



TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA: REVISÃO INTEGRATIVA DE LITERATURA

José Antônio dos Santos Filho ¹, *Paulo Coelho Castelo Branco* ²

Resumo

Este artigo objetiva investigar o estado atual de discussões nacionais sobre a educação inclusiva de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para isso, realizou-se uma revisão integrativa da literatura para adentrar o que artigos teóricos e empíricos, publicados em 2016-2021 e indexados nas bases SciELO, PePSIC e BVS-Psi, discutem sobre a inclusão educacional de estudantes com autismo. Foram encontrados 58 artigos; após aplicar os critérios de inclusão/exclusão, foram selecionados 10 estudos lidos na íntegra. Os resultados foram categorizados em três eixos que tratam assuntos relacionados à educação inclusiva com autistas, a saber: formação continuada do professor na inclusão escolar no TEA, que aponta a necessidade de os professores estarem em constante processo de desconstrução de ideias e práticas pautadas na despotencialização do estudante; ferramentas utilizadas na inclusão escolar no TEA, cujos aspectos relevantes estão vinculados ao ambiente da escola, a relação estabelecida entre professor, estudante e seus pares, a ludicidade e o estudo da matemática; desafios da inclusão escolar no TEA, que trata da dificuldade em relação ao ensino, da pouca proximidade dos educadores com a questão do diagnóstico e as barreiras atitudinais por parte deles. Conclui-se que os estudos integrados estão direcionados para práticas mais humanizadas, acolhedoras, compreensivas e inclusivas em quaisquer ambientes que garantam educação para todos.

Palavras-chave: Educação Inclusiva; Revisão Integrativa; Transtorno do Espectro Autista.

¹ Mestrando em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista pela Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP).

² Pós-Doutor e Doutor em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Docente do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Psicologia da Universidade Federal do Ceará. Bolsista Produtividade pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).



AUTISM SPECTRUM DISORDER AND INCLUSIVE EDUCATION: INTEGRATIVE LITERATURE REVIEW

Abstract

This article aims to investigate the current state of national discussions on inclusive education for students with Autism Spectrum Disorder (ASD). For this, an integrative literature review was employed to enter what theoretical and empirical articles, published in 2016-2021 and indexed in the SciELO, PePSIC and BVS-Psi databases, discuss about the educational inclusion of autistic students. 58 articles were found; after applying the inclusion/exclusion criteria, 10 studies read in full were selected. The results were categorized into three axes that deal with issues related to inclusive education with autistic people, namely: continuing teacher education in school inclusion in the TEA, which points out the need for teachers to be in a constant deconstructing ideas process and practices based on the depotentiation of the student; tools used in school inclusion in TEA, whose relevant aspects are linked to the school environment, the relationship established between teacher, student and their peers, playfulness and the study of mathematics; challenges of school inclusion in TEA, which deals with the difficulty in relation to teaching, the little proximity of educators with the diagnosis issue and the attitudinal barriers on their part. It is concluded that integrated studies are directed at more humanized, welcoming, comprehensive and inclusive practices in any environment that guarantees education for all.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Inclusive education; Integrative Review.

1. Introdução

O autismo foi apresentado, inicialmente, pelo psiquiatra infantil de origem Austro-Hungaro, Leo Kanner (1894-1981), em 1943, no artigo intitulado *Autistic disturbances of affective contact*, em que discorre sobre o caso de 11 crianças nascidas em diferentes regiões, mas que manifestavam características comuns em seu comportamento no que concerne (TEIXEIRA, 2016): a falta de interesse e dificuldade em se relacionar com pessoas; ao comprometimento no desenvolvimento da linguagem; na dificuldade em utilizar o pronome na primeira pessoa, utilizando-se de inversão pronominal.

Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – V), desenvolvido pela Associação Americana de Psiquiatria (2014), o termo foi definido como *Transtorno do Espectro Autista* (TEA) para aludir a um grupo dos transtornos do neurodesenvolvimento, que se manifesta em tenra idade, antes mesmo de o infante ser inserido ao ambiente escolar. Os transtornos derivados



desta condição podem acarretar danos funcionais nas áreas pessoais, sociais e acadêmicas, a partir de excessos ou déficits no comportamento. Ao apresentar as peculiaridades para o diagnóstico do TEA, discorre-se que: “[...] as características essenciais do transtorno do espectro autista são prejuízo persistente na comunicação social recíproca e na interação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividade” (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA, 2014, p. 97).

De acordo com relatório divulgado pelo *Centers for Disease Control and Prevention*, em pesquisa realizada em 2018, 1 a cada 44 crianças aos 8 anos de idade é diagnosticada com TEA, nos Estados Unidos da América (EUA) (MAENNER *et al.*, 2021). Entretanto, um recente estudo publicado na revista *Jama Pediatrics*, partindo de dados apurados em 2019 e 2020, revelou a prevalência do autismo na região norte-americana em 1 a cada 30 crianças e adolescentes, fato que atualiza a informação anteriormente citada (QIAN LI *et al.*, 2022).

Contudo, em contraste ao que ocorre nos EUA, no Brasil não há estudos estatísticos que se preocupem em apurar informações concernentes ao diagnóstico do TEA. Isso decorre do fato de o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) não aferir tais dados. A despeito dessa invisibilidade estatística, deve-se mencionar a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (BRASIL, 2012). Sancionada em 2012, esta medida garante o direito à educação entre outras coisas. Torna-se necessário, portanto, discutir a respeito da inclusão deste público em escola comum.

Destarte, o TEA entra no debate acerca da escolarização de crianças e adolescentes com deficiência, sobretudo pela senda da Educação Inclusiva, que defende o direito de todo infante se envolver na atividade de ser educado em escolas comuns, as quais devem assegurar ao estudante diagnosticado com TEA (BRASIL, 2015): o acesso; a participação; e, a permanência escolar. Esse direito, conquistado ao longo do tempo, é sustentado pela Constituição Federal (BRASIL, 1988), bem como pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e, mais recentemente, pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015). Tais documentos, tomados atualmente como marcos históricos na evolução do conceito de educação inclusiva, acompanharam o desenvolvimento da sociedade, empenhando-se em retirar a deficiência do modelo biomédico ao apostar em um modelo social, em que ao sujeito com deficiência são oferecidas oportunidades de se reconhecer como parte da sociedade.

A Educação Inclusiva se constitui um movimento de abertura, acolhimento e valorização da diferença do estudante em seu contexto de escolarização. Entende a deficiência a partir de múltiplos contornos, uma vez que não possui o interesse de limitar o estudante a um diagnóstico nosológico, mas parte de uma compreensão que leva em consideração os aspectos biopsicossociais deste (RODRIGUES, 2006). Por isso, contemporaneamente,



apresenta-se como um movimento emergente de implicações éticas de quebra de paradigmas e rompimento de estruturas rígidas de exclusão, que compõem o cenário social atual (MANTOAN, 2015).

A Educação Inclusiva se torna, pois, um paradigma que advoga a necessidade de uma educação de qualidade para todos em todos os níveis educacionais, do ensino básico ao superior. O pressuposto desse paradigma é o fato de que (NUERNBERG, 2020): todo ser humano possui o direito à educação, na medida em que possui capacidade de aprender à sua maneira; a escola, necessita abrir espaço para atender e acolher as dificuldades presentes no processo de ensino-aprendizagem de todo estudante, independente do seu diagnóstico nosológico. Nesta perspectiva, é dada a oportunidade de o estudante aprender dentro de um ambiente que favoreça o seu desenvolvimento biopsicossocial, que considera suas potencialidades e cria estratégias para ultrapassar as barreiras que dificultam o seu processo de ensino-aprendizagem (BRASIL, 2008).

No que concerne a inclusão do estudante com TEA, a escola se apresenta como um recurso fundamental para o desenvolvimento psicossocial da criança pela aquisição de novas aprendizagens e comportamentos. O sentido para transformação da realidade de crianças com TEA está nas atitudes de respeito e de valorização dos estudantes em suas múltiplas diferenças por todos aqueles que compõem a comunidade escolar, quebrando preconceitos, deixando de lado a discriminação, a desigualdade e os discursos capacitistas no processo de escolarização (MACHADO, 2020).

Em uma revisão de literatura sobre a inclusão educacional de pessoas com autismo Nunes, Azevedo e Schmidt (2013), ao discutirem os dados compilados, apontam um aumento expressivo desses estudantes em escolas regulares em decorrência da disseminação do paradigma da Educação Inclusiva. Entretanto, isso é contrastado pelo desconhecimento do diagnóstico e pela escassez de propostas pedagógicas mais específicas para gerar aprendizagens nesse público. Incorre, portanto, uma dicotomia entre a inclusão e exclusão de alunos com autismo.

Conforme Mantoan (2012), o problema em que se centra a Educação Inclusiva é o da diferença, que pode ser para incluir ou excluir. Na diferença para incluir, as características de ordem física e comportamental de cada estudante são compreendidas como parte dele, mas que não o impede de estar com o seu grupo em sala de aula, pois é estimulado de acordo com seu potencial. Na diferença para excluir, os estudantes que fogem à normalidade – os considerados atípicos – são descartados, podendo somente estar em sala de aula, excluindo-se suas participações de outras atividades. Esta postura, atende ao conceito de integração, considerado reducionista e ultrapassado, mas que ainda insiste em se revelar no cenário educacional brasileiro, através de práticas pedagógicas rígidas e excludentes. Considerando o panorama exposto, este artigo objetiva analisar o estado corrente e atual de discussões nacionais sobre a educação inclusiva de estudantes com TEA.



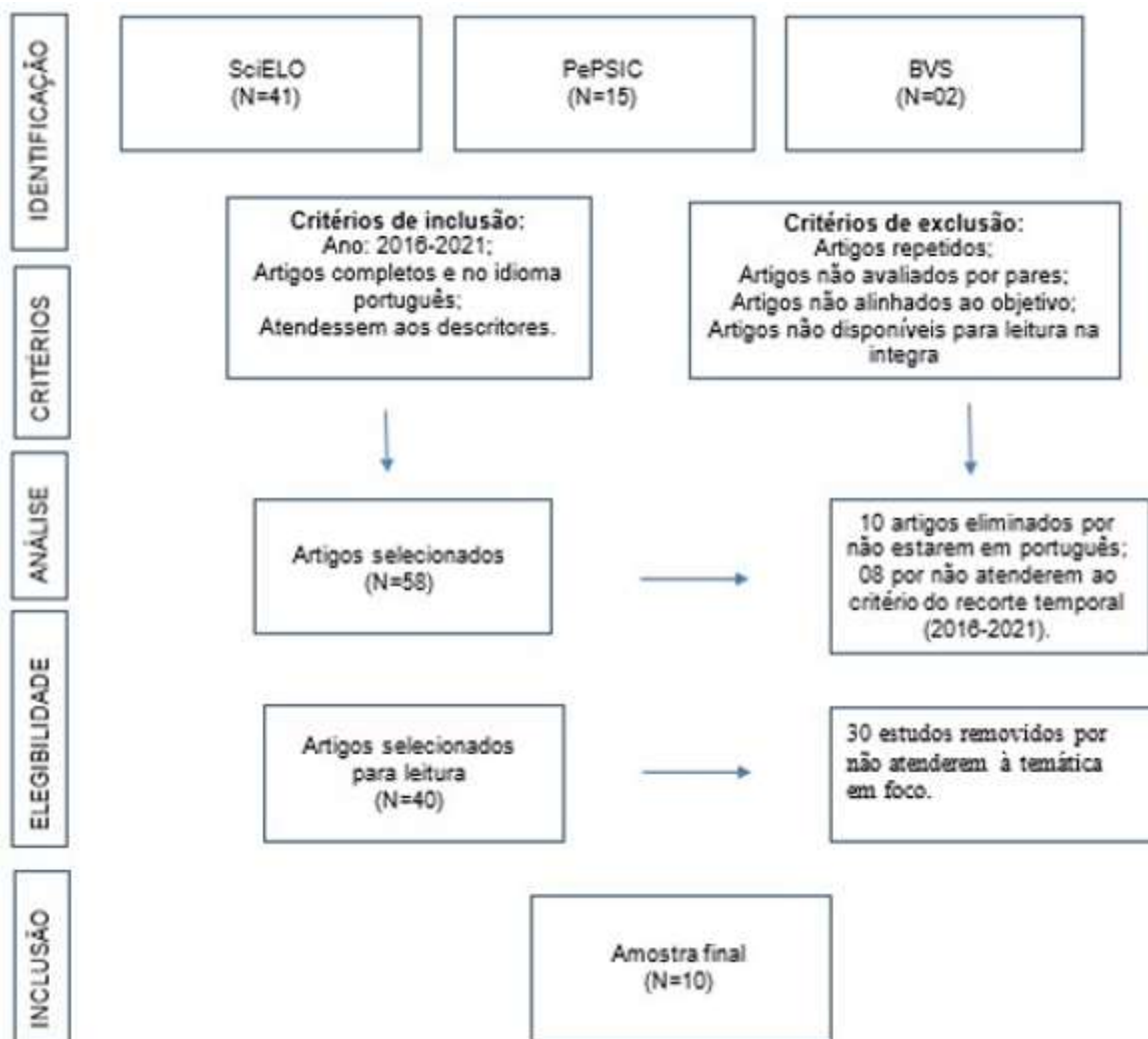
2. Metodologia

Trata-se de uma revisão integrativa da literatura (SOUSA *et al.*, 2017) que buscou responder a seguinte pergunta: o que os estudos nacionais recentes discutem sobre a relação entre Educação Inclusiva e TEA? Para responder a isso, buscou-se realizar uma investigação de forma ampla, possibilitando organizar uma diversidade de produções teóricas e empíricas dispersas em vários periódicos. Foi realizada uma busca nas bases de dados do *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), do Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) e da Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia (BVS-Psi). A escolha dessas bases ocorreu por elas indexarem periódicos e manuscritos nas áreas da Psicologia e da Educação e serem de acesso público e gratuito.

Para as buscas, foram utilizados os seguintes descritores, presentes nos três bancos de dados: "Autismo"; "Educação"; "Inclusão". Para uma busca ampla, esses descritores foram cruzados a partir do operador booleano AND no campo de "todos os índices" dos mencionados bancos. Foram incluídos estudos que: a) explorassem a questão da inclusão de pessoas com autismo no âmbito educacional; b) ao menos um dos termos fossem encontrados no título, palavras-chave ou resumo; c) fossem publicados entre os anos de 2016 a 2021, na tentativa de lançar luz às discussões mais atuais; d) estivessem escritos em português do Brasil. Foram excluídos estudos: duplicados em mais de uma base de dados; que não estivessem alinhados com o objetivo deste trabalho; sem disponibilidade para posterior leitura na íntegra. A coleta de dados aconteceu entre março e abril de 2022.

Inicialmente, foram encontrados 58 artigos, sendo 41 na SciELO, 15 na PePSIC e 02 na BVS - Psicologia. Destes, 10 foram excluídos por não estarem em português e 8 por não atenderem ao critério do recorte temporal dos últimos 5 anos (2016-2021). Mediante a leitura detalhada dos resumos dos 40 trabalhos restantes, foram removidos 30 estudos por não atenderem diretamente à temática em foco. Por fim, obteve-se uma amostra bibliográfica final de 10 estudos selecionados para a leitura integral. A Figura 1, apresentada a seguir, sintetiza o percurso de busca e seleção dos artigos sobre o tema.

Figura 1: Fluxograma de revisão.



Fonte: Elaboração própria dos autores.

A análise da amostra bibliográfica final foi feita com base nos aportes de Lima e Miotto (2007), em que se empregou as técnicas de: leitura seletiva sobre os textos compilados, de modo a buscar os conteúdos relacionados ao tema; leitura reflexiva, em que se minutou as principais ideias dos autores lidos sobre o fenômeno da educação inclusiva com pessoas com autismo; leitura interpretativa, em que foram inter-relacionadas e categorizadas tais ideias de acordo com os propósitos desta pesquisa. Os dados foram analisados entre maio e junho de 2022.

3. Resultados

O Quadro 1, expresso em seguida, sintetiza uma apresentação dos artigos selecionados distribuídos em título, objetivo, autores, periódico e ano de publicação.

Quadro 1: Artigos compilados.

| Título | Objetivo | Autores (Periódico) | Ano |
|---|---|--|------|
| Escolarização de alunos com autismo. | Analisar o acesso e a permanência dos sujeitos autistas na escola e de verificar quais os apoios terapêuticos e educacionais aos quais eles tiveram acesso. | Lima; Laplane (Revista Brasileira de Educação Especial) | 2016 |
| Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. | Sintetizar as concepções e práticas dos professores que atuam com educandos com TEA em classes regulares. | Schmidt <i>et al.</i> (Psicologia: Teoria e Prática) | 2016 |
| Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. | Identificar as situações de dificuldade e as situações de sucesso de dois professores de Educação Física, em turmas regulares em que há alunos com deficiência e alunos com autismo matriculados. | Fiorini; Manzini (Revista Brasileira de Educação Especial) | 2016 |
| Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. | Analisar as concepções de professores sobre o processo de inclusão escolar de pessoas com autismo. | Adurens; Vieira (Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento) | 2018 |
| Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. | Analisar as práticas matemáticas de um aluno de catorze anos de idade, com necessidades especiais decorrentes do TEA. | Fleira; Fernandes (Bolema) | 2019 |
| Tem um estudante autista na minha turma! E agora? | Análise sistêmica de três diários de bordo de um professor do ES para duas turmas do curso de Ciências Biológicas e uma turma de Psicologia de uma universidade privada do sul do Brasil. | Fischer (Revista Brasileira de Educação Especial) | 2019 |

| | | | |
|--|--|---|------|
| Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas | Analisar as condições de acesso e permanência de pessoas com TEA na Universidade a partir das queixas linguísticas apresentadas por eles. | Silveira; Donida; Santana (Avaliação: Revista de Avaliação de Ensino Superior) | 2020 |
| Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio. | Analisar episódios interacionais de crianças com autismo nos contextos de sala de aula e pátio, considerando seus pares e professores. | Lemos; Nunes; Salomão (Revista Brasileira de Educação Especial) | 2020 |
| Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. | Investigar, as principais dificuldades, os desafios e as barreiras enfrentadas por professores de alunos com diagnóstico médico prévio de TEA em situação de inclusão na escola comum. | Camargo <i>et al.</i> (Educação em Revista) | 2020 |
| As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo. | Discutir a escola a partir do olhar da criança acerca das experiências vivenciadas nos espaços-tempos da escola. | Francês; Mesquita (Revista Brasileira de Educação) | 2021 |

Fonte: Elaboração própria dos autores.

4. Discussão dos resultados

Diante das leituras dos trabalhos tabulados, elencou-se as seguintes categorias que discutem o que foi integrado pela revisão, a saber: (1) formação continuada do professor na inclusão escolar no TEA; (2) ferramentas utilizadas na inclusão escolar no TEA; e, (3) desafios da inclusão escolar no TEA. Em seguida, discutem-se elas.

4.1 Formação continuada do professor na inclusão escolar no TEA

Consoante aos artigos incluídos e analisados nesta categoria, a literatura é unânime ao apontar a necessidade de os professores estarem em constante processo de desconstrução de ideias e práticas pautadas na despotencialização do estudante diagnosticado com TEA (LIMA; LAPLANE, 2016; SCHMIDT *et al.*, 2016; ADURENS; VIEIRA, 2018).



Tal visada, é introjetada nos professores pela crença limitante, fruto de sua formação acadêmica e muitas vezes construída ao longo de suas experiências de vida, de que o estudante não possui capacidade de aprender, ou de acompanhar o fluxo contínuo de ensino em uma sala de nível regular junto a seus pares. Esta barreira pode ser ultrapassada, uma vez que haja abertura e disponibilidade destes em apresentar interesse de aprender com as diferenças trazidas pelos alunados (ADURENS; VIEIRA, 2018). Assim,

Questiona-se quanto à falta de preparo dos educadores e às adversidades em sua relação com o aluno autista podem estar relacionadas à formação insuficiente ao longo de sua trajetória acadêmica do ponto de vista da inclusão, sendo tratada de maneira incipiente na graduação, dependendo, então, de o profissional buscar ou não atualização e preparo relacionados à temática, a partir de seu interesse pessoal (ADURENS; VIEIRA, 2018, p. 119).

Entretanto, a formação continuada, como um processo comprometido no interesse de formar professores recorrentemente em práticas pedagógicas acrescidas de preparo, ainda é pouco oferecida pelas secretarias de educação dos municípios, apontados como aqueles que deveriam ser os mais interessados por essa empreitada. O saldo disso são práticas acríticas realizadas sem conhecimentos prévios e estabelecidos, que podem desconsiderar as características individuais das pessoas incluídas no TEA (LIMA; LAPLANE, 2016).

Neste contraste, Schmidt *et al.* (2016), ao analisarem a percepção de professores da educação básica sobre práticas com estudantes com TEA, aludem a necessidade destes em atentar para as diferenças individuais encontradas em tais estudantes. A partir disso, consoante aos autores, é possível desenvolver práticas pedagógicas que consideram a experiência dos estudantes e o conhecimento prévio que carregam. Essa assertiva pode ser desenvolvida durante o seu processo de formação e na sua inserção em sala de aula comum, na tentativa de maximizar a promoção de estudos e aprendizagens. Entretanto, tal mudança de paradigma, ainda que primordial, é encontrada de forma tímida nas práticas docentes dirigidas ao TEA.

Outro fator apontado é a dificuldade em encontrar professores especialistas para atuar no Atendimento Educacional Especializado (AEE). Esta modalidade de atendimento é sustentada por lei, dirigida ao público-alvo da educação especial, quais sejam: estudantes com deficiência; os incluídos nos transtornos globais de desenvolvimento; e os com altas habilidades/superdotação. O AEE, em sua essência, tem o objetivo de complementar ou suplementar a educação destes estudantes, no contraturno da escola comum, tendo como ambiente facilitador a Sala de Recursos Multifuncionais ou Centros de Referências em Educação e Atendimento Especializado (LIMA; LAPLANE, 2016).



Assim, a carência dos profissionais especializados em AEE denuncia a dificuldade dos municípios em oferecer atendimentos direcionados aos estudantes com autismo da educação básica em escola pública regular, conforme determina a lei, restando apenas as opções de ingresso em escolas e espaços psicopedagógicos especializados privados. O que corrobora para exclusão desses estudantes, dado que grande parcela não consegue completar o seu processo de escolarização no que concerne ao ensino médio, assim como evidencia as desigualdades socioeconômicas que também permeiam a vida de algumas pessoas com autismo (LIMA; LAPLANE, 2016).

Destarte, mesmo sem a formação adequada e a falta de apoio advindos dos órgãos governamentais, que se traduzem em desafios para a inclusão escolar dos educandos com TEA, é possível observar práticas pedagógicas que fogem à regra. Estas rompem com padrões diagnósticos limitantes e apostam na potência existente no estudante, que o faz vivenciar um ambiente de escolarização dotado de sentidos nas formas de ensino e aprendizado (SCHMIDT *et al.*, 2016).

4.2 Ferramentas utilizadas na inclusão escolar no TEA

Os estudos incluídos e analisados nesta categoria mencionam alguns aspectos relevantes no processo de incluir de forma asseverativa este público na escola de nível regular, a saber: o ambiente da escola; a relação estabelecida entre professor e estudante, bem como o estudante e seus pares; a ludicidade; e, o estudo da matemática.

Curiosamente, os autores apontam que a inclusão das pessoas com TEA não deve se restringir somente à sala de aula, mas a todo o espaço disponível. Lemos, Nunes e Salomão (2020, p. 69), por sua conta, discorrem acerca do pátio como preponderante espaço em que surgem as “[...] interações sociais específicas que ocorrem nesses contextos a partir das características neurodesenvolvimentais, sociocomunicativas e comportamentais das crianças diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista”. Francês e Mesquita (2021), por outro lado, problematizam que o espaço organizacional e estrutural da escola carece de urgentes mudanças em seus padrões pré-estabelecidos há séculos, que não atendem à diferença de todos os indivíduos.

Para tanto, a relação que se estabelece entre professor e estudante e, por conseguinte entre o educando e seus colegas são tidas como indispensáveis no caso da promoção de inclusão de maneira responsável e humanizada. É nesta direção, que Lemos, Nunes e Salomão (2020), discutem sobre como a prática pedagógica deve ser impregnada da dimensão afetiva, em que o professor constrói junto ao alunado uma relação de confiança, empatia e acolhimento. Ainda segundo estes autores, o efeito dessa assertiva pode favorecer que os espaços formativos e socioafetivos da escola sejam marcados de respeito e inclusão entre as crianças com TEA e seus pares.



Ainda de acordo com Lemos, Nunes e Salomão (2020) a dimensão lúdica surge como uma potente ferramenta no processo de inclusão escolar das crianças e adolescentes com TEA. Neste ínterim, os brinquedos, as brincadeiras, a música, as atividades psicomotoras e as de pintura e desenho se apresentadas com sentido e de acordo com cada singularidade, desencadeiam formas de aprendizagem e de expressão, que se fazem extremamente necessárias.

Outra ferramenta expressa na análise realizada é o estudo da matemática, uma vez que seja respeitado o tempo de cada aprendiz e carregar a crença que todos podem aprender, à sua maneira. Desta feita, ao estudante com TEA, se munido de um ambiente caloroso de afeto, pode ser ofertado estratégias de ensino da matemática e suas querelas, de equações básicas às mais complexas, na tentativa de auxiliar a codificação de assuntos referentes a elas (FLEIRA; FERNANDES, 2019).

Os autores retrocitados postulam a matemática como ferramenta consistente no desenvolvimento de práticas inclusiva em sala de aula, sugerem que:

[...] ao considerarmos temas relacionados à inclusão, não é o bastante ter todos os alunos compartilhando o mesmo ambiente escolar. É preciso criar mecanismos que nos permitam modificar as estruturas educacionais (currículos e avaliações, por exemplo) e alguns ambientes escolares que temos hoje, ambos baseados na classificação, na segregação e na exclusão (FLEIRA; FERNANDES, 2019, p. 830).

Nesse movimento, as ferramentas supracitadas apontam a necessidade de o processo inclusivo romper com a lógica linear inflexível, imposta pelas instituições de ensino e o seu sistema excludente. Ao mesmo tempo, denuncia-se a carência desse tipo de abordagem no processo de ensino-aprendizagem. Assim, essas estratégias ultrapassam o ideal estabelecido e desenvolvem formas inovadoras de atender à diferença do estudante com autismo em seus múltiplos contornos, buscando o seu envolvimento educacional, a partir da efetivação de práticas pedagógicas criativas, que sejam permeadas de sentido (FRANCÊS; MESQUITA, 2021).

4.3 Desafios da inclusão escolar no TEA

Os estudos concernidos nesta categoria tratam, sobretudo, das seguintes questões que serão exploradas a seguir: dificuldade em relação ao ensino; pouca proximidade com a questão diagnóstica; e, barreiras atitudinais por parte dos educadores do ensino especial e comum.



A primeira questão a ser abordada é o quanto o modo de ensino pelo método expositivo/narrativo (apenas pela fala) tem sido, historicamente, mantido em nosso país. Essa forma de ensinar padroniza como o conteúdo será entregue ao estudante, sem se preocupar com as diferenças individuais que eles trazem. Nesse sentido, é necessário destacar que, em se tratando da temática da educação inclusiva escolar de pessoas com TEA, não são elas que têm de se adequar ao sistema padronizado, mas são as formas de ensino e aprendizagem que devem alcançá-los. Logo, muitas vezes, o “problema” não é o estudante, mas os métodos pedagógicos utilizados (FIORINI; MANZINI, 2016; CAMARGO *et al.*, 2020).

O problema levantado gira em torno de o educador não ter conhecimento e intimidade com outras metodologias. Apesar de existir a possibilidade de trabalhar com outras possibilidades/modelos, ocorre uma falta de abertura às práticas consideradas inovadoras por parte de muitos professores. Estes preferem manter um *status quo*, que impede o trânsito de um lugar de fixidez para o de fluidez nas condutas didáticas em sala de aula (FISCHER, 2019).

Com efeito, uma saída para esse problema seria o professor investir em metodologias ativas, pois estas se inseridas com seriedade tem efeitos que

[...] indicam a efetividade da técnica, pois a identificação do problema, a reflexão e a tomada de decisão apresentaram efeitos no desempenho do professor, transpassando o desenvolvimento de competências no estudante com necessidade educacional especial, sensibilizando-o para a superação de limitações também de estudantes neurotípicos (FISCHER, 2019, p. 535).

De acordo com Camargo *et al.* (2020), os paradigmas tradicionais de ensino-aprendizagem continuam se perpetuando em decorrência da falta de entendimento de muitos educadores em relação ao funcionamento comportamental e neurobiológico, sobretudo no âmbito da aprendizagem. Isso pode ser considerado um desafio a ser superado na questão da inclusão escolar. Os autores, também, apontam que:

[...] a falta de conhecimento mais aprofundado e principalmente de cunho prático, que auxiliem no que e como fazer para ensinar e manejar as dificuldades comportamentais de alunos com TEA, encontra-se na base das dificuldades e dos desafios encontrados no trabalho diário com essas crianças (CAMARGO *et al.*, 2020, p. 17).

Salienta-se, ainda, o que pode ser definido pelos pesquisadores como barreiras atitudinais que impedem a inclusão de se realizar, pois o público-alvo em foco, geralmente, tem dificuldade para lidar com algumas situações



limitadoras expressas nas interações cotidianas. Estas não são englobadas somente pelos os professores, mas todo o quadro de funcionários da escola (SILVEIRA; DONIDA; SANTANA, 2020).

As barreiras, entendidas aqui como fenômenos sociais comunicados através de palavras e atitudes, são um grande empecilho para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem do estudante com TEA, uma vez que possuem a eficácia de fragilizá-los e deixá-los à margem. Tais barreiras contribuem para exclusão desse perfil de estudante e contrariam o movimento de luta ético-político-estético da inclusão escolar (SILVEIRA *et al.*, 2020; CAMARGO *et al.*, 2020).

5. Considerações finais

Este trabalho realizou uma revisão integrativa da literatura acerca da inclusão escolar de estudantes com autismo. A partir de um levantamento nas bases do SciELO, do PePSIC e da BVS-Psi compilamos uma amostra final de 10 artigos, analisados segundo as técnicas de leituras seletiva, reflexiva e interpretativa. A partir do aporte metodológico utilizado foi possível subdividir os estudos computados em três categorias, a saber: formação continuada do professor na inclusão escolar no TEA, ferramentas utilizadas na inclusão escolar no TEA e os desafios da inclusão escolar no TEA.

Na primeira categoria discutida, observou-se que a postura inclusiva por parte dos educadores perpassa um caminho ainda tímido, mas de relevância. Trata-se de os educadores experimentarem um processo de formação continuada substancial desde sua carreira acadêmica à vida profissional. Incorre a necessidade de eles estarem em constante movimento de atualização, embora a realidade atual seja atravessada por múltiplos fatores que impedem essa realização.

A segunda categoria demarcou a sala de aula como apenas uma das dimensões possíveis de a inclusão acontecer. Isso abre margem para pensar a escola como um todo, o que permite ações inclusivas em variados espaços demarcados estruturalmente, como o pátio. Destacou-se questões concernentes à relação estabelecida entre professor e estudante, assim como a dimensão lúdica e o estudo da matemática como ferramentas facilitadoras da inclusão escolar.

A terceira categoria permitiu pensar que um dos principais desafios enfrentados no cotidiano da escola inclusiva são barreiras atitudinais impostas pelos educadores e a necessidade de ultrapassá-las. Esta realidade contribui para uma manutenção da estrutura rígida de exclusão, o que está em desacordo com o movimento de luta por uma educação para todos, que atenda as diferenças no coletivo.

Por fim, destaca-se que este estudo não teve a pretensão de sanar todas as lacunas teóricas da inclusão escolar dos estudantes com autismo. Pelo contrário, deve ser encarado como parcial e complementar à outras revisões sobre o tema. Em suma, o estudo se preocupou em sintetizar conhecimentos, os quais estão direcionados para práticas mais humanizadas, acolhedoras, compreensivas e inclusivas em quaisquer ambientes que garantam educação para todos. Para trabalhos futuros, recomenda-se revisões de literatura sobre outros indivíduos que são público-alvo da educação especial na perspectiva inclusiva, como os superdotados e as pessoas com Síndrome de *Down*, por exemplo. Pesquisas interventivas em instituições educacionais que trabalham com o público autista, também, são incentivadas no intento de gerar e pesquisar tais práticas.

REFERÊNCIAS

ADURENS, Fernanda Delai Lucas; VIEIRA, Camila Mugnai. Concepção de professores sobre a inclusão do aluno com autismo: uma pesquisa bibliográfica. **Cadernos de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**, v. 18, n. 2, p. 94-124, 2018.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072018000200007. Acesso em: 25 jul. 2022.

ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE PSIQUIATRIA. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais (DSM-5)**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

BRASIL. (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**.

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

BRASIL. **Lei Nº 12.764. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Brasília, 2012.**

Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato20112014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 25 jul. 2022.



BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, 2015. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm.

Acesso em: 25 jul. 2022.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher *et al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, v.36, p. 01-22, 2020. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Dificuldades e sucessos de professores de educação física em relação à inclusão escolar. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 1, p. 49-64, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/9DgGGb7khDNxQX8CK7hrqGj/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FISCHER, Marta Luciane. Tem um estudante autista na minha turma! E agora? O diário reflexivo promovendo a sustentabilidade profissional no desenvolvimento de oportunidades pedagógicas para inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.25, n.4, p.535-552, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/vK7pnWwcns9pHxtvvVB8RMh/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FLEIRA, Roberta Caetano; FERNANDES, Solange Hassan Ahmad Ali. Ensinando seus pares: a inclusão de um aluno autista nas aulas de matemática. **Bolema**, v. 33, n. 64, p. 811-831, 2019. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bolema/a/6kJT5LSgz78QyLykbTXgNmR/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FRANCÊS, Lyanny Araujo; MESQUITA, Amélia Maria Araújo. As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com transtorno do espectro do autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 26, p. 01-22, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ8Dr/>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LEMOS, Emellyne Lima de Medeiros Dias; NUNES, Laísy de Lima; SALOMÃO, Nádia Maria Ribeiro. Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e Pátio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v.26, n.1, p.69-84, 2020. Disponível em:



<https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkmLnXwMhd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LIMA, Stéfanie Melo; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Escolarização de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 22, n. 2, p. 269-284, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrPTKmqxSBh/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálises**, v. 10 n. esp., p. 37-45, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/HSF5Ns7dkTNjQVpRyvhc8RR/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MACHADO, Rosângela. Diferença e educação: deslocamentos necessários. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2020. pp. 19-44.

MAENNER, Matthew J. *et al.* Prevalence and Characteristics of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2018. **Morbidity and Mortality Weekly Report (MMWR)**, v.70, n. 11, p. 01-16. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss7011a1>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças nas escolas**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar - O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Summus, 2015.

NUERNBERG, Adriano Henrique. Apresentação do livro. In: MACHADO, Rosângela; MANTOAN, Maria Teresa Eglér (Orgs.). **Educação e inclusão: entendimentos, proposições e práticas**. Blumenau: Editora Edifurb, 2020. pp. 13-18.

NUNES, Débora Regina de Paula; AZEVEDO, Mariana Queiroz Orrico de; SCHMIDT, Carlo. Inclusão educacional de pessoas com Autismo no Brasil: uma revisão da literatura. **Revista Educação Especial**, v. 26, n. 47, p. 557-572, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178>. Acesso em: 25 jul. 2022.



QIAN Li, Myung. *et al.* Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children and Adolescents in the United States from 2019 to 2020. **JAMA Pediatrics**

Published Online, 2022. Disponível em: <10.1001/jamapediatrics.2022.1846>. Acesso em: 25 jul. 2022.

RODRIGUES, David. **Inclusão e Educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SCHMIDT, Carlo. *et al.* Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas. **Psicologia: Teoria e Prática**, v.17, n.3, p. 222-235, 2016. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/ptp/v18n1/17.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVEIRA, Patrícia Tusset; DONIDA, Lais Oliva; SANTANA, Ana Paula. Inclusão e permanência de universitários com diagnóstico de transtorno do espectro autista: discussões acerca de barreiras linguísticas. **Avaliação: Revista de Avaliação de Ensino Superior**, v. 25, n. 03, p. 659-675, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/TH57DrKJHRCHqksd3SJfDLD/?lang=pt>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SOUSA, Luís Manoel Mota de. *et al.* Metodologia de revisão integrativa da literatura em enfermagem. **Revista Investigação Enfermagem**, v.II, n. 21, p. 17-26, 2017. Disponível em: <https://repositorio-cientifico.essatla.pt/handle/20.500.12253/1311>. Acesso em: 25 jul. 2022.

TEIXEIRA, Gustavo. **Manual do autismo**. Rio de Janeiro: Editora BestSeller, 2016.

Recebido em: 17 de maio de 2023.

Aceito em: 16 de junho de 2023.

Publicado em: 5 de dezembro de 2023.

