

PRÁTICAS NA EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): UMA REVISÃO DA LITERATURA

FAVARIN, Rafael da Nova¹; IGNACIO, Michele Gutierrez².

<https://doi.org/10.60035/1678-0795.momentum-v2n24-576>

RESUMO

Pode-se dizer que historicamente as pessoas com deficiência foram reiteradamente excluídas da sociedade, sendo a inclusão, conceito desenvolvido no final do século XX, um novo paradigma socialmente assumido. Assim, este estudo apresentou como objetivo geral compreender como se configuram as práticas escolares inclusivas de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), descritas nos últimos cinco anos em uma base de dados brasileira. Dois foram os objetivos específicos, a saber: descrever o histórico da inclusão escolar no Brasil e descrever metodologias e práticas escolares inclusivas. Assumiu-se como método uma revisão da literatura com base no levantamento bibliográfico em uma base de dados brasileira, sendo escolhida a base da SciELO, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros. A análise contou com um perfil qualitativo, mediante a leitura do material pesquisado. Ao todo, foram analisados sete estudos que contemplavam a inclusão escolar de pessoas com TEA em diversos segmentos de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Superior. Observa-se, nos estudos levantados, um esforço em direção à inclusão voltado ao planejamento, formação de professores, laço social, mediação e uma visão que leva em conta a singularidade de cada criança. A tendência sociointeracionista nas escolas assume protagonismo no cenário brasileiro, mas ela não exclui outras práticas e métodos. Por outro lado, observa-se a prevalência do discurso do modelo biomédico sobre as pessoas com TEA, que enfatiza o diagnóstico e seus sintomas.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; educação inclusiva; história social.

ABSTRACT

Historically, people with disabilities have been repeatedly excluded from society, with inclusion, a concept developed at the end of the 20th century, becoming a new social paradigm. Therefore, this study's general objective was to understand the configuration of inclusive school practices for people with Autism Spectrum Disorder (ASD), as described over the last five years in a Brazilian database. The specific objectives were twofold: to describe the history of school inclusion in Brazil and to describe inclusive school methodologies and practices. The method adopted was a literature review, based on a bibliographic survey of a Brazilian database, using SciELO, an electronic library of Brazilian scientific journals. The analysis adopted a qualitative approach, based on the reading of the research material. In total, seven studies were analyzed, addressing the school inclusion of people with ASD in various educational segments: Early Childhood Education, Elementary Education, and Higher Education. The studies highlighted a drive toward inclusion focused on planning, teacher training, social bonding, mediation, and a perspective that takes into account the uniqueness of each child. The socio-interactionist trend in schools is taking center stage in Brazil, but it does not exclude other practices and methods. On the other hand, the biomedical model's discourse on people with ASD, which emphasizes diagnosis and its symptoms, is prevalent.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; inclusive education; social history.

¹ Psicólogo escolar; mestre pelo Programa de Psicologia como profissão e ciência da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) com financiamento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); especialista em Psicologia Escolar pelo Conselho Federal de Psicologia. Atualmente, atua como psicólogo escolar na Prefeitura de Monte Mor e docente na rede municipal de Indaiatuba. *E-mail:* rnfavarin@gmail.com

² Psicóloga escolar; neuropsicóloga pelo Instituto de Psiquiatria da USP - IPq – FMUSP; especialista em promoção do desenvolvimento infantil pela Escola de Enfermagem da USP; especialista em Psicologia Escolar pelo Conselho Federal de Psicologia. Atua como psicóloga escolar e professora de Educação Socioemocional na rede privada. *E-mail:* michelegutierrezignacio@gmail.com

INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que, nos últimos 30 anos, ocorreram intensas transformações no que se refere à inclusão escolar de pessoas com deficiência. Compreende-se, como marco legal histórico e decisivo, a Declaração de Salamanca, documento assinado por 92 países, entre eles o Brasil, que serviu como princípio para o desenvolvimento de políticas e práticas à educação especial em uma perspectiva inclusiva (Brasil, 1997).

Contudo, sob uma perspectiva histórica, pessoas com deficiência estiveram à margem da sociedade ao longo dos séculos, sendo por vezes punidas por sua condição (Miranda, 2004). Alguns pesquisadores compreendem que a concepção de deficiência passou por quatro estágios ao longo da história, a saber: período de negligência, da era pré-cristã até a Idade Média; período de institucionalização, entre os séculos XVIII e XIX; período de integração, do século XIX até meados do século XX, e finalmente o momento da inclusão, a partir da década de 70/80 até os dias atuais (Kirk e Gallagher, 1979; Mendes, 1995; Sasaki, 1997 apud Miranda, 2004).

Entretanto, estas transformações, longe de seguirem historicamente um desenvolvimento linear, aproximam-se mais de mudanças revolucionárias, com avanços e retrocessos, sofrendo resistências e dificuldades. Por isso, conforme Mantoan (2015), estas mudanças significam rupturas de paradigmas, ou seja, uma crise de concepção ou visão de mundo em direção a revoluções científicas. Desta forma, a inclusão escolar, ainda permeada de incertezas, segue construindo seu saber histórico.

Observa-se que a construção da inclusão escolar segue assumindo um estatuto que ultrapassa os muros da escola, uma vez que sua legitimidade depende intrinsecamente da mudança da visão de mundo da sociedade e da cultura a qual pertence. A escola, compreendida como um microcosmos social, refletirá dentro dela as mudanças que ocorrem ao seu redor (Sanches; Teodoro, 2006).

Além disso, o conceito de deficiência está em evolução e, desta forma, tal como promulgado pela Convenção de Nova Iorque em 2007, deve-se olhar para as barreiras, sejam elas atitudinais, arquitetônicas, instrumentais ou qualquer outra que ressalte a deficiência e dificulte a inclusão da pessoa na “sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas” (Brasil, 2009, n.p.). Para efeito legal, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) conceitua-se dentro do campo da deficiência.

Conforme Mas (2018), o Transtorno do Espectro Autista passou por diversas revisões em sua definição ao longo da história. No campo da medicina, pode-se fazer um recorte histórico iniciando-se pelo uso do termo a um grupo de sintomas da Demência Precoce ou

Esquizofrenia, definido pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1911. No entanto, foi com o psiquiatra austríaco e radicado nos Estados Unidos Leo Kanner que, em 1943, o termo ascendeu ao campo de uma categoria diagnóstica a partir do estudo de 11 crianças que apresentavam incapacidade de se relacionar. Nesta mesma época, mas sem o mesmo reconhecimento imediato, o segundo médico a discutir o autismo foi Hans Asperger, um psiquiatra e pesquisador também austríaco. Residindo em Viena, ele escreveu o artigo “Psicopatia Autista na Infância” em 1944. Em contraste com o trabalho de Kanner, que chamou a atenção após seu lançamento em 1943, o artigo de Asperger permaneceu relativamente obscuro até que Lorna Wing, médica e psiquiatra inglesa, o trouxe à luz em 1981.

Recentemente, em 2015, com a publicação do DSM-V pela Associação de Psiquiatria Americana (APA), observa-se uma nova relação do diagnóstico frente à necessidade de apoio e cuidados. Para isso, assumiu-se o diagnóstico dentro de um espectro. Assim, passa-se a levar em conta déficits persistentes na comunicação social e na interação social em vários ambientes, além de padrões restritos e repetitivos em seu comportamento.

Seguindo esta evolução histórica, tanto no campo social, escolar, como no estudo de pessoas com TEA, sucintamente demonstrado, este trabalho partiu da seguinte questão: como se configuram as práticas escolares inclusivas de pessoas com TEA, descritas nos últimos cinco anos, em uma base de dados brasileira?

Desta forma, o objetivo geral buscou compreender como se configuram as práticas escolares inclusivas de pessoas com TEA, descritas nos últimos cinco anos em uma base de dados brasileira. Dois são os objetivos específicos, a saber: descrever o histórico da inclusão escolar no Brasil e descrever metodologias e práticas escolares inclusivas.

Este trabalho assume como método o levantamento bibliográfico em uma base de dados brasileira, sendo escolhida a base da SciELO, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros. A análise contou com um perfil qualitativo, mediante a leitura do material pesquisado.

Pode-se dizer que este trabalho se justifica por dois grandes motivos. O primeiro refere-se ao aumento na prevalência de crianças com TEA. Segundo os últimos levantamentos realizados pelo Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos Estados Unidos, 1 em cada 36 crianças com 8 anos foram identificadas com TEA em 2020 (Maenner et al., 2023). Esta taxa mostra-se crescente se comparada com os últimos 10 anos.

O segundo motivo destacado é que, passados 30 anos da Declaração de Salamanca, as práticas inclusivas ainda se encontram escamoteadas e pouco frequentes nas escolas³, mantendo este tema atual e contemporâneo.

Por fim, este estudo apresenta dois eixos. No primeiro, disserta-se sobre o percurso histórico da representação social da pessoa com deficiência, bem como historiciza-se a inclusão escolar e as diversas leis que hoje a garantem. Já no segundo, apresenta-se os diversos tipos de educação, a identidade docente e seu impacto na inclusão escolar, as tendências teórico-filosóficas que embasam a educação formal e uma breve apresentação do Programa TEACCH®.

1 O PERCURSO HISTÓRICO DA INCLUSÃO ESCOLAR

Um dos caminhos que se pode tomar ao falar sobre a inclusão escolar de pessoas com deficiência, mais precisamente sobre a inclusão escolar de pessoas com TEA, é abordar os diversos momentos históricos, a representação social que estas pessoas despertavam na sociedade e as consequências dos discursos hegemônicos que recaíam sobre elas.

Pode-se dizer que ocorreram muitas fases na história humana no que se refere ao acolhimento ou à exclusão das pessoas com deficiência. Neste sentido, faz-se necessário compreender que, ao falar sobre inclusão, inexoravelmente fala-se de exclusão, condições que correspondem a dois lados da mesma moeda. Segundo Sawaia (2014, p. 100), “ao falar de exclusão, fala-se de desejo, temporalidade e de afetividade, ao mesmo tempo que de poder, de economia e de direitos sociais”.

Ao longo do tempo, as relações sociais e de poder posicionaram as pessoas com deficiência em locais pré-definidos, causando-lhes sofrimento e apagamento social. Somente recentemente observam-se esforços para que este lugar siga um certo reposicionamento, mas como é possível observar nas instituições sociais, as mudanças são lentas e carregadas de estigmas.

Segundo Mazzotta (1999), observa-se que a posição social da pessoa com deficiência, no decorrer do tempo, migrou da marginalização para o assistencialismo e deste para a educação, reabilitação, integração social e, mais recentemente, para a inclusão social. No entanto, pode-se dizer que este percurso foi marcado por avanços e retrocessos, ou seja, não ocorreu de forma linear, mas encontrou muita resistência, de modo que ainda hoje encontram-

³ BONINO, Rachel. Apenas 3 em cada 10 alunos com deficiência participam efetivamente das aulas. **Nova Escola**, 2023. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21685/alunos-com-deficiencia-aulas>. Acesso em: 29 mar. 2024.

se traços de um passado ecoando no discurso social e materializados em comportamentos e atitudes capacitistas e preconceituosas.

De acordo com Miranda (2004), a primeira fase foi carregada de negligência e abandono das pessoas com deficiência. Este foi o período pré-cristão, um momento histórico em que imperavam comportamentos voltados à sobrevivência. O abandono das pessoas com deficiência ocorria, seja inicialmente pelos nômades, caçadores coletores, que precisavam se deslocar com frequência por lugares arriscados, seja posteriormente, pela necessidade de que as pessoas pudessem lutar e proteger suas cidades, sendo as pessoas com deficiência deixadas à própria sorte e levando-as inevitavelmente à sua morte. Tais condutas eram consideradas normais e comuns pela sociedade de sua época.

Como exemplo, observam-se os costumes do povo Chiricoa, que habitava as florestas da Colômbia e realizava deslocamentos frequentes conforme as necessidades de sua sobrevivência. Durante cada mudança, somente era permitido levar o essencial consigo. Por isso, indivíduos com limitações físicas, idosos ou enfermos eram deixados para trás nos antigos acampamentos da tribo; no entanto, os gestos de exclusão não eram resultado de um preconceito deliberado (Pacheco e Alves, 2007).

Com o surgimento do Cristianismo, mudanças profundas na política e na administração pública passaram a ocorrer, sendo que a divisão de poder entre a elite e o clero marca dramaticamente a posição social das pessoas e da sociedade. As crenças religiosas passam a influenciar, sobremaneira, a percepção sobre indivíduos com deficiência. Se, por um lado, a Igreja condena práticas de extermínio, pela crença da criação divina de todas as pessoas, por outro, a negligência social a estes grupos amplia-se, relegando-os à marginalização social. Segundo Miranda (2004), até meados do séc. XVIII, abandono, afogamento e sacrifícios ainda eram comuns, pois as pessoas com deficiência eram invisíveis para a sociedade.

Com o crescimento do movimento iluminista na Europa, novas concepções sociais, administrativas, políticas e econômicas ganham força. Surgem, entre os séculos XVIII e XIX, diversas instituições que se propõem a assegurar à sociedade, por um lado, a promessa de assistência às pessoas com deficiência e, por outro, o higienismo social, retirando estas pessoas da visão dos demais cidadãos, uma vez que representavam certo risco aos demais. Neste período, as pessoas com deficiência eram segregadas em instituições, um período marcado pela concepção organicista, que defendia a ideia de que a deficiência era de origem hereditária, com evidências de degenerescência da espécie (Miranda, 2004).

Observa-se, neste período, o surgimento de profissionais da área médica, tais como: Pinel, Itard, Esquirol, Seguin, Froebel, entre outros, que apresentavam maior interesse em estudar a deficiência, especialmente a mental (Pacheco e Alves, 2007).

Segundo Aranha (1995 apud Pacheco e Alves, 2007), somente com a Revolução Industrial e a nova organização social, agora voltada à produção e modos de operação de trabalho, que um novo paradigma surge diante da sociedade. Neste momento, e um pouco mais tarde, diante da falta de mão de obra frente às baixas causadas pelas grandes guerras, houve a necessidade de se criar sistemas de ensino e escolarização para uma população potencialmente produtiva. Desta forma, busca-se integrar as pessoas com deficiência na produção e consumo de produtos que a nova ordem social, regida pelo capitalismo, propõe.

Atualmente, vive-se a passagem deste paradigma para um novo, a inclusão social de pessoas com deficiência. Como lembra Mantoan (2015), em nossa sociedade contemporânea, há sinais de esgotamentos do antigo paradigma, que buscava unilateralmente integrar as pessoas com deficiência, adaptando-as ao sistema. As redes de comunicação estão cada vez mais complexas, sendo a velocidade da comunicação e informação mais dinâmica e difundida em tempo real. Não há mais espaço para o escamoteamento social das pessoas com deficiência. Vive-se, portanto, o advento da inclusão. Isso não significa que os antigos paradigmas, brevemente colocados, ainda não façam parte desta sociedade. Caminha-se com base em dualismos e contradições, uma vez que a diversidade de opiniões e conceitos são estruturas inalienáveis dos seres humanos. Assim, observam-se ainda segregação, negligência, institucionalização, integração, mas também esforços de inclusão. Na escola, compreendida como um microcosmos do social, não poderia ser diferente. Como lembra Mantoan (2015, p. 23):

A escola se democratizou abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos. Ela ainda exclui, então, os que ignoram o conhecimento que ela valoriza e, assim, entende que a democratização é massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.

Após este breve recorte histórico da posição social das pessoas com deficiência, faz-se necessário falar agora sobre a inclusão escolar, mais precisamente sobre a inclusão escolar de pessoas do Transtorno do Espectro Autista.

Pode-se dizer que, do ponto de vista histórico, o primeiro momento voltado à educação de uma pessoa dentro do espectro foi a intervenção realizada pelo médico Jean Itard ao jovem Victor do Aveyron, na França, no início do século XIX (Banks-Leite; Galvão, 2000). Obviamente, nesta época, a nosologia não era TEA, mas segundo os relatos históricos

produzidos, identificam-se algumas características no jovem que remetem a esta categoria. Assim, encontrado em um bosque em Aveyron, Victor não contemplava os traços de crianças surdas e que não falavam, com os quais estava sendo classificado diante de tamanha alienação social à qual fora submetido.

Itard, interessado pelo jovem, leva-o para sua casa e inicia uma certa educação médica-pedagógica, inserindo o jovem em costumes e hábitos sociais que entendia serem fundamentais para a sobrevivência (Banks-Leite; Galvão, 2000). Ações voltadas a alimentação, higiene e autocuidados foram introduzidas paulatinamente, com a intenção de ensinar o jovem Victor a organizar-se na sociedade. Esta iniciativa ecoará anos mais tarde junto à médica e educadora italiana Maria Montessori (1870-1952), que desenvolveu um programa de treinamento para crianças com deficiência mental, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos, e contribuirá para a construção do quadro diagnóstico de autismo, descrito por Leo Kanner em 1943.

Contudo, como descrito acima, o processo de educação e escolarização de crianças com deficiência, sendo que, aqui compreende-se também as pessoas dentro do espectro, permaneceu à margem da educação formal, quando muito, integrando-as ao sistema em uma perspectiva adaptacionista.

Observou-se que, a partir da década de 50, no âmbito mundial, iniciou-se uma discussão sobre a educação especial e a sua qualidade. É neste período que aumenta exponencialmente a oferta de escolas especiais no Brasil. Segundo Miranda (2008), em 1967, a Sociedade Pestalozzi do Brasil, criada em 1945, já contava com 16 instituições por todo o país, igual número também apresentava a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAES), que foi criada em 1954, no ano de 1962. A autora lembra que, durante a década de 60, ocorreu uma grande expansão no número de escolas de ensino especial, sendo que “em 1969, havia mais de 800 estabelecimentos de ensino especial para deficientes mentais, cerca de quatro vezes mais do que a quantidade existente no ano de 1960” (Miranda, 2008, p. 35).

No entanto, somente a partir dos anos 90, inicia-se um olhar voltado à inclusão escolar nas escolas regulares propriamente ditas. Pode-se dizer que, como marco deste processo, encontra-se a Declaração de Salamanca, redigida e assinada por muitos países em 1994 e que proclama que “aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deve acomodá-los dentro da pedagogia centrada na criança e ser capaz de satisfazer tais necessidades” (Brasil, 1997, p. 1). Este documento é considerado um marco e divisor de águas ao novo paradigma, agora a inclusão escolar.

Em 2006, outro documento se destaca na esfera mundial, trata-se da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Uma das grandes contribuições desta convenção reside na reflexão a respeito das barreiras enfrentadas por pessoas com deficiência. De forma dialética, pode-se dizer que só há deficiência se esta, em contato com as diversas barreiras sociais e atitudinais, implica à pessoa impedimentos de longo prazo (Garcez; Ikeda, 2021).

Há 9 anos, uma lei mais robusta, chamada de Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, é promulgada. Uma lei que defende o respeito pleno do cidadão em todas as esferas de sua vida, garantindo o exercício pleno e efetivo de todos os direitos civis, políticos, econômicos, sociais e culturais (Brasil, 2015).

No que se refere à legislação propriamente para pessoas com TEA, destaca-se aqui neste estudo a Lei Berenice Piana (12.764/12), que além de estabelecer e formalizar que as pessoas com autismo, para todos os efeitos legais, são pessoas com deficiência, garante o pleno acesso à educação, diagnóstico precoce, tratamento e demais serviços que necessitarem (Brasil, 2012).

Observa-se, com isso, que o reposicionamento paulatino no discurso social, com as mudanças históricas de paradigmas, resultou na construção de uma legislação de proteção e inclusão. A inclusão passa a ser vista como uma necessidade de diminuir e eliminar as barreiras sociais, arquitetônicas e, sobretudo, atitudinais. No entanto, para além destes avanços, a inclusão escolar de crianças com TEA ainda se encontra longe de ser assumida como uma condição comum e própria do cotidiano escolar, e os desafios permanecem, haja vista que dentro do espectro cada criança é única e toda tentativa de uniformizar as intervenções mostram-se pouco produtivas. Neste caso, se, por um lado, o paradigma da educação escolar visa a um olhar coletivo sobre um grupo de alunos, por outro, as crianças com TEA solicitam atitudes singulares e únicas sobre si. Santos e Ramos (2021, p. 6), sobre o assunto, destacam que:

Em se tratando da instituição escolar, suas dinâmicas, complexidades curriculares e relacionais, estudantes autistas podem enfrentar dificuldades para ser e estar nestes espaços, pois são ambientes que apresentam muitos estímulos sensoriais. Caso o estudante apresente algum comprometimento nesta dimensão, permanecer ali, relacionar-se e aprender serão situações extremamente desafiadoras e, muitas vezes, o currículo hegemônico e a estrutura escolar não levam tais aspectos em consideração.

Desta forma e diante deste desafio, no próximo capítulo, busca-se tratar um pouco mais sobre a escolarização de crianças com TEA na atualidade.

2 A EDUCAÇÃO ESCOLAR DE CRIANÇAS COM TEA

Primeiramente, é importante lembrar que a educação das crianças não ocorre exclusivamente no ambiente escolar, assumindo basicamente duas modalidades, a saber:

a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados; a informal como aquela que os indivíduos aprendem durante seu processo de socialização – ocorrendo em espaços da família, bairro, rua, cidade, clube, espaços de lazer e entretenimento; nas igrejas; e até na escola entre os grupos de amigo; ou em espaços delimitados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia, sempre carregada de valores e culturas próprias, de pertencimento e sentimentos herdados (Gohn, 2014, p. 40).

Desta forma, observamos uma educação formal, ou seja, definida a partir do seu caráter regulamentar, planejado, especializado e intencional, com base em premissas científicas, e a outra, uma educação para a vida prática e do cotidiano, que assume os valores culturais de uma família ou grupo social. Cada uma destas modalidades contribui, a sua maneira, no processo de desenvolvimento das crianças e no estabelecimento do seu sistema de crenças e valores.

No entanto, mesmo na educação formal, aquela que ocorre no interior das escolas, tema de interesse deste trabalho, deve-se levar em conta outros fatores, quando o assunto é a transmissão de conhecimento. Por um lado, temos a figura do professor, sua história e identidade e, por outro, temos o sistema como um todo, amparado por modelos e metodologias pedagógicas, com uma visão de homem pré-estabelecida coletivamente e socialmente.

Assumindo como pressuposto básico que o processo de constituição identitária do professor é construído por suas experiências de vida, sobretudo no que se refere às experiências em um período em que também era, ele próprio, o aluno, no que tange a sua formação inicial, como também sua formação continuada (Tardif, 2002), e sendo estas vivências, por excelência, variadas e singulares, poder-se-ia questionar: qual é o aluno idealizado por este professor a partir do seu sistema de crenças?

Esta pergunta é fundamental se estamos pensando na inclusão de crianças com TEA, uma vez que já observamos que o paradigma da inclusão é um conceito recente, que não abarca a sociedade na sua integralidade e ainda sofre resistência de setores internos e externos da própria educação. Com isso, não é incomum observar, nos corredores das escolas, quem ainda considere a importância de salas e escolas especiais para determinados alunos.

Como saída, os sistemas de ensino cada vez mais investem em processos formativos aos professores que contemplem esta visão inclusiva. Aquele que ensina também precisa aprender, uma vez que se comprehende que o processo formativo caminha ao longo da carreira docente e pode ser utilizado como um recurso de transformação. Assim, a identidade docente é

“constituída por meio de um processo dinâmico, em relação direta com o contexto social no qual está inserida” (Iza et al., 2014, p. 288).

Por outro lado, observa-se o sistema escolar e suas metodologias, que a seu tempo pensa a educação a partir de premissas de sua época. Como reflexo do passado, a escola atual ainda carrega metodologias tradicionais de ensino que resistem em compreender o aluno contemporâneo e a diversidade. Ainda assim, nos últimos duzentos anos, observam-se muitas mudanças na escola.

Com as revoluções burguesas, entre as quais, as revoluções inglesa, industrial e francesa, uma nova forma de pensar, o iluminismo, pouco a pouco torna-se a corrente de pensamento predominante. Tornar-se cidadão correspondia a ter um conhecimento iluminado, sendo a educação o berço para a formação deste novo homem (Leão, 2008).

Com efeito, vem à tona a necessidade de uma educação laica, livre e gratuita em que a população tenha acesso. De acordo com Leão (2008), se antes da Revolução Francesa, a Igreja e sua educação predominavam, impondo sua visão teocêntrica sobre o conhecimento, agora a razão surge como um elemento-chave para que se possa pesquisar e compreender a realidade. Pouco a pouco o idealismo a respeito do mundo cede espaço ao realismo, atribuindo importância ao estudo dos fenômenos naturais e do próprio homem. Assim, uma nova concepção de escola começa a aparecer.

Novas formas de educação surgem, como a Escola Nova do final do século XIX e começo do século XX, que, partindo da Europa e dos Estados Unidos, chegou ao Brasil com uma ideia profícua e revolucionária na educação. Nesta época, segundo Kulesza (2002, p.89), “O chamado “ensino intuitivo”, antecedente imediato do “ensino ativo”, era a contrapartida educacional do naturalismo e realismo que agitavam a cultura intelectual da época. E a Escola Normal seria a grande artífice desta verdadeira revolução cultural em solo brasileiro”.

No entanto, ao longo do século XX, o que se observou na educação brasileira não foi exatamente a materialização destas ideias, mas uma mixagem de tendências tradicionais, com outros ideais, como por exemplo, mais no final deste século, as teorias sociointeracionistas.

Chegando na atualidade, observa-se que a escola contemporânea se encontra em um emaranhado de contradições e dualismos, onde, segundo Libâneo (2012), especialmente nas últimas décadas, por um lado, encontra-se a escola do conhecimento, para alunos que se valem da possibilidade de comprar seu estudo e, por outro, a escola voltada à assistência, para os alunos de camadas populares, subjugados ao ensino público. Esta distância nas metas de ensino, ou seja, aquilo que se propõe como prioridade de ação, resulta no alargamento da distância

social entre as classes e no tolhimento do pleno acesso à cultura de um dos lados. No que se refere às pessoas com deficiência, outros desafios se somam a estes, levando à inclusão escolar ainda ser pensada como em um estágio inicial.

Pode-se dizer que a esta escola descrita e sobre este professor, como pano de fundo, observam-se diversas tendências pedagógicas, que influenciam diretamente a prática docente. Autores como Libâneo e Saviani incluem estas tendências em dois grandes grupos.

No primeiro grupo, encontram-se as tendências liberais, que são classificadas como “tradicional, renovadora progressiva, renovadora não diretiva e tecnicista” (Libâneo, 1989 apud Silva, 2018, p. 98). Nesta perspectiva, levam-se em conta as aptidões do estudante, e ele é educado e preparado para executar diversos papéis sociais de maneira que esteja adaptado ao sistema. Destaca-se aqui a tendência tecnicista, tendo como maior expoente o psicólogo behaviorista Burrhus Frederic Skinner (1904-1990), que preconizava um modelo de ensino fragmentado e autogerido pelo aluno com base em um sistema de reforçamento (Piletti; Rossato, 2017).

Segundo Saviani (2013 apud Silva, 2018, p. 101), na tendência tecnicista:

O elemento principal é a organização racional dos meios, professor e o aluno ocupam uma posição secundária relegada à condição de executores de um processo, cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas habilitados, neutros, objetivos e imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, e compensa e corrige as deficiências do professor e os efeitos de sua intervenção.

No segundo grupo, encontram-se as tendências progressistas, constituídas por meio das tendências libertadora, libertária e crítico-social dos conteúdos (Silva, 2018). Estas tendências buscam uma análise crítica da realidade social, posicionando o aluno como um sujeito ativo, que busca o conhecimento, desenvolvendo-se e aprendendo em interação com o meio. Temos o crescimento destas tendências a partir da década de 80, momento no qual o Brasil atravessava seu processo de redemocratização e a escola ganhava destaque como um equipamento de transformação social.

Ressalta-se aqui a tendência progressista crítico-social, que tem sua origem em autores que concebiam o método materialista histórico-dialético, que “concretiza-se como a teoria que visa captar o movimento objetivo do processo histórico, direcionando o ensino para a superação dos problemas do dia a dia da prática social e buscando a emancipação intelectual” (Silva, 2018, p. 102). Destaca-se a chegada das ideias de intelectuais como Lev Semionovitch Vigotski (1896-1934) e Henri Paul Wallon (1879 – 1962), que passam a ser traduzidas e incorporadas como norteadoras na legislação educacional.

Estas concepções e tendências ecoam nas escolas brasileiras de modo que, considerando a cultura própria do Brasil e, dentro dele, diversos “Brasis”, dada sua dimensão continental e sua ampla rede de ensino, fica uma questão: podemos falar de métodos e tendências híbridas?

Uma das metodologias que vem ganhando destaque nos últimos anos na escolarização de crianças com TEA é o Programa TEACCH®. Segundo Bonome-Vanzelli et al. (2021), este programa surgiu nos anos sessenta dentro da Faculdade de Medicina da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, como uma resposta aos pais de crianças autistas que se encontravam desamparadas nas escolas deste país. A figura central deste programa foi o psicólogo alemão, radicado nos EUA, Dr. Eric Schopler (1927-2006).

Este programa assume a premissa de um ensino estruturado, tendo sido influenciado diretamente pelo behaviorismo. Historicamente, ele iniciou suas atividades no ambiente clínico e caminhou em direção à educação, chegando primeiramente às salas e escolas especiais. De acordo com Vatavuk (1997 apud Bonome-Vanzelli et al., 2021, p. 103845), quatro são os seus objetivos: “a) oferecer serviços para as crianças e suas famílias; b) desenvolver pesquisa em um contexto de ajuda e trabalho clínico; c) capacitar profissionais no contexto do serviço; d) esclarecer o público sobre o que é o autismo, suas implicações comportamentais, sociais e educacionais”.

De acordo com Leon, Bernardino e Guimarães (2023), o TEACCH® visa identificar as potencialidades dos estudantes com TEA, bem como aspectos que precisam ser desenvolvidos, buscando ampliar estas potencialidades, a partir dos seus pontos fortes e zonas de interesse. Desta forma, o ensino sistematizado e hierarquizado promovido pelo TEACCH®, pouco a pouco, avança em desdobramentos das potencialidades das crianças, caminhando do concreto e mais familiar, seu hiperfoco, ao mais simbólico. Por fim, é um programa que deve abarcar não apenas o ambiente escolar, mas que também deve ser apoiado pela família.

Como descrito neste capítulo, questões históricas, a identidade do professor e as diversas tendências forjaram o ensino do Brasil. Como saída para as crianças com TEA, observamos o Programa TEACCH®, um método pragmático de ensino que contribui no seu desenvolvimento. Sua aplicação depende do conhecimento e de habilidades específicas e relacionais dos professores. Faz-se necessário compreender agora as práticas escolares inclusivas de pessoas com TEA.

3 MÉTODO

Este trabalho assume como método uma revisão da literatura por meio do levantamento bibliográfico na base de dados da SciELO, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros, durante o período de 2019 até maio de 2024, considerando publicações dos últimos 5 anos.

A seleção destes trabalhos deu-se com base no cruzamento das palavras-chave “inclusão escolar” e “autismo”, uma vez que esta pesquisa apresenta como objetivo compreender como se configuram as práticas escolares inclusivas de pessoas com TEA, descritas nos últimos cinco anos nas bases de dados brasileiras.

Sendo assim, assume-se que, ao falar em inclusão escolar, realiza-se um recorte de outras possibilidades de inclusão. Além disso, a base de dados SciELO é uma biblioteca nacional que permite o recorte de produções brasileiras. Após este procedimento, levantaram-se setes estudos que tiveram seus resumos lidos. Não houve necessidade de exclusão de trabalhos, uma vez que os setes estudos descreviam diretamente ou indiretamente experiências inclusivas no âmbito da educação de pessoas com TEA.

Na sequência, foi realizada a leitura das publicações na íntegra e feita uma análise a partir da aproximação e distanciamento entre os textos. Os resultados e a discussão dos trabalhos encontram-se a seguir.

4 RESULTADOS

Os resultados aqui descritos versam sobre o levantamento de trabalhos na base de dados da SciELO, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros, durante o período de 2019 até maio de 2024. Por meio do uso das palavras-chaves “inclusão escolar” e “autismo”, foram selecionados setes estudos que aqui serão resumidamente descritos.

Tabela 1 – Resultado dos Trabalhos Encontrados entre 2019 e maio de 2024 na Base da SciELO (continua)

Ano	Nome	Referência
2023	Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade	SILVEIRA, Victoria Gimenez et al. Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. Psicologia Escolar e Educacional , v. 27, p. e238308, 2023.
2023	Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão	ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. Psicologia Escolar e Educacional , v. 27, p. e247367, 2023.

(conclusão)

Ano	Nome	Referência
2023	Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo	COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. Revista Brasileira de Educação , v. 28, p. e280098, 2023.
2022	História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura	LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. Revista Brasileira de Educação Especial , v. 28, p. e0017, 2022.
2021	As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo	FRANCÉS, 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. e260026, 2021.
2020	Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio	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, p. 69-84, 2020.
2019	Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)	WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). Saúde e Sociedade , v. 28, p. 210-223, 2019.

Fonte: Os autores (2025)

No trabalho intitulado “Planejamento Educacional Individualizado de Estudante com Autismo na Universidade”, Silveira et al. (2023) relatam um estudo de caso realizado com uma aluna com TEA no ensino superior. As autoras relatam a escassez de pesquisas em inclusão escolar e as dificuldades enfrentadas por uma aluna com TEA neste contexto.

Neste estudo, as autoras enfatizam a necessidade e a importância do PEI (Planejamento Educacional Individualizado) para o sucesso da inclusão escolar. Destacam que a elaboração de um PEI deve passar pela avaliação das necessidades e especificidades dos estudantes e ser construído de forma multidisciplinar, levando em conta “sobretudo a participação ativa dos profissionais, professores e da própria estudante” (Silveira et al., 2023, p. 9).

As autoras enfatizam que o uso do PEI deve considerar especialmente o planejamento de ações que levem em conta as contingências individuais, do que ser apenas um plano meramente de conteúdo. Neste estudo, a partir do uso do PEI com uma aluna com TEA, observou-se que as suas dificuldades, antes observadas na relação ensino-aprendizagem e que eram permeadas por barreiras, levando ao fracasso escolar da estudante, foram superadas quase

em sua totalidade. Por fim, ressaltaram que esta prática exitosa ainda não é comum nas universidades, sendo vista apenas como experiências esparsas e pontuais.

Em “Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão”, Araujo, Silva e Zanon (2023) realizam um trabalho teórico buscando compreender os impasses que as pessoas com TEA encontram na sociedade para sua plena inclusão. Realizando um resgate histórico, descrevem a construção social e cultural dos diversos preconceitos enfrentados pela população com TEA e sua luta para romper com estes estigmas, como no caso do movimento voltado a neurodiversidade, que busca compreender o autismo em uma perspectiva diferente ao modelo biomédico.

As autoras destacam achados teóricos que valorizam, em geral, dois modelos na compreensão do TEA: o modelo médico, que procura descrever pessoas autistas com base nos manuais médicos que ressaltam déficits e dificuldades, e o modelo crítico, que se contrapõe ao modelo biomédico. Cabe mencionar que a neurodiversidade compreende pessoas autistas a partir de um modelo biopsicossocial, ou seja, não se restringe aos modelos que explicam o TEA a partir de uma ótica puramente biológica ou social.

Do ponto de vista da escolarização, as autoras ressaltam estudos que apontam o conhecimento sobre o TEA como uma importante ferramenta à inclusão. Observam que uma visão que não se paute na perspectiva de cura, mas que leve em consideração as facilidades e dificuldades de cada pessoa, contribuem também neste processo. Segundo as autoras:

[...] acredita-se que formações, capacitações e treinamentos sobre o TEA e que incluemativamente pessoas com TEA e seus familiares no seu desenvolvimento, apoiando-se assim no movimento da neurodiversidade, podem ser ferramentas potentes para a mudança na concepção e no aumento do conhecimento sobre o transtorno. Tais fatores, por sua vez, podem representar uma luta contra a patologização do TEA em uma busca por atitudes mais compreensivas e inclusivas, respeitando as diversidades humanas (Araujo; Silva; Zanon, 2023, p. 6).

Já na pesquisa “Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo”, Costa, Schmidt e Camargo (2023) pesquisaram a importância da construção de um PEI com base em uma equipe colaborativa e corresponsável.

Os autores destacam, a partir de um estudo de caso envolvendo uma criança de onze anos com TEA, que o trabalho colaborativo é fundamental não apenas para a aplicação do PEI, mas para sua fundamentação e montagem. Ressaltam a importância de uma equipe que envolva diversos atores, como o coordenador pedagógico, professoras da sala regular, professora da sala de recursos, a própria criança e sua família. Segundo os autores:

O processo de desenvolvimento do PEI, harmonizado com a grade curricular, propicia os benefícios trazidos pelo trabalho colaborativo e capitaliza indiretamente avanços na inclusão do estudante, na medida em que os educadores se sentem amparados e motivados pela própria equipe e suas práticas passam a ser norteadas por um plano de ensino detalhado e fundamentado (Costa; Schmidt; Camargo, 2023, p. 18).

Nesta montagem, os autores destacam algumas fases, tais como: a avaliação do aluno e a capacitação continuada dos professores, visando identificar as demandas do aluno, os seus interesses, compartilhar informações e promover autoconfiança nos professores.

Em “História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura”, Lazzarini e Elias (2022) discorrem, a partir de uma pesquisa de revisão de literatura, sobre o uso do método História Social™ no tratamento e escolarização de crianças com TEA. Considerando os critérios de inclusão e exclusão, eles analisaram onze estudos, sendo dois brasileiros, oito norte-americanos e um saudita.

Segundo os autores, o uso de Histórias Sociais é útil, sobretudo, por sua facilidade de aplicação, por providenciar uma visão sobre o que pensam ou sentem as pessoas e ensinar habilidades sociais para comportamentos inadequados. Além disso, os autores destacam que se trata de um método barato e menos invasivo, sendo possível sua aplicação na escola, ainda que se encontrem muitos trabalhos no campo clínico.

Os estudos levantados pelos autores confirmam a eficácia deste método, mas o número de publicações sobre o tema vem apresentando certa diminuição. Além disso, os autores observaram poucas publicações brasileiras, somente dois estudos, o que denota sua baixa inserção no ambiente escolar neste país. De acordo com os autores:

A partir dos resultados apresentados nos estudos selecionados, pode-se inferir que as Histórias Sociais produziram modificações de comportamento relevantes para participantes com TEA de diversas idades e em diferentes ambientes [...]. Os estudos demonstraram também a eficácia das histórias na instalação de diversas habilidades sociais e pró-sociais, de comunicação, de autocuidado, entre outras (Lazzarini; Elias, 2022 p. 362).

Francês e Mesquita (2021), no estudo: “As experiências nos espaços-tempos da escola sob o olhar de uma criança com Transtorno do Espectro do Autismo”, a partir da observação participante de uma criança com TEA na educação infantil, descrevem a inclusão escolar considerando a estrutura de espaços e tempos da escola.

Neste estudo, admitem que a criança é um sujeito ativo na construção de seu conhecimento e observam que, muitas vezes, a estrutura rígida dos espaços escolares e os tempos destinados às crianças acabam por interromper as possibilidades escolares e as escutas das crianças. Neste trabalho, mesmo a criança apresentando recursos cognitivos e de linguagem, acabava sendo considerada, pela escola, mais por suas limitações e por meio do uso do seu

diagnóstico do que por suas capacidades. A dificuldade de observar a criança em sua singularidade acaba por ser um entrave no processo de inclusão. Segundo os autores:

Os resultados reafirmam a imprescindibilidade de ampliar estudos que busquem desvelar a voz da criança com deficiência em suas diversificadas formas de expressão acerca das experiências vividas nos espaços-tempos da escola, reconhecendo-a como sujeito que traz singularidades, por vezes, não exclusivas a sua deficiência, mas com peculiaridades próprias da infância que envolvem temporalidades únicas, não possíveis de serem rotuladas e programadas em espaços-tempos escolares tão rígidos (Francês; Mesquita, 2021, p. 19).

No penúltimo trabalho analisado, intitulado “Transtorno do espectro autista e interações escolares: sala de aula e pátio”, Lemos, Nunes e Salomão (2020) realizaram uma pesquisa de campo observacional, para analisar os Episódios Interacionais envolvendo 4 crianças com TEA, que apresentavam na época entre 3 e 5 anos de idade, 42 crianças com desenvolvimento típico e 4 professoras.

Partindo da análise de gravações realizadas, os estudos de caso apontaram a importância da mediação realizada pelas professoras, que potencializam as interações entre as crianças. As autoras notaram que as interações diádicas verbais e não verbais, em contexto de sala de aula com a produção de atividades, ocorreram na maior parte do tempo entre as professoras e as crianças com TEA. Desta forma, destacam que uma posição interacionista das professoras é necessária a fim de que favoreça ações conjuntas entre as crianças. Por outro lado, as crianças com desenvolvimento típico não evitaram as crianças com TEA, especialmente em situações de atividades livres.

Esta pesquisa apresentou a importância da mediação em um processo inclusivo, que segundo as autoras demonstra:

[...] a importância da interação social para a aquisição de habilidades referentes ao desenvolvimento infantil. [...] entendem-se os benefícios da inclusão escolar tanto em termos da criança atípica, como das demais crianças, que desenvolvem habilidades relativas a tolerância, respeito e empatia por meio das vivências escolares (Lemos, Nunes e Salomão, 2020, p. 82).

Por fim, no artigo “Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016)”, Wu (2019), realizou uma revisão da literatura com base no método do estado do conhecimento, levantando teses e dissertações que pesquisaram a inclusão escolar de crianças com TEA nas regiões do Sul e Sudeste do Brasil entre 2008 e 2016. Após a realização dos critérios de inclusão e exclusão, a autora realizou a análise de 9 dissertações voltadas a inclusão escolar.

Segundo a autora, novamente vemos nestes trabalhos a primazia do discurso biomédico sobre as crianças com TEA com foco nos seus déficits e prejuízos psicológicos,

fonoaudiológico e sociais. Desta forma, pesquisas na área da educação, como demonstrado pela autora, ressaltam que, à revelia das condições sociais que revelam a singularidade de cada sujeito, estes estudantes acabam por serem reduzidos aos seus diagnósticos. Por outro lado, também foram observados estudos que buscam problematizar a inclusão escolar no tocante às barreiras e preconceitos sociais que impõem limites ao desenvolvimento das pessoas com TEA.

Wuo (2019) encerra salientando a necessidade de estudos na área da educação sobre a inclusão escolar de pessoas com TEA que superem a imagem biomédica e hegemônica dos estudos desta população, realizada hegemonicamente pelo campo da saúde. Para ela,

Trabalhos orientados por uma perspectiva crítica que privilegia as condições educacionais, sociais e históricas de constituição do sujeito, em contraposição a um olhar individual e patologizante sobre o TEA, permitem a emergência de diferentes olhares sobre a inclusão escolar e o TEA (Wou, 2019, p. 221).

Após esta breve descrição de cada estudo, segue-se para a discussão dos resultados.

5 DISCUSSÃO

Diante do exposto e com base no levantamento de trabalhos na base de dados da SciELO, uma biblioteca eletrônica de periódicos científicos brasileiros, durante o período de 2019 até maio de 2024, selecionaram-se setes estudos. A seleção destes trabalhos deu-se com base no cruzamento das palavras-chave “inclusão escolar” e “autismo”, uma vez que esta pesquisa apresenta como objetivo compreender como se configuram as práticas escolares inclusivas de pessoas com TEA, descritas nos últimos cinco anos nas bases de dados brasileiras. Sendo assim, assume-se que, ao falar em inclusão escolar, realiza-se um recorte de outras possibilidades de inclusão. Além disso, a base de dados SciELO é uma biblioteca nacional que permite o recorte de produções brasileiras. Não houve necessidade de exclusão de trabalhos, uma vez que os setes estudos descreviam diretamente ou indiretamente experiências inclusivas no âmbito da educação de pessoas com TEA.

Considerando os trabalhos analisados, encontraram-se quatro estudos de caso (Silveira et al, 2023; Costa, Schmidt e Camargo, 2023; Francês e Mesquita, 2021; Lemos, Nunes e Salomão 2020). Dentro destes trabalhos, ao todo, foi analisada a inclusão de 7 estudantes, sendo 5 alunos da Educação Infantil, 1 do Ensino Fundamental e 1 do Ensino Superior. Além disso, dois trabalhos realizaram uma revisão de literatura (Lazzarini e Elias, 2022; Wuo, 2019) e um trabalho dissertou teoricamente sobre a inclusão escolar (Araujo, Silva e Zanon, 2023).

De modo geral, os trabalhos destacam a importância de a inclusão escolar ser realizada com base em um planejamento que envolva uma equipe interdisciplinar, a família e os

interesses do próprio aluno. Dois estudos (Silveira et al, 2023; Costa, Schmidt e Camargo, 2023) destacam a importância da construção do Plano de Educação Individualizado – PEI, considerando um trabalho colaborativo de toda a equipe escolar, bem como formativo. Ressaltou-se que a montagem do PEI resulta não apenas no sucesso inclusivo do estudante, mas garante maior segurança ao docente, que reconhece um sentido em sua ação e sente-se embasado em uma prática fundamentada e definida.

Os estudos teórico e de revisão ressaltam a importância da superação do discurso biomédico (Araujo, Silva e Zanon, 2023; Wu, 2019), embora este seja dominante nos trabalhos pesquisados pelos autores. Com isso, ainda é possível observar nas pesquisas uma prática educacional com ênfase nas limitações das pessoas com TEA e o diagnóstico em detrimento das suas potencialidades.

As interações e habilidades sociais também surgiram nos estudos (Lazzarini e Elias, 2022; Francês e Mesquita, 2021; Lemos, Nunes e Salomão 2020). Os autores descrevem o quanto são importantes os relacionamentos entre os pares e os processos de mediação dos professores. Estes trabalhos defendem a ideia de uma educação sociointeracionista que respeite os tempos dos alunos, os espaços de circulação e sua singularidade. Tal premissa encontra-se de acordo com as tendências pedagógicas citadas na fundamentação teórica deste trabalho, como por exemplo ao observar a tendência progressista crítico-social (Silva, 2018, p. 102).

Os trabalhos analisados reafirmam a necessidade de observar a criança como protagonista em seu processo educativo, sendo a inclusão uma ruptura dos processos meramente adaptacionistas para um olhar que leve em conta o interesse dos alunos.

Desta forma, os estudos criticam a mecanização dos processos escolares, sua visão médica, por vezes excludente, e acedem à necessidade de se continuar a pensar a neurodiversidade na construção de políticas públicas que rompam com leituras estereotipadas e preconceituosas (Araujo, Silva e Zanon, 2023). A necessidade desta crítica abarca a ideia das contradições históricas levantadas na fundamentação teórica deste trabalho e que ainda remetem a uma visão médica dentro dos espaços escolares (Mantoan, 2015).

Embora descrito na literatura como um método de escolarização às crianças com TEA, o Programa TEACCH® não surgiu em nenhum estudo analisado. O único estudo que evidencia um método de trabalho foi produzido por Lazzarini e Elias (2022) ao descrever o uso da História Social™. Nesta pesquisa de revisão, os autores evidenciam a necessidade de levar a criança com TEA ao reconhecimento das emoções e das convenções sociais por meio das histórias.

Contudo, pode-se dizer que este estudo encontra limitações, como o fato de este levantamento bibliográfico encontrar apenas um trabalho de estudo de caso que remeta diretamente ao Ensino Fundamental (Costa, Schmidt e Camargo, 2023). Neste estudo observou-se uma criança com TEA de 11 anos que recebera o diagnóstico composto pela antiga classificação de Síndrome de Asperger, ou autismo de alto desempenho. Fica aqui o questionamento sobre a ausência de trabalhos circunscritos no Ensino Fundamental e que contemplem crianças autistas níveis 2 e 3 de suporte, ou seja, que necessitam de um apoio maior. Quais são as possibilidades frente a desafios maiores de suporte?

Outra limitação reside na delimitação da seleção de trabalhos apenas para estudos nacionais e na base da SciELO. Quais são as possibilidades de inclusão em outros países, como por exemplo nos países latinos, próximos ao Brasil? Sabemos que, diante da sua história, professores que assumem a educação brasileira necessitam de um verdadeiro processo criativo para a inclusão escolar de pessoas com deficiência; como será em outros países? Ressalta-se que, nos estudos levantados, enfatizou-se a necessidade da formação dos professores e o planejamento das ações docentes.

Assim, se, por um lado buscou-se olhar para os estudos recentes com uma visão crítica e orientada historicamente, por outro, recomendam-se estudos desta natureza que abarquem um número maior de trabalhos para esta análise.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo foi possível compreender o desenvolvimento e os impasses que a inclusão social e escolar assumiu historicamente. Longe de ser uma lógica assumida em sua plenitude, a inclusão escolar encontra avanços e retrocessos em sua práxis. Contudo, é correto afirmar que, na atualidade, a robustez legal e a disseminação das ideias inclusivas nunca encontraram paralelo na história da humanidade.

Embora o discurso do modelo biomédico sobre as pessoas com TEA, que enfatiza o diagnóstico e os sintomas, ainda seja hegemônico socialmente, outras explicações realizam rupturas neste discurso, na direção das possibilidades e potencialidades das crianças em suas singularidades.

Assim, para encerrar este trabalho, resgata-se sua questão inicial, a saber: como se configuram as práticas escolares inclusivas de pessoas com TEA, descritas nos últimos cinco anos em uma base de dados brasileira?

Observa-se, nos estudos levantados, um esforço ao planejamento, formação, laço social, mediação e uma visão que leva em conta a singularidade de cada criança. A tendência sociointeracionista assume protagonismo no cenário brasileiro, mas ela não exclui outras práticas e métodos.

Recomenda-se o desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema na educação. Percebe-se, pela potência do discurso biomédico, que o posicionamento ético-político sobre o tema em pesquisas no campo da educação pode favorecer uma inclusão escolar cada vez mais humanizada e voltada ao conhecimento.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM- V)** Arlington, VA: American Psychiatric Association, 2015.

ARAUJO, Ana Gabriela Rocha; SILVA, Mônica Aparecida da; ZANON, Regina Basso. Autismo, neurodiversidade e estigma: perspectivas políticas e de inclusão. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 27, p. e247367, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/S5FdcTLWS9bPdJwPXcdmnHz/>. Acesso em: 25 maio 2024.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercuções. In BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (orgs). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 11-24.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília, DF: Corde, 1997.

BRASIL. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**, Brasília 7 jul. de 2015.

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

BRASIL. Decreto n. 6.949 de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 ago. de 2009.

BONOME-VANZELLI, Sílvia Regina Cassan et al. Contribuições do programa Teacch® à educação regular Contribuciones del programa Teacch® a la educación regular. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 11, p. 103837-103851, 2021. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/39290>. Acesso em: 03 dez. 2025.

COSTA, Daniel Da Silva; SCHMIDT, Carlo; CAMARGO, Síglia Pimentel Höher. Plano Educacional Individualizado: implementação e influência no trabalho colaborativo para a inclusão de alunos com autismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, p. e280098, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/PPfgrTp5g4bCWvpYLTYdbMK/> Acesso em: 25 maio 2024.

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. e260026, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/M7jYYq84pmgK4TsbSQDQ8Dr/?format=html>. Acesso em: 25 maio 2024.

GARCEZ, Liliane; IKEDA, Gabriela. **Educação inclusiva de bolso**: o desafio de não deixar ninguém para trás. São Paulo: Arco 43, 2021.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em educação**, v. 2, n. 1, 2014. Disponível em: https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/gohn_2014.pdf. Acesso em: 21 maio 2024.

IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto et al. Identidade docente: as várias faces da constituição do ser professor. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 2, p. 273-292, 2014. Disponível em: <http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/978/339> Acesso em: 03 abr. 2021.

KULESZA, Wojciech Andrzej. Genealogia da escola nova no Brasil. **Educação em Foco**, v. 7, n. 2, p. 83-92, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/3mkN6N0> Acesso em: 03 abr. 2021.

LAZZARINI, Fernanda Squassoni; ELIAS, Nassim Chamel. História Social™ e Autismo: uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 28, p. e0017, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/xJbTxLYxdpkR7wbdtxM8spr/> Acesso em: 25 maio 2024.

LEÃO, Andreza Marques de Castro. A influência do Iluminismo nas políticas educacionais atuais: em pauta a cidadania. **Diversa**, ano I, v. 1, n. 2, p. 69-84, 2008.

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, p. 69-84, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/z9kw6rcvPhxsPSkmLnXwMhd/>. Acesso em: 25 maio 2024.

LEON, Viviane Costa de; BERNARDINO, Camille Moura Palma da Silva; GUIMARÃES, Viviani Pereira Amanajás. Adaptação da coleção Novo Alfabetização com Boquinhas® para crianças com Transtorno do Espectro Autista. **Brazilian Journal of Development**, v. 9, n. 7, p. 21905-21916, 2023. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/61403/44267>. Acesso em: 22 maio 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e**

Pesquisa, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em:
<https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

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, 2020. **MMWR. Surveillance Summaries**, v. 72, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr>. Acesso em: 03 dez. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Egler. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como Fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do espectro autista-história da construção de um diagnóstico**. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.47.2018.tde-26102018-191739. Acesso em: 28 mar. 2024.

MAZZOTTA Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1999.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. História, deficiência e educação especial. **Revista HISTEDBR On-line, Campinas**, v. 15, p. 1-7, 2004. Disponível em:
http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis15/art1_15.pdf. Acesso em: 09 jun. de 2020.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de história da educação**, v. 7, 2008. Disponível em:
<https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/> Acesso em: 08 maio 2024.

PACHECO, Kátia Monteiro De Benedetto; ALVES, Vera Lucia Rodrigues. A história da deficiência, da marginalização à inclusão social. **Acta fisiátrica**, v. 14, n. 4, p. 242-248, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/actafisiatrica/article/view/102875>. Acesso em: 03 dez. 2025.

PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. Capítulo - Skinner: condicionamento e aprendizagem. In. PILETTI, Nelson; ROSSATO, Solange Marques. **Psicologia da aprendizagem: da teoria do condicionamento ao construtivismo**. São Paulo: Contexto. 2017, p. 13-33.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. **Revista Lusófona de educação**, n. 8, p. 63-83, 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3hgZzy8>. Acesso em: 09 jun. de 2020.

SANTOS, Vanessa Nicolau Freitas; RAMOS, Phagner. A inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na perspectiva Histórico-cultural. **Rein-Revista Educação Inclusiva**, v. 6, n. 4, 2021.

SAWAIA, Bader Burihan. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In SAWAIA, Bader Burihan (Org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, Aracéli Girardi da. Tendências pedagógicas: perspectivas históricas e reflexões para a educação brasileira. **Unoesc & Ciência-ACHS**, v. 9, n. 1, p. 97-106, 2018. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/aperfeiamento-em-docncia-e-prtica-de-ensino-apostila05.pdf>. Acesso em: 21 maio 2024.

SILVEIRA, Victoria Gimenez et al. Planejamento educacional individualizado de estudante com autismo na universidade. **Psicología Escolar e Educacional**, v. 27, p. e238308, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/3CB76smserNFXjLTXVYQx84F/>. Acesso em: 25 maio 2024.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, Lev. S. Consciência como problema de la psicología del comportamiento. In: **Obras Escogidas I**. Madrid: Viso, Ministério de Educación y Ciencia, 1991.

WUO, Andrea Soares. Educação de pessoas com transtorno do espectro do autismo: estado do conhecimento em teses e dissertações nas regiões Sul e Sudeste do Brasil (2008-2016). **Saúde e Sociedade**, v. 28, p. 210-223, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Xchrj5dRf6gWzH7bvsZ8gKM/?lang=pt>. Acesso em: 25 maio 2024.