditions, is the duty of the state and family who share responsibility for the educational process, which means the school learning of the individuals. Lack of knowledge about autism spectrum disorder (ASD) and inadequate conditions of physical space, lack of resources and curricular adaptations may compromise success in the school history of the students with the characteristics of this disorder in their development. Faced with these issues, this research aimed to map and analyze the state of the art about the schooling process of this individual over a decade, available in Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brazil). The choice of this database was to be a broad range of space, easy and free access to indexed journals and recognized academically, revealing a rich source of search that could be used to access knowledge by teachers of basic education. The time frame was due to being a period in Brazil where there was the approval of various legal regulations for school inclusion, specific for students with ASD. From the mapping and analyses we found, among other things, that there are few studies that investigate the process of education and especially the organization and implementation of strategies or classroom resources with this student.

**Keywords:** autism spectrum disorder, educational process, state of the art in SciELO

### **Escolarización de personas con trastorno del espectro autista desde el análisis de la literatura científica disponible en SciELO Brasil (2005-2015)**

**Resumen:** El acceso a la escuela, la garantía de la permanencia y la promoción del aprendizaje, independientemente de las condiciones del alumno, es deber del Estado y de la familia que comparten la responsabilidad del proceso de escolarización, esto es, el aprendizaje escolar del sujeto. La falta de conocimiento sobre el Trastorno del Espectro Autista (TEA) y las condiciones inadecuadas de espacio físico, la falta de recursos y adaptaciones curriculares pueden comprometer el éxito en el camino educativo de los alumnos con las características de este trastorno en su desarrollo. Ante a estos problemas, esta investigación tuvo como objetivo mapear y analizar el estado del arte sobre el proceso de escolarización de este tema alrededor de una década, disponible en la base de datos Scientific Electronic Library Online (SciELO-Brasil). La elección de esta base de datos ocurrió porque es uno espacio amplio, fácil, y de libre acceso a revistas indexadas y reconocido académicamente, revelando una rica fuente de búsqueda que podría ser utilizado para acceder al conocimiento por los profesores de la educación básica. Sin embargo, el marco de tiempo se le dio por ser uno período en Brasil, donde hubo la aprobación de muchas legislaciones para la inclusión escolar, específicas para los alumnos con TEA. Desde el mapeo y análisis, encontramos, entre otras cosas, que hay pocos estudios que investigan el proceso de la educación y, especialmente, la organización y la implementación de estrategias o recursos en la clase con este alumno.

**Palabras-clave:** trastorno del espectro autista; escolarización, estado del arte en SciELO

## Introdução

A escola é a instituição social responsável por proporcionar, além da interação social, acesso ao conhecimento construído, produzido e sistematizado historicamente. Seu principal papel é mediar o conhecimento e o processo de ensino e aprendizagem e, portanto, deve ou deveria ser um espaço que oferece acessibilidade, garantia de permanência e aprendizagens.

Entretanto, Perrenoud (2001) afirma que a escola é responsável por instituir sistemas onde alguns terão sucesso na vida escolar e outros estarão fadados ao fracasso. Isso porque, para esse autor, a escola se apoia em três mecanismos que se complementam. Primeiro, o sucesso ou fracasso estariam associados ao currículo, como o instrumento que determina o caminho a ser, obrigatoriamente, percorrido durante a trajetória escolar. Segundo, para conseguir percorrer o caminho e alcançar os objetivos propostos no currículo, o aluno depende da ajuda e de suportes os quais, geralmente, não coadunam com o tempo previsto no arranjo curricular, convencional, principalmente para sujeitos público alvo da Educação Especial. E, por último, as formas de avaliação adotadas em contexto escolar, que podem indicar o sucesso ou o fracasso, envolvem concepções e assumem formatos que podem contribuir para minimizar ou maximizar o processo de aprendizagem.

Assim, diante da escolarização, é preciso considerar que a presença de alunos com diferentes tipos de desenvolvimento e, portanto, com diferentes tempos para a aquisição de habilidades e conhecimentos, gera a necessidade e o desafio de se pensar em estratégias pedagógicas que contemplem a diversidade e garantam a escolarização (Braun & Marin, 2013) ou seja, que evidenciem com clareza as diferenças que podem ser proporcionadas pela aquisição de conhecimento mediada pela instituição escolar.

Até a década de 1990, no Brasil, alunos com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> eram inseridos no ensino regular através do modelo de *integração*, o que significa que o acesso destes estudantes à classe comum se dava na medida em que tivessem condições de acompanhar a turma. Esse modelo de atenção à educação foi substituído pela perspectiva da educação inclusiva a partir das diretrizes estabelecidas internacionalmente para a política educacional (Glat & Pletsch, 2011). As discussões históricas e políticas ocorrem paralelas aos movimentos que são construídos socialmente e, no sentido de atender às diferenças existentes em grupos de minorias<sup>2</sup> justifica-se o papel da educação inclusiva. Este movimento é de grande relevância, uma vez que busca pela participação de todos os sujeitos, independente da etiologia de seu desenvolvimento, no contexto escolar (Santos & Paulino, 2008).

Considerando a importância da discussão sobre o processo de escolarização de crianças com Transtorno do Espectro do Autismo – TEA, esse artigo teve como objetivo mapear e analisar o estado da arte sobre TEA e escolarização, a partir de estudos que apontassem reflexões acerca da

---

<sup>1</sup> Nota explicativa: entende-se por “necessidades educacionais especiais” as características dos alunos que precisam de diferentes formas de mediação pedagógica e/ou suportes adicionais para aprender o que é esperado para o seu grupo de referência. Tais características podem ter origem em deficiências, diferenças acentuadas no desenvolvimento, distúrbios de diversas naturezas ou altas habilidades, mas não se restringem a estes fatores etiológicos (Glat & Blanco, 2011).

<sup>2</sup> Nota explicativa: a referência ao termo minoria está associada à perspectiva antropológica. Nesta, a “ênfase é dada ao conteúdo qualitativo, referindo-se aos subgrupos marginalizados, ou seja, minimizados socialmente no contexto nacional”, como a existência de grupos de pessoas que, ao longo de um período, sofrem ou sofreram discriminações em seus direitos como cidadãos, entre eles, acesso à educação de qualidade e gratuita. Neste sentido, não há um mote quantitativo de sujeitos no que diz respeito ao conceito de minorias. Para aprofundamento sobre este conceito Moreno (2009) apresenta algumas contribuições.

inclusão escolar, processos de ensino-aprendizagem e práticas pedagógicas diante da presença do aluno com TEA. Entende-se por inclusão escolar a inserção e manutenção de alunos público alvo da educação especial em salas de aula comuns da rede regular de ensino, vivenciando as mesmas práticas pedagógicas, ainda que estas envolvam conhecimentos, recursos, metodologias e estratégias de ação diferenciados para atender às suas especificidades.

O banco de dados da Scientific Electronic Library Online – SciELO foi escolhido como *locus* de busca em função da possibilidade de acesso a periódicos indexados, com respaldo acadêmico e científico e, ainda, por se constituir como uma via de disseminação de conhecimentos de fácil acesso.

## Método

Pesquisas sobre o estado da arte permitem fornecer um panorama geral das produções científicas produzidas sobre um determinado assunto, bem como apontar quais trajetórias e aspectos têm sido mais abordados em relação ao objeto de investigação (Ferreira, 2002; Romanowski & Ens, 2006). De caráter bibliográfico, o estado da arte é um recurso metodológico que tenta responder aspectos e contextos pesquisados em diferentes épocas e localidades; assim, assume um perfil próximo a um inventário com *layout* de cunho descritivo (Ferreira, 2002). Essa revisão bibliográfica sistemática, sobre a produção nacional acerca da inclusão do aluno com TEA, priorizou os artigos disponibilizados, em língua portuguesa, na base de dados da SciELO, entre os anos de 2005 e 2015.

Com o intuito de realizar um levantamento que representasse a produção científica brasileira, todos os estudos publicados entre 2005 e 2015 foram considerados válidos para uma análise inicial. Este recorte temporal justifica-se por se tratar de um período em que houve um grande investimento na organização das políticas públicas no Brasil, com a aprovação de diversas normativas legais sobre a inclusão escolar, algumas específicas sobre o TEA. Neste sentido, as análises sobre o estado da arte neste período proporcionam, também, um olhar sobre processos que envolvem a escolarização de estudantes com TEA diante de tais investimentos.

Os termos utilizados para essa revisão foram: *autismo, transtorno de espectro do autismo, transtorno global do desenvolvimento, síndrome de asperger, educação, inclusão, currículo, necessidades educacionais especiais*, agregados do operador *AND*, sendo adicionados, ainda, como filtros o idioma (português) e o ano de publicação. No levantamento realizado, todos os estudos disponíveis no portal SciELO, derivados de todas as possíveis combinações, nessa busca, independente dos artigos encontrados serem repetidos, gerou um total de 217 artigos.

Como critério de inclusão para análise, os artigos deviam conter um ou mais termos como: “educação”, “inclusão”, “autismo”, “transtorno do espectro do autismo”, “síndrome de asperger”, “transtorno global do desenvolvimento”, citados no título ou no resumo do trabalho; os artigos deveriam contemplar a reflexão sobre a inclusão escolar e/ou escolarização desses sujeitos em ambientes educacionais formais.

A partir disso foram criadas, para compor essa investigação, duas categorias: “estudos pertinentes” e “estudos não pertinentes”. Somente as produções científicas que atenderam aos critérios expostos foram consideradas para a inclusão na categoria “estudos pertinentes”. Não foram contemplados nessa análise estudos que abordassem a Síndrome de RETT, sendo o enfoque apenas sobre os transtornos de Autismo, Síndrome de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID, sem outra especificação, conforme critérios diagnósticos do *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM-5*, elaborado pela American Psychiatric Association (APA, 2013)

Nesse contexto, vinte e dois artigos preencheram os critérios da categoria “estudos pertinentes”. Dado o mapeamento dos estudos, foi realizada a leitura na íntegra de cada uma das investigações selecionadas; e as análises foram organizadas a partir de categorias que emergiram do mote discutido em cada um deles.

A partir da leitura minuciosa de cada artigo, as categorias que surgiram foram oito, sendo: a) práticas pedagógicas: estudos que abordaram estratégias ou programas de ensino, b) percepções e concepções: estudos que abordaram as concepções sobre a escolarização e desenvolvimento, c) competência social e escolarização: estudos que abordaram análises sobre o desenvolvimento de habilidades sociais no ambiente escolar; d) linguagem e comunicação: estudos que abordaram análises sobre o uso da Comunicação Alternativa e/ou Ampliada no ensino; e) historicidade e revisão bibliográfica: estudos que abordaram aspectos relativos a revisões bibliográficas sobre escolarização, f) autobiografia e escolarização: estudos que abordaram o (auto)relato de estudantes com TEA sobre a experiência escolar; g) Recursos tecnológicos e aprendizagem: estudos que abordaram a utilização de ferramentas tecnológicas visando favorecer e contribuir para o processo de escolarização; h) Formação de professores: estudos que abordaram a formação de docentes (seja a nível acadêmico ou em serviço) para trabalhar com esses sujeitos.

Os artigos ficaram distribuídos conforme a tabela 1 localizada abaixo.

Tabela 1  
Categorias

<b>Categorias</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Distribuição</b>
Práticas pedagógicas	6	27,27%
Percepções e concepções	3	13,63%
Competência social e escolarização	3	13,63%
Linguagem e comunicação	3	13,63%
Historicidade e revisão bibliográfica	3	13,63%
Autobiografia e escolarização	1	4,54%
Recursos tecnológicos e aprendizagem	1	4,54%
Formação de professores	2	9,09%

*Nota:* Relação de categorias elencadas a partir da seleção dos estudos considerados “pertinentes”.

Essa revisão adotou o cunho descritivo, a partir do levantamento identificado e publicado sobre a temática, no cenário brasileiro, ao longo de uma década. Esse estudo se difere de outros já realizados sobre o estado da arte, como Neves et al. (2014), contemplado nessa investigação, porque objetivou a análise da produção de uma década em um banco de dados gratuito e de fácil acesso, observando-se que esta se intensificou talvez a partir da publicação de normativas legais voltadas para os alunos com TEA. Além disso, consideramos que contribuições mais recentes poderiam colaborar para potencializar a reflexão acerca de novas abordagens voltadas para esses alunos.

## Resultados e Discussão

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento que pode se manifestar (já) desde a mais tenra infância. A criança com esse transtorno pode apresentar comprometimentos no desenvolvimento das funções associados aos comportamentos estereotipados e na área de comunicação e interação social (Nascimento & Cruz, 2015). O comprometimento apresentado por

estes sujeitos pode ter classificação de leve a severa e o diagnóstico é essencialmente clínico, ou seja, ocorre a partir de relatos e observações realizadas pelos responsáveis ao profissional médico.

Em documentos anteriores ao DSM-V, publicado pela American Psychiatric Association (APA, 2013), o TEA já foi classificado como Transtorno Global do Desenvolvimento – TGD e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento – TID, sendo ainda encontrada em literatura científica a utilização desses termos.

Fato é que a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais tem sido amplamente discutida no âmbito socioeducacional. No Brasil, só no período de recorte deste trabalho, foram lançadas mais de uma dezena de normativas que apontam políticas e diretrizes educacionais para o aluno com deficiência, TEA e altas habilidades.

Entre elas, a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) buscou resgatar a historicidade do atendimento educacional voltado para a pessoa com deficiência no Brasil, bem como discutir alguns artigos propostos pela Lei n. 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Brasil, 1996) que tratam especificamente das ações voltadas para a Educação Especial; além de portarias e decretos que visam favorecer a escolarização dos alunos público alvo dessas ações. Como questão principal deste documento está o objetivo político de garantir acesso, participação e aprendizagens desses sujeitos na escola regular comum, propondo diretrizes específicas para essa efetivação.

O Decreto n.7611/11 dispõe sobre a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE (Brasil, 2011) garantindo um sistema educacional inclusivo em todas as etapas de ensino. O objetivo desse atendimento é prover e promover condições de acesso à escola, de permanência e de aprendizagem, eliminando toda e qualquer barreira, visando proporcionar condições favoráveis para o sucesso acadêmico.

Somado a essas prerrogativas legais temos o plano Viver sem Limite<sup>3</sup> que foi premiado pelo Centro Internacional das Nações Unidas, em 2016, outorgado por experiências inovadoras na inclusão (Brasil, 2011). A Nota Técnica n. 04/14 sobre a não obrigatoriedade de laudo diagnóstico para o encaminhamento do aluno ao AEE (Brasil, 2014); e o Plano Nacional de Educação – PNE, Lei n. 13.005/14 (Brasil, 2014) também corroboram nesse sentido, sinalizando e buscando universalizar para a população de 4 a 17 anos acesso às salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados e uma série de outras estratégias associadas com essa finalidade; embora seja importante ressaltarmos que o público alvo da educação infantil, de zero a três anos e onze meses, infelizmente não tenha sido contemplado com tais dispositivos legais.

Especificamente sobre o TEA, foi promulgada, em 2012, a Lei n. 12.764 que institui a Política Nacional de Proteção dos direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Para efeitos legais, este documento passou a considerar o sujeito com este transtorno uma pessoa com deficiência. Tal medida visa a garantia de todos os direitos conquistados pelas pessoas com deficiência e, ainda, em caso de comprovada necessidade, a presença, em sala de aula, de um acompanhante especializado (Brasil, 2012, parágrafo único).

Foram publicados, ainda, a Nota Técnica n. 24/13 sobre direitos na educação básica (Brasil, 2013) que busca orientar os sistemas de ensino para a implementação da lei citada anteriormente focando principalmente os artigos que tratam do sistema educacional de ensino; além do Decreto n.

---

<sup>3</sup> O Plano Viver sem Limites foi lançado em 2011 pela Presidente Dilma Roussef e visava desenvolver ações coordenadas e em parceria pelas Secretaria de Direitos Humanos e o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – CONADE a partir de quatro eixos temáticos: Acesso à Educação, Atenção à Saúde, Inclusão Social e Acessibilidade.

8368 (Brasil, 2014), cuja finalidade é regular a Lei 12.764/12 que institui as políticas de proteção à pessoa com TEA.

Diante de tamanho investimento de políticas públicas, com base nas buscas realizadas nos dados da SciELO, chama a atenção o número reduzido de artigos referentes à escolarização de estudantes com TEA. Por outro lado, é possível perceber que o interesse pelo tema aumentou a partir do ano de 2010 e ganhou maior volume de publicações a partir de 2012. Acreditamos que isto se deve ao crescimento no volume de publicações das normativas legais instituídas e fundamentadas especificamente para esses alunos.

Assim, na tabela 2, que segue abaixo e denominamos como “Artigos Catalogados”, discriminamos em ordem cronológica decrescente os artigos considerados como pertinentes e que de certa forma abordavam o tema dessa investigação.

Tabela 2  
*Artigos Catalogados*

<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Revista</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>	<b>Ano</b>
SANINI & BOSA	Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora	Estud. Psicol.	Verificar as crenças de uma educadora sobre autismo, na educação infantil e o seu senso de autoeficácia decorrente desse trabalho.	A aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno foram determinantes para a sua prática. Verificou-se pouca valorização de sua formação; sentimentos de insegurança e a necessidade de apoio.	2015
BIALER	A inclusão escolar nas autobiografias de autistas.	Psicol. Esc. Educ.	Investigar a inserção escolar por meio de diversas experiências acadêmicas relatadas nas autobiografias escritas por autistas.	A entrada de alunos autistas na escola pode potencializar a circulação dos discursos, e viabilizar o surgimento de inovações transformadoras das práticas escolares	2015

Tabela 2 (Cont.)  
*Artigos Catalogados*

<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Revista</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>	<b>Ano</b>
SANTAROSA & CONFORTO	Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista	Rev. Bras. Ed. Esp	Mapear os reflexos de políticas públicas inclusivas, no âmbito escolar e digital, analisando a emergência de movimentos de empoderamento para estudantes com TEA a partir da interação com dispositivos móveis.	O <i>tablet</i> permite seu uso em diferentes lugares e posições, sendo uma possibilidade de qualificar estratégias de mediação pedagógica.	2015
NASCIMENTO et al.	Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no contexto de educação musical	Rev. Bras. Ed. Esp	Investigar os benefícios da educação musical ao desenvolvimento da interação social de crianças com seus pares.	Houve tendência ao aumento de iniciativas e respostas espontâneas e à diminuição de comportamentos não funcionais nas crianças investigadas.	2015
NEVES et al.	Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte acadêmica brasileira	Educação em Revista	Mapear a produção acadêmica nacional, disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior sobre o processo de escolarização formal e as dimensões curriculares para alunos com TEA.	Restrita produção acadêmica pelos programas de mestrado e doutorado do país.	2014



Tabela 2 (Cont.)  
 Artigos Catalogados

Autor	Artigo	Revista	Objetivo	Resultados	Ano
BENITEZ & DOMENICONI	Capacitação de Agentes Educacionais: Proposta de Desenvolvimento de Estratégias Inclusivas	Rev. Bras. Ed. Esp.	Operacionalizar e avaliar uma capacitação destinada aos professores da sala de aula regular, da educação especial e pais para o ensino compartilhado de leitura e escrita de alunos com deficiência intelectual e autismo incluídos na sala regular.	A capacitação dos agentes foi considerada uma estratégia relevante para a implementação de práticas inclusivas e contribuiu com o envolvimento entre a família e escola para um melhor atendimento das necessidades individuais do aluno.	2014
GOMES & NUNES	Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção	Educ. Pesquisa	Avaliar os efeitos de um programa de intervenção nas interações comunicativas, no contexto da sala de aula comum, entre um aluno não falante de 10 anos, com diagnóstico de autismo, e sua professora.	Evidenciou-se que a professora, após o programa de treinamento, passou a se comunicar em vários contextos de interação com a criança. Houve generalizações das práticas aprendidas para outro contexto e aumento na frequência de turnos comunicativos da criança.	2014

Tabela 2 (Cont.)  
 Artigos Catalogados

Autor	Artigo	Revista	Objetivo	Resultados	Ano
FREITAS & DEL PRETTE	Categorias de Necessidades Educacionais Especiais Enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância	Psicologia Reflexão e Crítica	Verificar a força preditiva das doze categorias de necessidades educacionais especiais estudadas (variáveis independentes) sobre o repertório de habilidades sociais das crianças (variáveis dependentes), por meio da técnica estatística de Regressão Linear Múltipla.	Os resultados evidenciam que, em geral, existe um comprometimento de habilidades sociais nas diferentes categorias de crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais.	2014
MISQUIATTI et al.	Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré- e pós-intervenção	Rev. CEFAC	Analisar o conhecimento de professores do ensino fundamental sobre a comunicação de pessoas com TEA em dois momentos distintos: pré e pós-intervenção.	Professores apresentavam conhecimento restrito sobre a comunicação no TEA e sobre seus quadros clínicos. Além disso verificou-se aumento significativo de respostas corretas por parte dos professores após intervenção.	2014

Tabela 2 (Cont.)  
 Artigos Catalogados

Autor	Artigo	Revista	Objetivo	Resultados	Ano
FAVORETTO & LAMONICA	Conhecimentos e necessidades de professores em relação aos transtornos do espectro autístico	Rev. Bras. Ed. Esp.	Utilizar recursos de teleducação como estratégia de ação para prover informações aos professores da educação infantil viando a inclusao de crianças com TEA na rede regular de ensino.	A inclusao escolar está em processo de crescimento, porem, com professores carentes por informação.	2014
LEMOS et al.	Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar	Rev. Bras. Ed. Esp.	Analisar as interações sociais de crianças com espectro autista nos contextos de escolas regulares considerando a mediação de professors.	A mediação das professoras se caracterizou pelo uso de <i>diretivos</i> linguísticos e <i>apoio físico</i> .	2014
PIMENTEL & FERNANDES	A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo	Audiol Commun Res.	Identificar e descrever as dificuldades e o valor atribuido ao trabalho com crianças com autism por professores.	Os professores responderam que as dificuldades eram predominantemente associadas à aprendizagem, comunicação e comportamneto da criança. Consideraram que a escola oferece apoio suficiente para o seu trabalho, mas que há pouca contribuição de outros profissionais e falta de tecnologia de ensino adequado.	2014

Tabela 2 (Cont.)  
*Artigos Catalogados*

<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Revista</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>	<b>Ano</b>
GIACONI & RODRIGUES	Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo	Educação & Realidade	Propor uma reflexão integradora entre especificidades do TEA e possíveis linhas de ação para a inclusão escolar.	Novas atenções voltadas para profissionais, principalmente no que se refere à contínua investigação sobre hipóteses etiológicas do autismo, diagnóstico precoce, assim como prontidão e pluralidade das intervenções educativas e didáticas, pode favorecer projetos de inclusão escolar.	2014
VASQUES et al.	Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial	Educ. Pesquisa	Discutir a implementação das diretrizes inclusivas considerando o texto político e seus efeitos no contexto da prática.	As práticas pedagógicas existem independente do contexto, das interpretações e das políticas, e essas práticas acabam por reforçar as desigualdades.	2013
SANTOS & SANTOS	Representações sociais de professores sobre o autismo infantil	Psicologia & Sociedade	Compreender a lógica interna das teorias populares, mapear os saberes que as apoiam e as imagens que as concretizam acerca do TEA.	Existem tendências diversas, ancoradas em variados repertórios, nos conceitos elaborados pelos professores acerca do autismo infantil. Entretanto, a aproximação com o objeto não parece conduzir a uma maior familiarização.	2012

Tabela 2 (Cont.)  
*Artigos Catalogados*

Autor	Artigo	Revista	Objetivo	Resultados	Ano
CAMARGO & BOSA	Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo	Psicologia : Teoria e Pesquisa	Analisar o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo, na escola comum comparado a uma criança com desenvolvimento típico e investigar a influência do ambiente escolar (sala de aula ou pátio) no perfil de CS de ambas.	Os resultados demonstraram que enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização.	2012
GOMES & MENDES	Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte	Rev. Bras. Ed. Esp.	Caracterizar os alunos com autismo matriculados em escolas municipais regulares de Belo Horizonte, assim como descrever a maneira pela qual essa escolarização vem ocorrendo nas escolas comuns, a partir da perspectiva de seus professores.	Os resultados indicaram que as estratégias utilizadas pela prefeitura parecem favorecer a frequência dos alunos com autismo à escola, porém há evidências de que eles participam pouco das atividades, a interação com os colegas é escassa e a aprendizagem de conteúdos pedagógicos é limitada.	2010

Tabela 2 (Cont.)  
*Artigos Catalogados*

<b>Autor</b>	<b>Artigo</b>	<b>Revista</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Resultados</b>	<b>Ano</b>
WALTER & ALMEIDA	Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo	Rev. Bras. Ed. Esp.	Avaliar os efeitos de um programa de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) no contexto familiar de pessoas com autismo.	O estudo demonstrou que as mães aprenderam a utilizar a CAA com seus filhos no contexto familiar, conseguindo suprir algumas das prioridades comunicativas determinadas previamente.	2010
NUNES & NUNES SOBRINHO	Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas	Rev. Bras. Ed. Esp.	Analisar as características metodológicas de 56 artigos científicos focados no tema da Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) para educandos com espectro do autismo.	O artigo constata a predominância de delineamentos experimentais e quase experimentais do tipo intrassujeito o que corrobora com a escassez de pesquisas em grupo de grupos com população de autista. Os estudos envolveram, predominantemente, número reduzido de participantes, selecionados de forma incidental.	2010
CAMARGO & BOSA	Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura	Psicologia & Sociedade	Revisar criticamente a literatura a respeito do conceito de competência social e dos estudos atualmente existentes na área de autismo e inclusão escolar.	Identificaram-se poucos estudos sobre este tema, os quais apresentam limitações metodológicas.	2009

Tabela 2 (Cont.)  
 Artigos Catalogados

Autor	Artigo	Revista	Objetivo	Resultados	Ano
FARIAS et al.	Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada	Rev. Bras. Ed. Esp.	Discutir sobre a prática profissional de duas professoras e seus alunos com autismo em classes de educação infantil.	A professora apresenta comportamentos que não favorecem a mudança cognitiva estrutural das crianças.	2008
GOMES	Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração	Rev. Bras. Ed. Esp	Descrever o ensino de habilidades de adição e subtração para uma adolescente com autismo utilizando-se procedimentos adaptados com base em descrições sobre o quadro de autismo, princípios de aprendizagem da análise experimental do comportamento, técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante.	O estudo demonstrou que a aprendizagem gradativa das habilidades ensinadas ocorreu à medida que a intervenção foi proposta.	2007

*Nota:* Relação de publicações catalogadas na categoria “estudos pertinentes” sobre TEA e escolarização.

Entre os estudos mapeados como pertinentes e que abordam, de algum modo, a prática pedagógica foram relacionados seis (Farias, Maranhão & Cunha, 2008; Giaconi & Rodrigues, 2014; Gomes, 2007; Gomes & Mendes, 2010; Lemos, Salomão & Agripino-Ramos, 2014; Nascimento et al., 2015).

Farias *et al.* (2008) analisaram a prática pedagógica de duas professoras, avaliando o padrão de interação destas com crianças com autismo em classes de educação infantil, segundo a Escala de Avaliação da Experiência de Aprendizagem Mediada. As autoras consideraram importante uma mudança na representação social que se tem sobre o aluno com TEA e na adaptação curricular às necessidades e possibilidades do sujeito devendo, portanto, ser estruturada de maneira individualizada. O estudo evidenciou ainda a relevância do nível de mediação ofertada pela professora para uma mudança cognitiva estrutural do estudante com TEA.

Giaconi e Rodrigues (2014) discutem linhas de ação para a inclusão de alunos com TEA levando em consideração as especificidades que estes apresentam, tendo como ponto de vista dois ângulos: pressupostos histórico-legislativos e indicadores de qualidade. A partir disso, as autoras analisaram as principais correntes teóricas e abordagens para a inclusão escolar desses alunos. Por fim, o estudo sugere que programas educativos, como o TEACCH<sup>4</sup>, poderiam contribuir para facilitar a compreensão acerca da organização dos ambientes e tempos escolares.

Gomes (2007) desenvolveu um programa para o ensino de conteúdos da matemática (habilidades de adição e subtração) para uma adolescente com TEA. A autora considerou, na elaboração das atividades adaptadas, as características do transtorno, adotando no estudo os princípios de aprendizagem da análise experimental do comportamento, além de técnicas de ensino e observação direta do repertório da participante. Os resultados da pesquisa demonstraram que a participante desenvolveu gradativamente as habilidades ensinadas ao longo do processo de intervenção. Assim, o artigo ressalta a importância do desenvolvimento de técnicas, para o ensino de habilidades escolares.

Em Gomes e Mendes (2010) o objetivo foi descrever, a partir do olhar do professor, o processo de escolarização do aluno com TEA. Para tanto, foram utilizados questionários semiestruturados e a escala CARS (Childhood Autism Rating Scale). Foi constatado que, no 1º ciclo do Ensino Fundamental das escolas municipais pesquisadas, menos de 10% dos alunos desses alunos acompanhavam os conteúdos pedagógicos, sabiam ler, escrever e fazer contas. No 2º e 3º ciclos, esta porcentagem não chegava a 60%. E, embora tenha sido evidenciada a existência de estratégias, desenvolvidas pela prefeitura, para favorecer a frequência dos alunos com TEA às aulas, o estudo aponta indícios de que a participação nas atividades era fragmentada, com pouca interação entre pares e aprendizagem limitada de conteúdos pedagógicos.

Lemos, Salomão e Agripino-Ramos (2014) desenvolveram análises das interações sociais de crianças com TEA em escolas regulares. As autoras constataram que a escola pode proporcionar a oportunidade de convivência com outros (pares e professores) e estabelecer mediações que podem favorecer a aquisição de habilidades e conhecimentos, considerando áreas como habilidade e interação social, linguagem e comunicação e comportamento. Neste sentido, o papel da mediação é ratificado como um fator de relevância no desenvolvimento, assim como em Farias *et al.* (2008).

Também no contexto da sala de aula, Nascimento *et al.* (2015) investigaram os benefícios da educação musical para o desenvolvimento da interação social de crianças com TEA e seus pares. O trabalho demonstrou que a participação em uma tarefa estruturada permite o aumento de iniciativas

---

<sup>4</sup> Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children - TEACCH Tratamento e Educação para Autistas e Crianças com déficits relacionados à Comunicação é um programa de atendimento educacional e clínico, criado em 1996, na Universidade da Carolina do Norte, com aportes da teoria Behaviorista e Psicolinguística.



e respostas funcionais, bem como a aquisição, conservação e aperfeiçoamento de comportamentos. No entanto, é necessário que a atividade seja contínua e não apenas pontual, ou seja, a frequência da atividade de forma intencional e planejada é condição para que as aprendizagens sejam ampliadas e mantidas.

No campo das percepções e concepções que atravessam e, muitas vezes, delimitam a escolarização de alunos com TEA, três estudos foram identificados: Pimentel e Fernandes (2014); Sanini e Bosa (2015) e Santos e Santos (2012).

Pimentel e Fernandes (2014) identificaram e descreveram as percepções sobre as dificuldades e o valor atribuído ao trabalho com crianças com autismo, por professores, enfatizando que a educação inclusiva favorece a todos os que dela se beneficiam. Por outro lado, as autoras afirmam que a falta de profissional especializado e formação continuada tornam o processo frágil, os professores sentem-se despreparados, necessitam de melhores instruções e apoio de outros profissionais para atender aos alunos com TEA.

Sanini e Bosa (2015) pesquisaram as crenças de uma professora sobre o desenvolvimento de seu aluno com autismo, na educação infantil, a confiança no seu trabalho como educadora (senso de autoeficácia) e que aspectos da relação professor-aluno repercutiram na prática pedagógica utilizada. Os resultados revelam que a aceitação e o reconhecimento do potencial do aluno tenderam a ser determinantes para a prática da professora. Todavia, foi observada, também, baixa expectativa de autoeficácia, demonstrada na pouca valorização sobre sua formação, associada a anseios de insegurança quanto à adequação da prática pedagógica e necessidade de receber apoio e partilhar as dificuldades. Os resultados, neste estudo, também indicam a necessidade da formação continuada dos professores.

Santos e Santos (2012), a partir da teoria das representações sociais, investigaram os conceitos que professores têm sobre alunos com TEA. As autoras afirmam que é necessário pensar a escolarização a partir das representações que estes atores escolares têm acerca do autismo, tendo em vista que isso pode interferir positiva ou negativamente sobre as ações pedagógicas.

Entre as pesquisas catalogadas, três abordam reflexões sobre competência social de alunos com TEA, sendo duas desenvolvidas por Camargo e Bosa (2009 e 2012) e outra por Freitas e Del Prette (2014).

Camargo e Bosa (2009; 2012), respectivamente, analisaram publicações, sem uma base de dados específica, sobre competência social, autismo e inclusão escolar. Neste estudo as autoras mencionam que viver com seus pares significa estar imerso em regras de convivência as quais acabam por agir diretamente sobre as atividades de cooperação e competição. Assim, qualidade na interação e competência social se autoinfluenciam. No que se refere a inclusão e autismo, elas concluem que estudos mostraram a identificação de competência social nas crianças com TEA em contexto escolar, entretanto, o desenvolvimento dessa depende diretamente da qualificação, apoio e reconhecimento do trabalho do professor. No estudo de 2012, ao compararem o perfil de competência social de uma criança pré-escolar com autismo, na escola comum, com o de uma criança com desenvolvimento típico, as autoras observaram que “enquanto o perfil de competência social da criança com desenvolvimento típico pouco variou entre os contextos, a criança com autismo demonstrou maior frequência de comportamentos de cooperação e asserção social e menor frequência de agressão e desorganização do *self*, no pátio” (2012, p. 315), o que indica a relevância da qualidade deste espaço para o desenvolvimento da segunda.

Freitas e Del Prette (2014) analisaram a variação no repertório de habilidades sociais de crianças com diferentes categorias de necessidades educacionais especiais. Dentre as categorias analisadas, o estudo constatou o TEA como uma das categorias que apresentam menor frequência de habilidades sociais, corroborando com outros já autores citados aqui. Todavia, ressaltam que não necessariamente,

[...] tais crianças terão déficits de habilidades sociais, mas, considerando que as habilidades sociais são aprendidas e que dependem do contexto situacional cultural. Assim, se o ambiente delas não se modificar, a tendência será um repertório mais empobrecido de habilidades sociais e, certamente, mais problemas de comportamento (p. 667).

Desta forma, o estudo afirma que a atuação conjunta de psicólogos, pais e professores passa a ser indispensável na organização de condições que favoreçam o desenvolvimento desse grupo de sujeitos.

Sobre a categoria de linguagem e comunicação, três estudos foram relacionados: Gomes e Nunes (2014); Misquiatti, Brito, Ceron, Carboni e Olivati (2014); e Walter e Almeida (2010).

Gomes e Nunes (2014) com objetivos semelhantes ao das demais autoras supracitadas, porém sob a ótica do contexto da sala de aula comum, observaram que a utilização de recursos de Comunicação Alternativa e Ampliada (CAA) pelo aluno com TEA aumentou em determinadas rotinas na escola, a partir do programa instrucional desenvolvido com a professora, assim como há desenvolvimento das habilidades de comunicação do aluno quando o professor, principal mediador, está comprometido com a ação. Compreendemos que o comprometimento do professor diante das ações pedagógicas tem relação direta com os recursos e meios de elaborar sua prática, sobre os quais a formação contínua na escola parece ser o melhor indicativo de aplicação para resultar em boas práticas.

Coaduna com esta ideia o estudo de Misquiatti et al. (2014), o qual apresenta um programa de procedimentos de intervenção, para professores de ensino fundamental, sobre a comunicação de pessoas com TEA. Os dados deste estudo constataam a ausência de conhecimento sobre a comunicação desses sujeitos, da parte dos professores e destacam que a formação para trabalhar na perspectiva da educação inclusiva precisa de mais atenção dos gestores políticos da área educacional.

O estudo de Walter e Almeida (2010), por sua vez, aponta para a importância de investimento em programas voltados para os familiares. Fator que corrobora com os dados do estudo apresentado por Freitas e Del Prette (2014) quando em sua investigação consideraram e constataam a relevância das estratégias disponíveis no ambiente familiar, por exemplo, para proporcionar o desenvolvimento de habilidades. Com base em um programa de CAA, apresentado no estudo de Walter e Almeida (2010), o familiar de um aluno passou a reconhecer desejos, sentimentos e necessidades da criança, constatando assim a eficácia do programa ao incrementar a competência comunicativa entre participantes e, por sua vez, qualificar as experiências de convivência para o desenvolvimento da criança. As autoras sugeriram ampliar o estudo para outros contextos, como a classe regular de ensino. Concordamos com a perspectiva de que o repertório de comunicação da criança possa ampliar as relações entre a linguagem e o desenvolvimento. Neste sentido, principalmente, quanto ao desenvolvimento de crianças com TEA e seu processo de ensino e aprendizagem o fazer na escola tem relações estreitas com o fazer no contexto familiar, social e cultural ao qual esta tem acesso.

Sobre as discussões que envolveram historicidade e revisão bibliográfica do processo de escolarização de alunos com TEA, três estudos foram destacados: Neves, Antonelli, Silva e Capellini (2014); Nunes e Nunes Sobrinho (2010) e Vasques, Moschen e Gurski, (2013).

Neves, Antonelli, Silva e Capellini (2014) partiram da produção acadêmica nacional disponível no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (BTD-CAPEs). O ponto de discussão do estudo envolveu a revisão bibliográfica sobre o processo de escolarização formal e as dimensões curriculares para alunos com TEA. Suas análises consideraram que, embora já seja possível identificar em alguns estudos a discussão acerca

da adequação curricular para o aluno com autismo, ainda há muito que se refletir sobre a garantia da escolarização desse aluno. O currículo, segundo o estudo, ainda é compreendido como uma barreira no processo de escolarização do aluno com TEA.

Nunes e Nunes Sobrinho (2010) fizeram uma análise metodológica de artigos científicos sobre autismo e Comunicação Alternativa e Ampliada, produzidos no período 1980-2007. Dos 56 artigos revisados, os autores verificam que o predomínio era de pesquisas do tipo experimentais intrasujeitos, o que revela a dificuldade de se encontrar investigações em grupos com autistas. Nesse caso, os autores relatam que provavelmente isso esbarra em duas questões: primeiro com as rotinas necessárias para o desenvolvimento da investigação, o que se relaciona com o aspecto metodológico da pesquisa desenvolvida; e, segundo, com a questão ética no campo de estudos em educação, uma vez que um grupo experimental em comparação ao grupo controle poderia ter mais ganhos, ou seja, ser mais beneficiado no seu processo de aquisição de conhecimento com as intervenções propostas pela pesquisa, do que os sujeitos do segundo grupo.

Vasques, Moschen e Gurski (2013) resgatam a historicidade do TEA e a discussão se dá em torno do tratamento que deveria ser dispensado, em âmbito escolar, à criança com esta condição de desenvolvimento. E, como constatado, também nesta revisão, concluem que, embora considerado o avanço das políticas públicas acerca dessa temática, o mesmo ainda não se reflete na prática pedagógica, de maneira generalizada, onde a diferença ainda persiste reforçando, a partir disso, a desigualdade.

Na categoria autobiografia e escolarização encontramos o estudo de Bialer (2015) que abordou em seu contexto a narração de sujeitos enquanto estudantes com diagnóstico de TEA sobre o seu olhar e conseqüentemente a sua experiência escolar.

Assim, Bialer (2015) apresenta um foco de importante análise, ou seja, a percepção do próprio sujeito com TEA, sobre sua inserção na escola, a partir de autobiografias. Embora as autobiografias dos autistas contemplem distintos países e culturas e, ainda, retratem de um extremo ao outro do espectro autístico, é “unânime em todas as autobiografias a vivência de não-inclusão na escola, o que indica haver uma distância entre a propaganda da inclusão na escola e a maneira como tais práticas sociais têm se concretizado no cotidiano escolar” (p. 490).

Em relação aos estudos que abordaram a utilização de ferramentas tecnológicas como maneira de favorecer e contribuir para o processo de escolarização, destacamos Santarosa e Conforto, 2015.

Neste artigo, as autoras analisaram as fragilidades e potencialidades da interação de três estudantes dos anos iniciais da Educação Básica em processo de alfabetização, pela interface da tecnologia móvel. Dentre os recursos utilizados, o *tablet* foi identificado como o recurso que melhor favoreceu a manipulação e interação do aluno no ambiente pedagógico, qualificando as estratégias de mediação, pois o formato dessa tecnologia permite que o usuário o utilize em qualquer lugar e em qualquer posição, além de ser um manuseio intuitivo, uma vez que a sua manipulação ocorre de maneira direta, ou seja, com o toque do dedo.

E, por fim, na categoria formação de professores, consideramos dois estudos pertinentes para a nossa discussão: Benitez e Domeniconi (2014); e Favoretto e Lamonica (2014).

Ambas as investigações envolveram intervenções associadas à formação de professores. O primeiro estudo pautou-se na legislação sobre inclusão escolar, visto que tais documentos asseguram currículo e metodologias adaptadas às características do aluno, recursos e tecnologias assistivas para garantir a sua permanência na escola. O mote da discussão sobre como formar o professor para trabalhar com o aluno com TEA sugere a atualização através da teleducação com vídeo-aulas disponibilizadas em DVD. No segundo, a discussão, baseada também em documentos legais, buscou avaliar a formação dos agentes educacionais (professor da classe regular, da educação

especial e responsável), indicando a importância da parceria cooperativa para a aprendizagem da criança com TEA.

## Considerações Finais

A partir da revisão bibliográfica realizada observamos que, embora tenhamos categorizados artigos que de alguma maneira abordaram a escolarização de sujeitos com TEA, poucos são aqueles que tratam de estratégias de ensino, diretamente, relacionadas ao ambiente da sala de aula ou seja, que buscam evidenciar o que de fato, na prática, pode ser utilizado como recurso ou como metodologia e que vise a favorecer a aquisição de conhecimento do aluno com TEA. Nesse sentido, destaca-se a investigação proposta por Santarosa e Conforto (2015) que propõe que o uso do *tablet* pode ser um importante instrumento de mediação escolar e de estratégia pedagógica facilitadora.

Nunes, Azevedo e Schmidt (2013) ressaltam que depois que o paradigma da inclusão se tornou popular, a presença de alunos com deficiência na escola aumentou significativamente, mas em contrapartida professores relatam não terem conhecimento sobre os aspectos que envolvem o TEA e que estratégias e recursos poderiam ser utilizados para favorecerem o seu processo de ensino-aprendizagem. Os autores destacam, ainda, que alguns estudos apontam para os aspectos positivos das ações desenvolvidas no modelo de trabalho colaborativo e/ou de bi-docência, onde dois professores (da sala regular e o especialista) atuam de maneira conjunta, sendo importante mencionar que esse tipo de atuação é previsto nas ações de políticas públicas voltadas para esses sujeitos.

Assim, concomitante a isso, é sabido, no entanto, que há uma diversidade de fatores socioemocionais, culturais e formativos que podem intervir no processo de escolarização, como as relações e interações entre professor e aluno, a formação do professor, a estrutura curricular do ensino, as percepções sobre o desenvolvimento do aluno com TEA, entre outros.

Sanini e Bosa (2015), afirmam, por exemplo, que há crenças que parecem influenciar o processo de ensino-aprendizagem, sendo inclusive identificadas como “crenças educacionais”, uma vez que se constituem ideias, julgamentos e valores que podem ser evidenciadas de maneira consciente ou inconsciente, através da perspectiva e atuação pedagógica do docente.

Consideramos a relevância e a relação direta entre os processos de ensino e a aprendizagem do aluno, todavia, constatamos a presença de tão poucos trabalhos que tratem do uso de recursos e de estratégias de ensino isto é, identificando as habilidades e necessidades educacionais específicas do aluno com TEA para assim dispor de recursos pedagógicos e de acessibilidade, favorecendo as suas condições de participação e de aprendizagem, conforme preconizam as Notas Técnicas nº. 24 e nº. 4 (BRASIL, 2013, 2014). Tal lacuna fica evidenciada nessa investigação, diante dos demais fatores que compõem o contexto de escolarização deste aluno.

Na literatura internacional, no entanto, publicações acerca de estratégias e práticas que favoreçam a inclusão do aluno com TEA em salas de aula comuns são encontradas em períodos anteriores ao recorte realizado neste estudo (2005 – 2015). Simpson, de-Boer e Myles (2003), por exemplo, descrevem um modelo de colaboração para a inclusão de alunos com TEA (*Autism Spectrum Disorder Inclusion Collaboration Model*), que oferece aos educadores orientações e apoios para facilitar o processo de inclusão destes alunos. O Modelo de Colaboração para a Inclusão de Alunos com TEA apresenta cinco pilares: 1. Modificações curriculares e no ambiente escolar, apoio à educação na sala de aula comum e métodos instrucionais; 2. Apoio atitudinal e social; 3. Comprometimento da equipe coordenada; 4. Avaliação periódica dos procedimentos de inclusão; 5. Colaboração entre escola e família.

Na última década, são encontrados, também, em outros países, documentos elaborados por instituições governamentais com informações e orientações para o desenvolvimento de práticas

pedagógicas para a inclusão de alunos com TEA, como é o caso do manual de autoria do Ministério da Educação do Canadá (Ontario, 2007). A obra apresenta informações sobre o diagnóstico e princípios para a elaboração de programas educacionais para esta clientela; estratégias e práticas pedagógicas consideradas efetivas para alunos com TEA; estratégias e técnicas para melhorar sua comunicação e habilidades sociais; exemplos de materiais e técnicas utilizados em escolas de Ontario e/ou sugeridos por instituições especializadas da região; glossário e lista de recursos úteis para trabalhar com TEA, como *sites* e livros.

Tal iniciativa seria de grande valia em nosso país. Documentos com a mesma finalidade foram elaborados em forma de curso a distância pelo Ministério da Educação (Brasil, 2007). Os vídeos e livros publicados na época abordavam o Atendimento Educacional Especializado na Deficiência “Mental”, Visual, Física e Surdez, mas não contemplavam o TEA.

Para Neves et al. (2014) ainda é necessária a criação de grupos de pesquisas nas universidades voltados para investigações com/para este aluno, além de uma maior articulação entre os diferentes pesquisadores. Em outras palavras, um diálogo horizontalizado entre as instituições responsáveis por fomentar ações que favoreçam o seu processo educacional especificamente, exigindo, além disso, um maior investimento em produções que retratem o acesso e a apropriação do currículo, adequado ou flexibilizado, por esse sujeito enquanto aprendiz, permitindo-lhe adquirir conhecimento e desenvolver aprendizagens.

Não obstante, os estudos aqui selecionados contribuem para a nossa reflexão, mas não nos bastam ainda, pois são necessárias notícias sobre práticas que intentam atender demandas e/ou questionamentos sobre a escolarização deste aluno, com o vislumbamento de mais ações que poderiam ser replicadas ou adotadas, evidentemente mediante adequação do contexto.

O enfoque de cunho educativo para as buscas aqui realizadas deixa sinalizado que há, ainda, outras áreas de conhecimento que não foram contempladas como as investigações na área de fonoaudiologia, terapia ocupacional, fisioterapia, psicomotricidade e que certamente têm a contribuir para essa discussão e, sem dúvida, podem vir a ser investigadas em outro momento por pesquisadores interessados nessa temática, e principalmente, nesses alunos.

## Referências

- American Psychiatric Association [APA]. (1994). Pervasive Developmental Disorders. In: *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-4*. (4th ed, pp. 65-78) Washington, DC: American Psychiatric Association
- American Psychiatric Association [APA]. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5*. Recuperado em 20 de maio, 2016 de <http://c026204.cdn.sapo.io/1/c026204/cld-file/1426522730/6d77c9965e17b15/b37dfc58aad8cd477904b9bb2ba8a75b/obaudoeeducador/2015/DSM%20V.pdf>
- Araújo, A. C., & Neto, F. L. A Nova Classificação Americana Para os Transtornos Mentais – o DSM-5. (2014). *Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva*, 1(15), 67-82. Recuperado em 30 de maio, 2015 de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbtcc/v16n1/v16n1a07.pdf>
- Benitez, P., & Domeniconi, C. (2014). Capacitação de agentes educacionais: proposta de desenvolvimento de estratégias inclusivas. *Revista Brasileira de Educação especial - Marília*, 20(3), 371-386. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000300005>
- Bialer, M. (2015). A inclusão escolar nas autobiografias de autistas. *Psicologia Escolar e Educacional - Maringá*, 19(3), 485-492. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193876>

- Bosa, C. (2002). Atuais interpretações para antigas observações. In C. R. Baptista & C. Bosa. (Orgs.). *Autismo e educação: reflexões e propostas de intervenção*. (21-39). Porto Alegre: Artmed.
- Brasil, Constituição. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, Distrito Federal. .
- Brasil. (1996). Dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394*. Brasília
- Brasil. (2001). *Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência*. Decreto nº 3. Brasília.
- Brasil. (2007). *Atendimento educacional especializado. Orientações gerais e educação à distância*. Brasília.
- Brasil. (2009). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo*. Decreto nº 6.949. Brasília.
- Brasil. (2011). *Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências*. Decreto nº 7611. Brasília.
- Brasil. (2012). *Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista*. Decreto nº 8368. Brasília.
- Brasil. (2012). *Dispõe sobre 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*. Lei nº 12.764. Brasília.
- Brasil. (2013). *Orientação aos Sistemas de Ensino para a implementação da Lei nº 12.764/2012*. Nota Técnica nº. 24. Brasília.
- Brasil. (2014). *Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências*. Lei nº 13.005. Brasília.
- Brasil. (2014). *Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/ superdotação no Censo Escolar*. Nota Técnica nº. 04. Brasília.
- Braun, P., & Marin, M. (2013). Ensino colaborativo com prática de inclusão escolar. In R. Glat & M. D. Pletsch, *Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais*, (pp. 49-64). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2009). Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia e Sociedade*, 21(1), 65-74. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822009000100008>
- Camargo, S. P. H., & Bosa, C. A. (2012). Competência social, inclusão escolar e autismo: um estudo de caso comparativo. *Psicologia e Sociedade*, 28(3), 315-324. <http://dx.doi.org/10.1590/s0102-37722012000300007>
- Farias, I. M. de, Maranhão, R. V. de A., & Cunha, A. C. B. da. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 14(3), 365-84. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>
- Favoretto, N. C., & Lamonica, D. A. C. (2014). Conhecimentos e necessidades dos professores em relação aos transtornos do espectro autístico. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 20(1), 103-116. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382014000100008>
- Ferreira, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “Estado da Arte”. *Revista Educação e Sociedade*, 23(79), 257-72. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302002000300013>
- Freitas, L. C., & Del Prette, Z. A. P. (2014). Categorias de necessidades educacionais especiais enquanto preditoras de déficits em habilidades sociais na infância. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 27(4), 658 - 669. <http://dx.doi.org/10.1590/1678-7153.201427406>
- Gadia, C. A., Tuchman, R., & Rotta, N. T. (2004). Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento. *Jornal de Pediatria*, 80(2), 83-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S0021-75572004000300011>
- Glat R., & Pletsch, M. D. (2011) *Inclusão escolar de alunos com necessidade especiais*. Rio de Janeiro: EdUERJ.

- Giaconi, C., & Rodrigues, M. B. (2014). Organização do espaço e do tempo na inclusão de sujeitos com autismo. *Educação & Realidade*, 39(3), 687-705. <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362014000300004>
- Gomes, C. G. S. (2007). Autismo e ensino de habilidades acadêmicas: adição e subtração. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 13(3), 345-364. <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-65382007000300004>
- Gomes, C. G. S., & Mendes, E. G. (2010). Escolarização inclusiva de alunos com autismo na rede municipal de ensino de Belo Horizonte. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 16(3), 375-96. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300005>
- Gomes, R. C., & Nunes, D. R. P. (2014). Interações comunicativas entre uma professora e um aluno com autismo na escola comum: uma proposta de intervenção. *Educação e Pesquisa*, 40(1), 143-161. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022014000100010>
- Lemos, E. L. M. D., Salomão, N. M. R., & Agripino-Ramos, C. S. (2014) Inclusão de crianças autistas: um estudo sobre interações sociais no contexto escolar. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 20(1), 117-30. Recuperado em 01 de abril, 2016 de <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v20n1/a09v20n1.pdf>.
- Misquiati, A. R. N., Brito, M. C., Ceron, J. S., Carboni, P. P., & Olivati, A. G. (2016). Comunicação e transtornos do espectro do autismo: análise do conhecimento de professores em fases pré e pós-intervenção. *Revista CEFAC*, 16(2), 479-86. <http://dx.doi.org/10.1590/1982-0216201418712>
- Moreno, J. C. (2009). Conceito de Minorias e discriminação. *Revista USCS*, 10(17), 141-156. Recuperado em 04 de maio, 2016 de [http://www.sser.uscs.edu.br/index.php/revista\\_direito/article/download](http://www.sser.uscs.edu.br/index.php/revista_direito/article/download)
- Nascimento, F. F., & Cruz, M. L. R. M. (2015). Da realidade à inclusão: uma investigação acerca da aprendizagem e do desenvolvimento do/a aluno/a com transtornos do espectro autista – TEA nas séries iniciais do I segmento do ensino fundamental. *Revista Polyphonia*, 25(2), 375-390. Recuperado em 01 de abril, 2016 de <https://revistas.ufg.emnuvens.com.br/sv/article/view/38149/19306>.
- Nascimento, P. S., Zanon, R. B., Bosa, C. S., Nobre, J. P. S., Freitas Jr, A. D., & Silva, S. S. C. (2015). Comportamentos de Crianças do Espectro do Autismo com seus Pares no Contexto de Educação Musical. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 21(1), 93-110. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000100007>
- Neves, A. J. das., Antonelli, C. S., Silva, M. G. C. & Capellini, V. L. M. F. (2014). Escolarização formal e dimensões curriculares para alunos com autismo: o estado da arte da produção acadêmica brasileira. *Educação em Revista*, 30(2), 43-70. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982014000200003>
- Nunes, D. R. P. & Nunes Sobrinho, F. P. (2010). Comunicação alternativa e ampliada para educandos com autismo: considerações metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 16(2), 297-312. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000200010>
- Ontario. (2007). *Effective Educational Practices for Students with Autism Spectrum Disorders (ASD). A resource guide*. Recuperado em 18 de agosto, 2016 de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/general/elemsec/speced/autismSpecDis.pdf>
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. [UNESCO]. (1994). *Declaração de Salamanca - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais*. Recuperado em 01 de novembro, 2015 de <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>
- Perrenoud, P. (2001) *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. (2a ed.). Porto Alegre: Artmed.

- Pimentel, A. G. L., & Fernandes, F. D. M. (2014). A perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. *Audiology Communication Research*, 19(2), 171-178. <http://dx.doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>
- Romanowski, J. P., & Ens, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em educação. *Revista Diálogo Educação*, 6(19), 37-50. Recuperado em 10 de setembro, 2015 de <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>.
- Sanini, C., & Bosa, C. A. (2015). Autismo e inclusão na educação infantil: Crenças e autoeficácia da educadora. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 20(3), 173-83. <http://dx.doi.org/10.5935/1678-4669.20150019>
- Santarosa, L. M. C., & Conforto, D. (2015). Tecnologias móveis na inclusão escolar e digital de estudantes com transtornos de espectro autista. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 21(4), 349-366. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382115000400003>
- Santos, M. P., & Paulino, M. M. (2008) Inclusão em educação: uma visão geral. In Santos, M. P. & Paulino, M. M. (Orgs). *Inclusão em educação: culturas, políticas e práticas*. (2a. ed.). São Paulo: Cortez.
- Santos, M. A., & Santos, M. de F. de S. (2012). Representações sociais de professores sobre o autismo infantil. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 364-372. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822012000200014>
- Simpson, R. L., de Boer, S. R., & Smith-Myles, B. (2003). Inclusion of learners with Autism Spectrum Disorders in General Educations Settings. *Topics in Language Disorders*, Apr-Jun 2003; 23, 2; Research Library, 116. <http://dx.doi.org/10.1097/00011363-200304000-00005>
- Vasquez, C. K., Moschen, S., & Gurski, R. (2013). Entre o texto e a vida: uma leitura sobre as políticas de educação especial. *Educação e Pesquisa*, 39(1), 81-94. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022013000100006>
- Walter, C., & Almeida, M. A. (2010). Avaliação de um programa de comunicação alternativa e ampliada para mães de adolescentes com autismo. *Revista Brasileira de Educação Especial - Marília*, 16(3), 429-46. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382010000300008>



## Sobre o Autores

### **Fabiana Ferreira do Nascimento**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[fabifnascimento@yahoo.com.br](mailto:fabifnascimento@yahoo.com.br)

Pedagoga e Mestranda em Ensino em Educação Básica no *Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica -PPGEB* – Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP-UERJ.

Membro do Grupo de Pesquisa *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e seus processos de ensino e aprendizagem*. Pesquisadora convidada do Instituto Nacional de Cardiologia – INC/MS/RJ.

Professora do I Segmento do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação/Duque de Caxias/RJ. Possui publicações em revistas e livros nacionais na área de Educação Especial, Pedagogia Hospitalar, Educação e Saúde e Autismo.

### **Mara Monteiro da Cruz**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[mara.mcz@gmail.com](mailto:mara.mcz@gmail.com)

Doutora em Educação, fonoaudióloga e pesquisadora; professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro / Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira e do *Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica - PPGEB* – CAP-UERJ. Membro do Grupo de Pesquisa *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e seus processos de ensino e aprendizagem*. Autora de publicações em revistas e livros nacionais e internacionais, nas áreas de Linguagem, Aprendizagem, Deficiência Intelectual, Autismo e Tecnologia Educacional.

### **Patricia Braun**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

[braunpatricia09@gmail.com](mailto:braunpatricia09@gmail.com)

A autora é doutora em educação, pesquisadora na área de educação especial, mais especificamente sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com alunos que apresentam necessidades educacionais especiais. Atua e coordena a equipe do Atendimento Educacional Especializado do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira CAP-UERJ, a partir da proposta do Ensino Colaborativo. É professora do *Programa de Mestrado Profissional em Ensino de Educação Básica -PPGEB* do CAP-UERJ e coordenadora do Grupo de Pesquisa *Alunos com Necessidades Educacionais Especiais e seus processos de ensino e aprendizagem*. Tem publicações em revistas científicas nacionais e livros organizados em parceria com outros pesquisadores que abordam o desenvolvimento, o ensino e a aprendizagem escolar de alunos com deficiência e autismo.

---

# arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 24 Número 125

19 de dezembro 2016

ISSN 1068-2341

---



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, , ERIC, , QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China).

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAPE> e Twitter feed @epaa\_aape.

---

arquivos analíticos de políticas educativas  
conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**

Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**

Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**

Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**

Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**

Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**

Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**

Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**

Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**

Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**

Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**

Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**

Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**

Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**

Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**

Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas  
consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andres/ Pontificia Universidad Católica Argentina) **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada)

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la Ciudad  
de México

**Juan Carlos González Faraco**  
Universidad de Huelva, España

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España  
**Antonio Bolívar Boitia** Universidad  
de Granada, España

**María Clemente Linuesa**  
Universidad de Salamanca, España  
**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Jurjo Torres Santomé**,  
Universidad de la Coruña, España  
**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile  
**Damián Canales Sánchez** Instituto  
Nacional para la Evaluación de la  
Educación, México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España  
**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Juan Carlos Tedesco** Universidad  
Nacional de San Martín, Argentina  
**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México

**José Luis Ramírez Romero**  
Universidad Autónoma de Sonora,  
México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana, México

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Paula Razquin** Universidad de San  
Andrés, Argentina

**Catalina Wainerman** Universidad  
de San Andrés, Argentina

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET  
Argentina

education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Consulting Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, David R. Garcia, Margarita Jimenez-Silva,**

**Eugene Judson, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**Sarah Lubienski** University of Illinois, Urbana-Champaign

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Maria Teresa Tatto** Michigan State University

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University