

Lana Carla Vieira Batista

AUTISMO: DESAFIOS DA INTERAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Passo Fundo

2025

Lana Carla Vieira Batista

AUTISMO: DESAFIOS DA INTERAÇÃO SOCIAL NO CONTEXTO ESCOLAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, sob a orientação do professor Dr. Miguel da Silva Rossetto.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

- B333a Batista, Lana Carla Vieira
Autismo [recurso eletrônico] : desafios da interação social no contexto escolar da educação básica / Lana Carla Vieira Batista. – 2025.
446 KB ; PDF.
- Orientador: Prof. Dr. Miguel da Silva Rossetto.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2025.
1. Interação social. 2. Educação básica. 3. Autismo.
4. Crianças com transtorno do espectro autista.
I. Rossetto, Miguel da Silva, orientador. II. Título.

CDU: 376

Catalogação: Bibliotecária Jucelei Rodrigues Domingues - CRB 10/1569

Lana Carla Vieira Batista

Autismo: desafios da interação social no contexto escolar da
educação básica

A banca examinadora abaixo, APROVA em, 18 de setembro de 2025, a Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Mestre em Educação, na linha de pesquisa Processos Educativos e Linguagem.

Dr. Miguel da Silva Rossetto - Orientador
Universidade de Passo Fundo - UPF

Dr. Vinícius Bertoncini Vicenzi
Universidade do Planalto Catarinense - UNIPLAC

Dra. Luciane Spanhol Bordignon
Universidade de Passo Fundo - UPF

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela vida, pela permissão desta oportunidade em cursar o mestrado, pela vontade de seguir em frente apesar das dificuldades enfrentadas.

À toda minha família, que contribuíram de forma significativa com orações, apoio, compreensão, paciência, palavras de incentivo, nesse momento palavra que define GRATIDÃO.

Elevo ainda minhas considerações aos professores da Universidade de Passo Fundo pelos conhecimentos transmitidos, em especial ao meu orientador, o professor Dr. Miguel da Silva Rossetto, um agradecimento especial pelo suporte e orientação prestada, proporcionando meu crescimento pessoal e profissional durante o desenvolvimento desta pesquisa.

À minha banca de qualificação pelas colaborações e subsídios para a conclusão deste trabalho.

Grata aos meus colegas de turma pelo carinho e apoio.

Etha! que não posso esquecer do meu pet Luke pelo companheirismo enquanto estava frente ao computador.

Muito obrigado!

“O Autismo é um espectro com habilidades e limitações, mas se o foco for as limitações, nunca enxergaremos as possibilidades”.

Gretchen Stip

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Autismo: desafios da interação social no contexto escolar da educação básica”, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo (PPGEDU/UPF), inserida na linha de Pesquisa Processos Educativos e Linguagem, teve seu desenvolvimento norteado pelos seguintes questionamentos: Quais os principais desafios da interação de alunos autistas na escola? A reelaboração da noção de educação por parte dos docentes e das escolas poderia contribuir com o desenvolvimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA)? Nesse sentido, a pesquisa pretendeu: (a) investigar os processos de socialização de alunos autistas na Educação Básica; (b) repensar as práticas pedagógicas para o melhor desenvolvimento destes alunos; (c) identificar os principais desafios enfrentados pelos professores para promover a socialização de alunos autistas e (d) analisar as contribuições teóricas de Charlot e Biesta para refletir sobre práticas inclusivas. A pesquisa realizada, de caráter qualitativo, adotou procedimento bibliográfico e metodologia hermenêutica, no sentido de que os textos abordados foram interpretados pela pesquisadora. O primeiro capítulo consiste na introdução do trabalho, momento em que é apresentada a pesquisa em sua dimensão estrutural, indicando o tema, o problema, a metodologia investigativa, as referências teóricas adotadas e os resultados alcançados. O segundo capítulo trata do autismo, suas definições legais, técnicas e sociais, ou seja, de uma apresentação embasada em conceitos do Transtorno do Espectro Autista, suas características gerais, tendências comportamentais e o impacto desses aspectos na interação com o outro, especialmente em contextos escolares. O terceiro capítulo está fundamentado na obra *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, do sociólogo Bernard Charlot e, nela, o autor demonstra que o sentido da relação com o saber está intrinsecamente ligado à necessidade humana de aprender. Essa necessidade surge da própria experiência de estar no mundo, o que nos permite investigar sobre a forma como os indivíduos se relacionam com o conhecimento. Nesse sentido, é possível compreender que essa relação não é apenas cognitiva, mas também afetiva, social e existencial. A noção de educação de Bernard Charlot (2000) oferece maior vitalidade quando se encontra com a crítica de Gert Biesta (2021) sobre a noção de aprendizagem: juntas, ambas as teorias contribuem significativamente para atualizar uma noção de educação que permita melhor contribuir com o desenvolvimento do autista. O quarto capítulo dedica-se, no primeiro momento, à teoria de Biesta e, na sequência, associando os elementos teóricos deste autor com Charlot, procura defender uma outra noção de educação, demonstrando suas contribuições para as interações sociais entre alunos autistas e seus colegas neurotípicos. Conclui-se que a noção de educação, uma vez redefinida nos termos de Charlot e Biesta, fomenta significativamente a perspectiva de interação dos alunos autistas e de relação com o saber. Nesse sentido, o desenvolvimento dos autistas leva em consideração que a construção identitária e a participação social sejam favorecidas respeitando a singularidade de cada sujeito.

Palavras-chave: escola; inclusão; interação social e transtorno do espectro autista.

ABSTRACT

This research, entitled “Autism: Challenges of Social Interaction in the Basic Education School Context”, was developed within the Graduate Program in Education at the University of Passo Fundo (PPGEDU/UPF) and is part of the Educational Processes and Language research line. Its development was guided by the following questions: What are the main challenges of interacting with autistic students in school? Could rethinking the notion of education by teachers and schools contribute to the development of students with Autism Spectrum Disorder (ASD)? In this sense, the research aimed to: (a) investigate the socialization processes of autistic students in Basic Education; (b) rethink pedagogical practices to improve the development of these students; (c) identify the main challenges faced by teachers in promoting the socialization of autistic students; and (d) analyze the theoretical contributions of Charlot and Biesta to reflect on inclusive practices. The qualitative research adopted a bibliographical approach and hermeneutic methodology, meaning the texts covered were interpreted by the researcher. The first chapter introduces the work, presenting the research in its structural dimension, indicating the theme, the problem, the investigative methodology, the theoretical references adopted, and the results achieved. The second chapter addresses autism, its legal, technical, and social definitions, providing a presentation based on concepts of Autism Spectrum Disorder, its general characteristics, behavioral tendencies, and the impact of these aspects on interactions with others, especially in school settings. The third chapter is based on sociologist Bernard Charlot's work, “On the Relation to Knowledge: Elements for a Theory”. In it, the author demonstrates that the meaning of the relationship with knowledge is intrinsically linked to the human need to learn. This need arises from the very experience of being in the world, allowing us to investigate how individuals relate to knowledge. In this sense, it is possible to understand that this relationship is not only cognitive, but also affective, social, and existential. Bernard Charlot's (2000) notion of education gains greater vitality when combined with Gert Biesta's (2021) critique of the notion of learning: together, both theories contribute significantly to updating a notion of education that better contributes to the development of autistic students. The fourth chapter is initially dedicated to Biesta's theory and, subsequently, by associating the theoretical elements of this author with Charlot, seeks to defend another notion of education, demonstrating its contributions to the social interactions between autistic students and their neurotypical peers. It is concluded that the notion of education, once redefined in Charlot and Biesta's terms, significantly fosters autistic students' perspective of interaction and relationship with knowledge. In this sense, the development of autistic students requires that identity construction and social participation be fostered while respecting the uniqueness of each individual.

Keywords: school; inclusion; social interaction and autism spectrum disorder.

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|----|
| Quadro 1 - Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista..... | 19 |
| Quadro 2 - Sinais de Identificação TEA..... | 21 |

SUMÁRIO

| | | |
|------------|--|-----------|
| 1 | INTRODUÇÃO | 9 |
| 2 | O AUTISMO E A RELAÇÃO DO AUTISTA COM O OUTRO..... | 17 |
| 2.1 | Caracterização geral do autista | 17 |
| 2.2 | A relação do autista com o outro | 23 |
| 2.3 | Mediação frente ao transtorno do espectro autista..... | 25 |
| 3 | A RELAÇÃO COM O SABER E A INCLUSÃO EM BERNARD CHARLOT | 32 |
| 3.1 | Educação inclusiva e o papel da escola na relação com o saber | 35 |
| 3.2 | O autista e a relação com o saber: uma perspectiva complexa e diversificada | 36 |
| 4 | CONTRIBUIÇÕES DE CHARLOT E BIESTA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA..... | 42 |
| 4.1 | Gert Biesta: formação humana e democrática..... | 46 |
| 4.2 | Charlot e Biesta: por uma outra escola..... | 52 |
| 5 | CONCLUSÃO | 57 |
| | REFERÊNCIAS..... | 60 |

1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno do transtorno do espectro autista (TEA) e dos seus desafios educacionais têm ganhado cada vez mais força nos últimos anos, especialmente considerando os marcos legais que têm garantido acesso e permanência de autistas nos espaços escolares e a crescente demanda que tem se apresentado, fruto do ativismo dos próprios autistas, familiares e amigos de autistas em seus coletivos (Camargo *et al.*, 2020).

Contudo, é justamente a escola o espaço privilegiado para promover a socialização e o desenvolvimento desses estudantes, especialmente porque a escola os coloca em contato direto com os pares, com a diversidade de sujeitos não-adultos que os desafiam e, também, os acolhem. Neste sentido, este trabalho visa investigar os desafios para o desenvolvimento de alunos autista na educação básica escolar. Para Orrú (2012), a interação social permite ao ser humano viver experiências subjetivas que se constroem coletivamente nos acontecimentos diversos, em um processo histórico, sócio e cultural. E, precisamente, a interação social é posta como um dos maiores desafios educacionais dos autistas.

Na perspectiva apontada por Orrú, a interação social não é apenas um comportamento, mas um processo mediador no ambiente educativo, essencial para o desenvolvimento humano, a constituição da linguagem e a efetivação da inclusão social de pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Especificamente a interação social é um aspecto muito significativo para a construção da experiência subjetiva e da produção de saberes e, para alunos com TEA, a relevância da interação social é ainda maior, devido às dificuldades de socialização que eles possuem. Para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a socialização normalmente é desafiadora devido às características intrínsecas do transtorno, como dificuldades na comunicação, na capacidade de alteridade e, muitas vezes, de compreensão do que ocorre ao seu redor (APA, 2013). Nesse sentido, Orrú relata que:

a interação social do autista com outros alunos, sem a síndrome, permite ao aluno com autismo a possibilidade de aprender e se transformar, diminuindo, ou até eliminando, certos comportamentos por meio da ação mediadora do professor e dos colegas com os quais convive, e pela construção de um novo repertório de ações mais significativa (2012, p. 130).

Talvez, a principal característica da síndrome do autismo seja a dificuldade de interagir com outras pessoas. Portanto, um ambiente e pessoas capazes de lhe ajudar a perceber o impacto de suas próprias ações para o sucesso da interação, fortalecendo aquilo que a favorece, talvez seja fundamental para o melhor desenvolvimento do autista. A autora acima citada aponta que

a interação social é uma ferramenta importante para o desenvolvimento de habilidades sociais e a inclusão de alunos autistas, pois, ao proporcionar um ambiente inclusivo e estimulante, a aprendizagem, a autonomia e a qualidade de vida desses alunos se tornam melhores, uma vez que o autista passa a ter como referência outros comportamentos, distintos dos que construiu até o momento. Esse novo repertório de ações é fundamental para a criança romper, no seu tempo, com comportamentos egocêntricos, geralmente próprios dos autistas (mas também de crianças neurotípicas), o que impede ou, pelo menos, dificulta a socialização e, em última instância, seu desenvolvimento integral. Apesar dessa característica não se apresentar somente às crianças autistas, nestas últimas, frequentemente, o transtorno se apresenta de modo mais intenso, gerando tensões mais agudas na relação com os pares.

É importante ressaltar que, para o autista, o mundo ideal é um mundo previsível em que ele saiba antecipadamente o que vai acontecer e que todos os seus planos estejam dentro de um script pré-definido, o que bem sabemos que não é possível. Em razão desse motivo, torna-se necessário trabalhar a sua flexibilidade mental, organizando sua rotina com algumas mudanças suportáveis, dentro da condição particular de cada autista e, portanto, até o ponto em que ele consiga executar.

Estudos como os de González, Fonseca e António (2020) discutem a importância das práticas pedagógicas inclusivas e do ambiente escolar adequado para a realidade mencionada até aqui. Os autores fortalecem a ideia de que a inclusão não se trata apenas de “colocar” o aluno na escola, mas de criar as condições para que ele possa aprender, desenvolver-se e socializar-se plenamente, respeitando suas necessidades e potencialidades. Isso envolve uma transformação da cultura escolar, inclusive nas práticas pedagógicas e da própria compreensão sobre o que significa ser “inclusivo”.

Nesta perspectiva, Gert Biesta (2021) propõe que a educação não se limite à qualificação técnica, mas que contemple a formação mais alargada do sujeito como alguém capaz de se posicionar no mundo. Essa perspectiva exige que a escola assuma um papel formativo mais amplo, promovendo experiências de subjetivação e participação democrática. Para o aluno autista, isso significa ter o direito de ser incluído como ele é, ou melhor, conforme a condição dele no mundo, com suas formas singulares de perceber, sentir e interagir com o saber. A educação humanizadora, nesse contexto, exige escuta, acolhimento e diálogo mesmo quando esse diálogo se dá por outras *linguagens*, que não a da *aprendizagem*, considerando também o desenvolvimento do sujeito em suas dimensões sociais, psicológicas, éticas, etc.

Essa abordagem dialógica rompe com o paradigma do ensino autoritário e tendencioso. Em vez de transmitir o conhecimento de maneira verticalizada, o professor passa a assumir uma

postura mediadora, construindo com o aluno um espaço de interlocução no qual o saber emerge da interação e da construção conjunta de sentido. Portanto, a inclusão de estudantes com TEA não deve ser vista apenas como um ajuste pontual nas práticas educacionais, mas como uma transformação na cultura escolar que valorize a inclusão e a diversidade, o que exige, obviamente, estratégias específicas e concretas que possam promover a inclusão destes alunos que possuem uma condição mais desafiadora do ponto de vista sócio-pedagógico.

Logo, a investigação desta pesquisa recai sobre os principais desafios enfrentados nas ações de socialização dos profissionais da educação para incluir crianças com TEA neste ambiente heterogêneo denominado sala de aula e escola. A socialização de alunos autistas no contexto escolar é um desafio que surge no processo de inclusão desses estudantes em turmas regulares de ensino. Segundo Orrú (2012, p. 130 - grifo nosso) “uma das características *singulares* da síndrome do autismo é a dificuldade de interagir com outras pessoas” e, por isso, não podemos esquecer que o TEA é um espectro, e, isso significa que a intensidade e a forma com que essa dificuldade de interação social se manifesta variam de pessoa para pessoa. Algumas podem ter dificuldades mais sutis, enquanto outras podem apresentar desafios mais significativos. Assim, compreender como essa característica do TEA se apresenta para cada criança é essencial para que os educadores, os familiares e a sociedade em geral possam oferecer o suporte mais adequado e criar ambientes mais inclusivos e acolhedores para as pessoas com autismo.

Charlot (2000, p. 33) ressalta que “[...] o aluno é também, e primeiramente, uma criança ou um adolescente, isto é, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender e com a presença, em seu mundo, de conhecimentos de diversos tipos”, em outras palavras, os estudantes, independentemente de sua idade e, especialmente aqui, independente de sua condição - cognitiva, psicológica, social, etc -, são seres humanos em desenvolvimento, com suas necessidades próprias e peculiaridades. Esse desafio de aprender enquanto uma condição que é dada a todo e qualquer indivíduo é, também, um elemento inevitável para o autista. Ou seja, precisamos, de algum modo, enfrentar e contribuir para pensar as maneiras mais favoráveis de organizar os espaços e as ações humanas diante de crianças com TEA.

Uma vez que cada sujeito é único e, por isso mesmo, de difícil caracterização, tende também a aprender de maneiras diferentes. Os alunos com transtorno de espectro autista são considerados pessoas com deficiência para todos os efeitos legais, e tais transtornos podem se dar em razão de questões psicológicas ou intelectuais, ou deficiências e limitação intelectual, mental e sensorial que apresentam para a realização de determinadas atividades. Diante de tais características é necessário conhecê-los para disponibilizar um estudo que satisfaça as

necessidades, construir ambientes que promovam crescimento pessoal, propondo atividades relevantes e desafiadoras, bem como conectando seus interesses com a realidade deles, isto é, incluindo-os.

A inclusão escolar de alunos com autismo requer um preparo adequado das escolas e dos professores. Pois, as dificuldades de socialização, comunicação e comportamento dos alunos com TEA demandam estratégias pedagógicas específicas e um ambiente escolar que favoreça a interação social. A literatura enfatiza a importância do professor como mediador no processo de inclusão, ou seja, de um professor capaz de criar oportunidades para que alunos autistas interajam com seus colegas neurotípicos e desenvolvam suas competências sociais. A autora Maluf (2023, p. 67) identifica que: “indivíduo neurotípico (ou típico) é aquele que não tem problemas de desenvolvimento neurológico. Já o indivíduo neuroatípico (ou atípico), como o indivíduo com autismo/ TEA, sofre com diferentes alterações pertinentes ao desenvolvimento neurológico”.

De acordo com a autora, os termos neurotípico e neuroatípico buscam apontar que a diversidade neurológica é uma realidade destes indivíduos. Considerando suas individualidades, certamente a educação de alunos neuroatípicos apresenta desafios, mas, por outro lado, também encontra grandes oportunidades de aprendizado e desenvolvimento em alguns campos, o que deveria ser respeitado e valorizado pedagogicamente. A interseção entre as práticas pedagógicas e os princípios da educação inclusiva é fundamental para atender as necessidades de todos os alunos, independentemente de suas habilidades, origens culturais, socioeconômicas ou outras características individuais. Especificamente nestes termos, a *teoria da relação com o saber*, de Bernard Charlot (2000), passa a demonstrar as limitações da *sociologia da reprodução*, de Pierre Bourdieu, que limita a vida das novas gerações em nome das limitações apresentadas pelas gerações anteriores.

Diante da problemática descrita até aqui, a pesquisa a ser desenvolvida pretende contribuir para repensar sobre os principais desafios enfrentados para o desenvolvimento de alunos com TEA, e a reelaboração das concepções de educação e as práticas pedagógicas usadas em salas de aula com alunos portadores de TEA, visando analisar as interações sociais entre alunos autistas e seus colegas neurotípicos durante as atividades desenvolvidas em sala de aula; o melhor para o desenvolvimento destes alunos; explorar a capacidade de socialização de indivíduos no espectro autista, apresentando os conceitos essenciais do Transtorno do Espectro Autista (TEA); apresentar o conceito de “relação com o saber”, como proposto pelo sociólogo Bernard Charlot, o qual será utilizado como uma categoria de análise para entender as situações educativas de alunos autistas em sala de aula; explorar como os alunos autistas se

relacionam com o saber a partir da interação com o ambiente e com os outros. Isso pode revelar percepções importantes sobre suas experiências de aprendizagem e os desafios que enfrentam, sendo possível rever as práticas pedagógicas para torná-las mais abertas, receptivas e alinhadas às condições dos alunos. A intenção é demonstrar como essa abordagem pode auxiliar no desenvolvimento de estudantes no espectro autista.

Pretendemos associar a posição de Charlot às contribuições de Gert Biesta para a educação contemporânea, as quais reforçam o sentido ético e político da educação. O autor argumenta que a prática educativa não deve ser vista apenas como um processo técnico de qualificação, mas como algo que abrange três dimensões interligadas: qualificação, socialização e subjetivação. Nessa perspectiva, a instituição de ensino deve ser mais humana, justa e democrática, onde a educação possa contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, independentemente de suas diferenças.

Conforme González, Da Fonseca e António (2020) enfatizam, é imprescindível a formação continuada e específica para os professores que atuam com alunos autistas. Eles argumentam que a preparação destes educadores é crucial para garantir respostas educativas eficientes e eficazes às necessidades dos alunos com TEA. A compreensão das características e desafios apresentados por esses alunos permite que os professores antecipem seus comportamentos e ajustem suas práticas pedagógicas de forma a promover a socialização e o desenvolvimento intelectual destes alunos.

A criação de currículos e atividades didáticas flexíveis, bem como a utilização de metodologias diversificadas, são apontadas como estratégias fundamentais para atender as necessidades dos alunos autistas e favorecer sua socialização. A inclusão escolar de alunos autistas é um processo complexo que envolve múltiplos desafios, mas, como dissemos, abre caminhos para grandes oportunidades, a começar pela formação dos próprios educadores e o fomento da equidade social, especialmente quando consideramos a formação dos estudantes neurotípicos na relação com os estudantes neuroatípicos.

O procedimento metodológico desta pesquisa é bibliográfico. Logo, a literatura é revisada em materiais como livros e artigos, dissertações e teses que servirão de base para defender a temática, bem como compor a fundamentação teórica que ampara nossos posicionamentos. Tem abordagem qualitativa, pois busca compreender uma situação ou fenômeno, e também descritiva, pois descreve uma situação real e apresenta ideias de como melhorá-la. A produção de dados, ou seja, os conceitos fundamentais, foi realizada diante de um levantamento bibliográfico que aponta para a necessidade de uma formação adequada e continuada dos professores, para a adequação das práticas pedagógicas e a criação de ambientes

escolares inclusivos como elementos chaves para promover a socialização e o desenvolvimento desses alunos. A colaboração entre educadores, famílias e comunidade escolar também é apontada como essencial para superar as barreiras e construir uma educação mais plenamente inclusiva.

Pimentel e Fernandes (2014), corroboram com essa visão ao analisar a perspectiva de professores quanto ao trabalho com crianças autistas, muitos professores se sentem despreparados para lidar com as especificidades do TEA, o que pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas e na exclusão social dos alunos autistas. Contudo, podemos nos perguntar, se teremos, de fato, um professor previamente preparado para dar conta desta demanda de modo autossuficiente.

Mantoan menciona que, “no que consiste à educação, o cotidiano da escola e da sala de aula exige que o professor seja capaz de organizar as situações de aprendizagem considerando a diversidade de seus alunos” (2011, p. 141). De acordo com a autora, existe a necessidade do professor organizar o cotidiano da escola e da sala de aula levando em conta a diversidade de seus alunos, a educação não pode ser um processo padronizado, onde todos os alunos são tratados da mesma forma e se espera que eles aprendam no mesmo ritmo ou do mesmo modo. Pelo contrário, é a diversidade que engloba as diferenças de ritmo de aprendizagem, estilos de aprendizagem, interesses, conhecimentos prévios, condições socioeconômicas, necessidades educacionais especiais, entre outros aspectos, e essa pluralidade deve ser o ponto de partida para o planejamento e para a prática pedagógica.

Do ponto de vista estrutural, a metodologia aplicada neste estudo terá uma abordagem qualitativa baseada em fontes bibliográficas. A pesquisa bibliográfica associada à uma metodologia hermenêutica, se potencializa para aprofundar a presente temática, pois constrói uma base sólida de conhecimento a partir do que já foi consolidado em literatura acadêmica, dando legitimidade para o pesquisador se posicionar frente ao problema de investigação. Importante ressaltar que a postura hermenêutica permite que nada seja dito sem uma referência bibliográfica reconhecida pela comunidade científica e, por outro lado, permite a autonomia e a liberdade do pesquisador que interpreta o texto clássico.

Por isso mesmo, de acordo com (Gil 2008, p. 44), dentre as modalidades de pesquisas científicas existentes, “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Esse tipo de pesquisa permite que o pesquisador tenha acesso ao que já foi produzido sobre o tema que está sendo estudado, servindo como ponto de partida para aprofundar o conhecimento, pois ajuda a construir o referencial teórico e a sustentar a argumentação do pesquisador. Na presente

pesquisa, utilizaremos de dois autores, por um lado Bernard Charlot, que nos permitirá reelaborar a noção de educação a partir de sua investigação acerca do conceito relação com o saber e; por outro lado, Gert Biesta, que contribuirá para nos mobilizarmos para uma educação democrática.

Ainda, de acordo com Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa permite uma descrição rica e contextualizada dos fenômenos estudados, buscando uma compreensão mais completa da singularidade das dinâmicas sociais em jogo. De acordo com os autores esse modelo de pesquisa permite compreender as dinâmicas sociais, ou seja, as relações, interações e processos que ocorrem entre as pessoas em um determinado contexto. Ela permite identificar padrões de comportamento, identificar as influências sociais e culturais e compreender como as pessoas constroem e dão sentido ao mundo ao seu redor.

Dito isso, ressaltamos que a estrutura da dissertação estará assim articulada: além desta introdução, que consiste no primeiro capítulo, o segundo capítulo abordará o autismo e suas características, com especial ênfase na capacidade de socialização dos autistas. A partir de uma discussão embasada em conceitos fundamentais do Transtorno do Espectro Autista, serão discriminadas suas peculiaridades gerais, tendências comportamentais e os impactos possíveis desses aspectos na interação com o outro, especialmente em contextos escolares.

No terceiro capítulo trataremos de um conceito que, em nosso entendimento, contribui para analisar as situações educativas dos autistas em sala de aula. Referimo-nos à noção de “relação com o saber”, que é uma expressão explorada pelo sociólogo Bernard Charlot. O sentido da relação com o saber implica, primeiramente, em compreender o sujeito confrontando-o com a sua necessidade de “aprender” em decorrência de sua própria presença no mundo. Com Charlot, pretendemos atualizar a noção de educação que, em nosso entendimento, traz benefícios para pensar a inclusão do autista na escola. Neste capítulo, portanto, nos dedicaremos para interpretar e apresentar o núcleo da sociologia da educação de Charlot que nos interessa, aqui.

No quarto e último capítulo, demonstraremos as contribuições de Gert Biesta. O autor defende que a educação não deve ser reduzida à “qualificação”, ou seja, a mera transmissão de conhecimentos e habilidades ou à “socialização”, com a adaptação do indivíduo a normas sociais e culturais pré-existentes. Para ele, o verdadeiro propósito da educação reside na “subjetivação”, esta é uma dimensão importante para a educação, e é aqui que a sua interpretação se encaixa no tema da pesquisa. Ela se refere à formação do indivíduo como um sujeito único e livre no mundo. Por fim, associaremos os elementos teóricos de Biesta com

Charlot, com vistas à defender uma outra noção de educação e suas contribuições para as interações sociais entre alunos autistas e seus colegas neurotípicos.

Por fim, a conclusão pretende recuperar os principais avanços implicados na reforma da noção de educação, a qual contribuiria para rever as práticas pedagógicas em sua dimensão mais aberta, receptiva e alargada em direção aos interesses dos alunos, sempre na perspectiva de construir conhecimentos e saberes.

2 O AUTISMO E A RELAÇÃO DO AUTISTA COM O OUTRO

2.1 Caracterização geral do autista

Este capítulo pretende fazer uma revisão de literatura acerca do autismo e de seus impactos no processo de interação social. A partir de uma revisão acerca de conceitos fundamentais do Transtorno do Espectro Autista (TEA), apresentaremos suas características gerais, as tendências comportamentais e as possíveis implicações desses aspectos na interação com o outro, especialmente em contextos escolares.

Inicialmente, será apresentada uma revisão sobre o conceito do autismo, conforme definido pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders/DSM (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais), destacando os déficits persistentes na comunicação social, na interação social e nos padrões restritos e repetitivos de comportamento. Será explorado como essas características se manifestam precocemente no desenvolvimento da criança e variam em gravidade conforme os diferentes níveis descritos no DSM.

Em síntese, serão analisadas as tendências de comportamentos e modos de socialização dos indivíduos com TEA, considerando estudos que destacam desafios significativos em sua interação com os outros e com a realidade. Pretendemos demonstrar a importância de estratégias adequadas de intervenção e apoio para promover seu desenvolvimento e bem-estar.

Inicialmente, destacamos que a Organização Mundial de Saúde (OMS) define o autismo infantil como:

uma síndrome presente desde o nascimento, que se manifesta invariavelmente antes dos 30 meses de idade. Caracteriza-se por respostas anormais a estímulos auditivos ou visuais, e por problemas graves quanto à compreensão da linguagem falada. A fala custa a aparecer e, quando isto acontece, nota-se ecolalia, uso inadequado dos pronomes, estrutura gramatical imatura, inabilidade de usar termos abstratos. Há também, em geral, uma incapacidade na utilização social, tanto da linguagem verbal quanto corpórea (Conceito Autismo, Segundo OMS, CID, 1984, p. 81).

Esta definição de autismo da OMS foi um marco importante na história do diagnóstico e compreensão do TEA. No entanto, a visão atual sobre o autismo é mais abrangente e complexa, especialmente por dois elementos decisivos: primeiro, o reconhecimento da grande diversidade de manifestação do transtorno e, segundo, em decorrência disso, reconhece a importância de uma abordagem individualizada para cada pessoa com TEA, considerando sua historicidade de vida.

Além da designação apresentada acima, destacamos que, de acordo com o DSM, o TEA é compreendido como um transtorno do neurodesenvolvimento, podendo ter sua definição estabelecida do seguinte modo:

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades (American Psychiatric Association, 2014, p. 31).

Os déficits na comunicação social e na interação são entendidos como dificuldades em dar início e conseguir manter diálogos com função comunicativa (emissão e recepção de informações). Os déficits mencionados acima são características comuns nos indivíduos com TEA, os quais se manifestam especialmente no trato com os outros, como as dificuldades em iniciar e manter conversas, em compartilhar interesses, em utilizar linguagem corporal e em ajustar-se a contextos sociais diferentes.

A falta de reciprocidade emocional é um comportamento importante do ponto de vista da interação, pois isso inibe fortemente a empatia de outras crianças para com o autista, pois acabam não percebendo retorno positivo da atenção dada. Além da ausência de reciprocidade, os autistas apresentam dificuldades em compreender brincadeiras simbólicas. As brincadeiras costumam ser a principal atividade mediadora da relação entre as crianças e, uma vez que estas não são compreendidas, a ajuda mútua para resolver problemas, criar alternativas, inventar histórias, ficam comprometidas.

Por outro lado, o gosto por atitudes que não são comuns para crianças neurotípicas amplia significativamente o isolamento do autista. São exemplos dessas atitudes: o apego à rotina e a tendência em organizar objetos de modo muito próprio. No caso de outra criança impedir a rotina ou a ordem prevista pelo autista, este não compreende e reage de forma a não favorecer a interação com o outro. Estas estereotípias se associam à falta de flexibilidade, constituindo comportamentos padrões, os quais causam sofrimentos e prejuízos no funcionamento diário, ocasionando impactos relevantes na maneira como estas pessoas percebem e interagem com o mundo ao seu redor.

O TEA é um transtorno complexo e heterogêneo, que afeta cada pessoa de forma diferente. No entanto, com o diagnóstico e o tratamento adequados, é possível alcançar grandes avanços e melhorar significativamente a qualidade de vida das pessoas com TEA e de suas

famílias. Importante ressaltar que o tratamento referido não se limita apenas a receitas clínicas, mas também ao modo como os mais diversos espaços de convivência do autista se organizam para recebê-los, tanto no que diz respeito às estruturas físicas, quanto, principalmente, à capacidade e sensibilidade dos outros para compreender a condição do autista.

O Transtorno do Espectro Autista não se caracteriza como sendo um transtorno degenerativo, onde é comum que as compensações individuais e aprendizagem tenham continuidade ao longo da vida. Frequentemente, os sintomas têm uma acentuação maior nos primeiros anos do percurso escolar e na primeira infância. Em alguns contextos, caso exista compensação pessoal ou terapêutica, é possível que as dificuldades sejam amenizadas, entretanto, permanecerão suficientes para trazer prejuízos em importantes áreas na vida do sujeito (American Psychiatric Association, 2014).

Segundo o Manual de Diagnóstico Estatística de Transtornos Mentais/DSM-V “American Psychiatric Association, 2014”, existem variações em relação aos níveis de comprometimento do TEA de indivíduo para indivíduo. Essa classificação de “comprometimento”, entendido como gravidade, é descrita neste manual subdividida em três níveis, conforme o Quadro 1:

Quadro 1 - Níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista

| Nível 01 (leve) (Requer apoio) | Nível 02 (médio/ moderado) (Requer apoio significativo) | Nível 03 (severo) (Requer apoio substancial) |
|---|---|--|
| Dificuldades na comunicação social resultando em impacto notável nas interações sociais, além de reduzido interesse por tais interações. | Severa deficiência na comunicação verbal e não verbal, resultando em dificuldades funcionais e limitação nas interações sociais. | -Profunda deficiência na expressão verbal e não verbal, acarretando sérias dificuldades funcionais e substancial limitação nas interações sociais. |
| Falta de flexibilidade comportamental, dificuldade em mudar de atividade e barreiras à independência (problemas de organização e planejamento). | Rigidez comportamental, dificuldade em lidar com mudanças, comportamentos repetitivos e restritos que prejudicam o funcionamento. | Rigidez comportamental, extrema resistência à mudança, comportamentos restritos e repetitivos prejudiciais ao funcionamento diário. |

Fonte: Adaptado de Silva (2018).

Os níveis de gravidade do Transtorno do Espectro Autista, demonstrados acima, servem de parâmetro, oferecendo assim suporte para o aprimoramento pedagógico necessário no acompanhamento educacional desses alunos. As dificuldades apresentadas na comunicação social, é um agravante descrito no nível 01 e, junto a essa dificuldade, coaduna a falta de flexibilidade comportamental, seguida de barreiras como problemas de organização e planejamento e, uma vez não trabalhadas propositivamente, podem se agravar ainda mais. Atualmente, a necessidade de diagnósticos preventivos facilita as intervenções necessárias para que esses níveis não se agravem, visto que a severa deficiência de comunicação verbal

apresentada no nível 02 pode ser trabalhada de forma preventiva ainda no nível 01. Contudo, requer um trabalho de direcionamento significativo para evitar profundas deficiências na expressão verbal, além de evitar, assim, as dificuldades funcionais apresentadas no nível 03.

Ademais, a rigidez comportamental descrita nos níveis 02 e 03 também serve de alerta, uma vez que pode acarretar comportamentos restritos e prejudiciais ao funcionamento diário, ocasionando assim substancial limitação nas interações sociais, requerendo apoio contínuo. Entretanto, conhecer cada nível de suporte atualmente torna-se necessário para uma intervenção pedagógica mais eficaz, pois atuar didaticamente com esse público requer esforço e aprimoramento constante. Talvez, aqui, valha reforçar a importância deste conhecimento para os docentes que, apesar de não emitirem laudo técnico acerca da deficiência, assumem papel decisivo para o modo de vida e a constituição subjetiva das crianças autistas.

Sendo assim, essa classificação em níveis de comprometimento no Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem a função de guia para entender a gravidade dos sintomas em um determinado momento, mas não é uma etiqueta permanente ou um destino imutável, pois diversos indivíduos com TEA podem apresentar melhorias significativas em suas habilidades e na capacidade de interação social com o suporte adequado, como terapias e intervenções personalizadas. É um espectro, e cada indivíduo com TEA é único, com suas próprias forças e desafios. Para Maluf (2023, p. 55):

Existem ainda outras características de cada nível de comprometimento do autismo/TEA, pois o nível do autismo não é uma condição incapaz de ser mudada. É plausível, por exemplo, que um indivíduo saia do nível moderado e passe para o nível leve. [...] É possível que crianças melhorem suas habilidades de interação social e de comunicação durante sua infância e no decorrer da sua adolescência, e outras podem piorá-las.

É notável, nas palavras de Maluf, a oscilação e a imprevisibilidade dos comprometimentos que o autista pode sofrer. Essas oscilações causam impactos nos autistas e, também, nas pessoas que os acompanham, pois acabam vivendo os maus e os bons resultados que se apresentam ao longo da vida do autista. É importante, nesse sentido, que se tenha atenção ao percurso do desenvolvimento infantil, visto que, geralmente, a busca por especialistas ocorre com queixas que envolvem o mundo da primeira infância, como a ausência da fala. Entretanto, o déficit na interação e na comunicação antecede o desenvolvimento da fala propriamente dita, podendo ocorrer indicativos de TEA antes dos três anos. Mesmo que não seja estabelecido o diagnóstico, quando os sinais são identificados, já se apresentam como justificativa para que as intervenções tenham início.

O Quadro 2, apresentado a seguir, demonstra alguns sinais e comportamentos importantes que podem ser identificados como alertas.

Quadro 2 - Sinais de Identificação TEA

| Idade | Desenvolvimento Normal | Sinais De Alerta |
|---|--|---|
| 2 meses | Criança fixa o olhar; Reage ao som; Bebê se aconchega no colo dos pais e troca olhares (mamadas e trocas de fralda). | |
| 4 meses | Emite sons; Mostra interesse em olhar rosto de pessoas, respondendo com sorriso, vocalização ou choro; Retribui o sorriso. | |
| 6 meses | Sorri muito ao brincar com pessoas; Localiza sons; Acompanha objetos com olhar. | Não tem sorrisos e expressões alegres; |
| 9 meses | Sorri e ri enquanto olha para as pessoas; Interage com sorrisos, feições amorosas e outras expressões; Brinca de esconde-achou; Duplica sílabas. | Não responde às tentativas de interação feita pelos outros quando estes sorriem fazem caretas ou sons; Não busca interação emitindo sons, caretas e sorrisos. |
| 12 meses | Imita gestos como dar tchau e bater palmas; Responde ao chamado do nome; Faz sons como se fosse conversa com ela mesma. | Não balbucia ou se expressa como bebê; Não responde ao seu nome quando chamado; Não aponta para coisas no intuito de compartilhar atenção; Não segue com olhar gesto que outros lhe fazem. |
| 15 meses | Troca com as pessoas muitos sorrisos, sons e gestos em uma sequência; Executa gestos a pedido; Fala uma palavra. | Não fala palavras que não seja mama, papa, nome de membros da família. |
| 18 meses | Fala no mínimo 3 palavras; Reconhece claramente pessoas e partes do corpo quando nomeados; Faz brincadeiras simples de faz de conta. | Não fala palavras (que não seja ecolalia); Não expressa o que quer. |
| 24 meses | Brinca de faz de conta; Forma frase de duas palavras com sentido que não seja repetição; Gosta de estar com crianças da mesma idade e tem interesse em brincar conjuntamente; procura por objetos familiares que estão fora do campo de visão quando perguntado. | Não fala frases com duas palavras que não sejam repetição. |
| 36 meses | Brincadeira simbólica com interpretação de personagens; Brinca com crianças da mesma idade expressando preferências; Encadeia pensamento e ação nas brincadeiras (ex.: estou com sono, vou dormir); Responde a perguntas simples como “onde”, “o que”; Falam sobre interesses e sentimentos; Entendem tempo passado e futuro. | Não busca, ou evita quando procurado, interação com outras crianças. |
| Qualquer perda de linguagem, capacidade de comunicação ou habilidade social já adquirida em qualquer idade. | | |

Fonte: São Paulo (2014, p. 18-21).

De acordo com o quadro acima existe uma variedade de sinais e comportamentos que podem ser identificados como alertas e, especialmente em crianças, esses sinais podem variar em intensidade e combinação dentro deste espectro. Pois, estes indivíduos frequentemente

demonstram dificuldades nas habilidades sociais e na comunicação, têm um foco intenso em seus próprios interesses e podem apresentar respostas limitadas a estímulos ambientais. Tais características podem variar bastante entre os indivíduos, sendo que alguns podem ter habilidades linguísticas mais avançadas, enquanto outros podem ser não-verbais.

Para Maluf (2023, p. 11):

A gravidade dos sintomas é variável e depende do grau de funcionalidade, que mostra o comprometimento das perturbações ou alterações neurológicas, havendo a necessidade, dependendo do grau de comprometimento, de suporte para a realização das atividades do dia a dia. Isso varia de indivíduo para indivíduo, pois cada um tem uma maneira diferente de ver o mundo e aprender.

Deste modo, a autora reconhece que a individualidade no contexto de cuidados e intervenções, bem como de estratégias de suporte personalizadas podem ajudar a maximizar a funcionalidade deste indivíduo, pois a gravidade dos sintomas pode variar amplamente de pessoa para pessoa, refletindo diferenças em diversos fatores. Algumas pessoas apresentam sintomas leves que não interferem significativamente em suas atividades diárias, enquanto outras podem ter um comprometimento mais severo que exige suporte constante. Essa abordagem enfatiza a necessidade de um entendimento empático e acolhedor, que valorize as diferenças e promova um ambiente inclusivo, pois a qualidade de vida destas pessoas é importante para eles e para os que estão à sua volta.

Na mesma direção, Cunha (2019, p. 20) aponta que “o autismo compreende a observação de um conjunto de comportamentos agrupados em uma tríade principal: comprometimento na comunicação, dificuldade na interação social e atividades restrito-repetitivas”. O autor relata uma síntese dos principais aspectos do Transtorno do Espectro Autista (TEA), demonstrando que o autismo é, de fato, caracterizado por um conjunto de comportamentos e as características podem variar significativamente de uma pessoa para outra, refletindo a variedade que existe dentro do espectro.

Existem indivíduos dentro do espectro do autismo que têm habilidades e talentos únicos, que podem ser uma parte importante de sua identidade. O reconhecimento e a aceitação das diferentes manifestações do autismo são fundamentais para promover a inclusão e o apoio adequado. Logo, o diagnóstico e a intervenção precoce são fundamentais para apoiar o desenvolvimento da comunicação e das habilidades sociais desses indivíduos. Vale ressaltar que cada pessoa é única e deve ser tratada com respeito e compreensão de suas peculiaridades e desafios.

2.2 A relação do autista com o outro

A relação dos indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) com o outro é extremamente complexa, graças à variedade de fatores que o espectro possui. Para melhor compreensão e suporte ao entendimento das interações sociais destes indivíduos, especialmente em ambientes escolares, os estudos de Bosa (2011) e Humphrey e Symes (2011) apresentam características centrais do autismo e seu impacto no contexto social e educacional que servem de alicerces. Bosa (2001) fornece uma base teórica/neuropsicológica sobre os déficits subjacentes (função executiva, comportamento social) e Humphrey e Symes (2011) exploram como essas dificuldades se manifestam na prática, focando na inclusão social e participação de alunos com TEA no ambiente escolar.

Ambas as pesquisas apresentam uma compreensão abrangente, integrando algumas descobertas em estudos sobre a dinâmica das interações sociais destes indivíduos com TEA, especialmente em contextos escolares.

Bosa (2001) destaca que os desafios da interação social e da comunicação enfrentados por crianças com autismo estão frequentemente associados ao déficit das seguintes habilidades cognitivas: a atenção compartilhada, a função executiva e a teoria da mente. Segundo a autora, a ausência de tais habilidades causa impacto no desenvolvimento social e na capacidade de interação. A atenção compartilhada é fundamental para a comunicação e o estabelecimento de vínculos sociais, muitas vezes deficitária em crianças com autismo, resultando em dificuldades de engajamento e compreensão de interações.

A função executiva, inclui habilidades como planejamento, controle inibitório e flexibilidade cognitiva e, por isso, desempenha um papel fundamental na capacidade de organizar comportamentos e responder a situações sociais de maneira adequada. As crianças com autismo podem apresentar estas dificuldades nessa área, o que afeta sua interação social, pois não a exercendo, não é reconhecido por seus pares.

Além disso, o autista tem dificuldade em reconhecer que as outras pessoas têm pensamentos, sentimentos, crenças e intenções diferentes das suas. Isso fragiliza sua capacidade de interpretar o comportamento dos outros, de antecipar mentalmente as suas ações, de compreender e sensibilizar-se com as emoções dos outros. A autora chama isso de teoria da mente, e frequentemente essas atitudes são desafios para crianças no geral, mas, para os autistas elas se apresentam de modo mais intenso e duradouro, impactando profundamente sua interpretação de situações sociais e comportamentos de seus pares.

Segundo Bosa (2001) o desenvolvimento dessas habilidades é fundamental para que as crianças com autismo possam interagir de forma mais eficaz e significativa com o mundo ao seu redor. Partindo desse princípio, o desenvolvimento dessas habilidades serve para que o autista, possa ter os comportamentos de comunicação e os comportamentos sociais para si mesmo, favorecendo a interação.

Por sua vez, o estudo de Humphrey e Symes (2011) analisa os padrões de interação de adolescentes com TEA em ambientes escolares inclusivos. Eles observaram que alunos com TEA tendem a passar mais tempo envolvidos em atividades solitárias e menos tempo em interações cooperativas com os outros alunos neurotípicos. Diante deste isolamento, os alunos neurotípicos demonstraram maior incidência de agressão verbal, indicando um aumento do risco de bullying verbal para indivíduos com TEA. Isto é, as crianças neurotípicas não possuem, na grande maioria das vezes, a maturidade suficiente para compreender a situação dos outros e, ao lhes faltar essa sensibilidade, acabam tendo, por sua vez, comportamentos que aumentam o distanciamento entre eles.

Ao integrar esses resultados, emerge uma conexão entre as dificuldades enfrentadas pelos indivíduos com TEA em atenção compartilhada e teoria da mente, conforme discutido por Bosa (2001), e os padrões de interação social observados por Humphrey e Symes (2011), revela falta de entendimento das intenções alheias e, justamente esta falta de compreensão das intenções dos outros pode contribuir consideravelmente para mal-entendidos e conflitos interpessoais, exacerbando os desafios sociais enfrentados pelos alunos com TEA.

Portanto, é crucial fornecer intervenções e apoio adequados para ajudar os alunos com TEA a desenvolver habilidades sociais e emocionais, melhorar a compreensão das interações sociais e promover relacionamentos positivos com seus pares. Isso pode incluir estratégias de ensino explícitas, como o uso de histórias sociais para ensinar habilidades de reconhecimento e resposta ao bullying, conforme sugerido por Humphrey e Symes (2011). Além disso, a sensibilização e o entendimento por parte dos colegas podem desempenhar um papel decisivo na criação de um ambiente escolar mais inclusivo e solidário, como discutido por ambos os estudos.

Além das contribuições de Bosa (2001) e Humphrey e Symes (2011), outros autores também oferecem compreensões importantes sobre a dinâmica das interações sociais de indivíduos com TEA. Por exemplo, Souza (2021) observou que crianças com autismo frequentemente passam menos tempo envolvidas em interações sociais do que seus pares neurotípicos. Essa descoberta está alinhada com as conclusões de Bosa (2001) sobre as

dificuldades enfrentadas por crianças com autismo em relação à atenção compartilhada e teoria da mente, que são fundamentais para a participação em interações sociais significativas.

Além disso, Zanatta (2025) afirma que crianças com autismo na grande maioria das vezes têm redes sociais mais limitadas e menos apoio social de colegas, uma compreensão que ecoa os resultados de Humphrey e Symes (2011) sobre a menor frequência de interações cooperativas e maior incidência de agressão verbal por parte dos pares. Esses padrões de interação social podem contribuir para o isolamento e a marginalização desses indivíduos em ambientes escolares não inclusivos.

Ademais, as dificuldades na interpretação e resposta a sinais sociais podem colocar os indivíduos com TEA em maior risco de bullying, como observado por Humphrey e Symes (2011). Este é um tema explorado por Aguilar e Rauli (2025), que argumentam que a natureza verbal do bullying pode ser especialmente desafiadora para os alunos com TEA, dada sua dificuldade em interpretar sutilezas sociais e comunicativas.

Portanto, a integração desses diferentes estudos oferece uma visão abrangente dos desafios enfrentados pelos indivíduos com TEA em ambientes sociais, destacando a importância de intervenções que visam melhorar as habilidades sociais, promovendo a compreensão e a aceitação por parte dos colegas, e assim, criar ambientes escolares mais inclusivos e solidários.

2.3 Mediação frente ao transtorno do espectro autista

O autismo é um dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TIDs) mais conhecidos, uma vez que pode manifestar dificuldades expressivas de socialização. Neste transtorno encontram-se várias patologias que, juntas, formam um *continuum* autístico, podendo variar desde as condições que guardam peremptoriamente o retardo mental (transtorno desintegrativo da infância e síndrome de Rett) a condições que não estão associadas a este (síndrome de Asperger) ou, ainda, condições que podem ou não estarem relacionadas com déficits cognitivos, como é o caso do próprio autismo e do TID sem outra especificação (Klin, 2016).

O transtorno desintegrativo da infância configura-se por uma regressão significativa no desenvolvimento social, cognitivo e motor de crianças a partir dos dois anos de idade. Em conformidade com estudos, a perda de habilidades comunicacionais e motoras ocasionam atrasos no desenvolvimento da linguagem, bem como afeta diretamente a função social do indivíduo, uma vez que a linguagem está comprometida.

O Transtorno do Espectro Autista teve sua descoberta há pouco tempo na história das psicopatologias do desenvolvimento. Inicialmente, foi considerado pelo psicanalista Bruno Bettelheim como uma doença relacional, com o foco do problema na relação diádica, mãe bebê, originando a expressão “mãe geladeira”, e sua causa associada a fatores ambientais. Porém, na atualidade, o autismo é considerado como uma patologia de ordem multifatorial, com etiologias variadas e de origem neurológica (Moreira, 2015). Diante do exposto, se compreende a complexidade do autismo e a importância do desenvolvimento de intervenções eficazes para as progressões e a inclusão de crianças com TEA.

Em alguns casos, o tratamento dos autistas envolve, principalmente, a família, que é o primeiro e mais significativo espaço de socialização para o indivíduo, pois a boa relação com os familiares é fortalecedora para relações mais amplas, uma vez que a criança ou adolescente autista demonstra ter certa ou maior resistência à interação com pessoas das quais não conhece ou não tem convívio. Pois as interações familiares suscitam que as crianças aprendam a se relacionar com o mundo, a construir sua identidade e a desenvolver habilidades necessárias para uma vida adulta autônoma.

Quando estes indivíduos com TEA chegam às escolas, essas instituições necessitam realizar adaptações por parte de todos os envolvidos no processo educativo, carecem adquirir um olhar atento, realizando orientações ou treinamentos para que os professores e demais profissionais da área educacional venham a interagir da melhor forma possível com estas crianças.

O parecer CNE/CP nº 50/2023, homologado pelo Ministério da Educação (MEC), representa um esforço para aprimorar a educação de estudantes com TEA no Brasil. Esta legislação busca garantir que estes alunos tenham acesso a uma educação com maior qualidade no que diz respeito ao apoio necessário e adaptado às suas necessidades. Nesse sentido, o parecer estabelece orientações específicas para garantir o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem de alunos com autismo nas escolas, alinhando-se às recomendações da ONU sobre os direitos das pessoas com deficiência.

Dentre suas atribuições, o documento assegura que o ambiente escolar seja adaptado para acolher a todos, promovendo uma vivência acadêmica que respeite as particularidades de cada estudante, destaca ainda a necessidade de capacitação e formação continuada para os professores que atuam com esse público. Então, capacitar e promover a formação continuada dos professores é imprescindível, pois o TEA é um espectro amplo e diverso, exigindo do professor um conhecimento aprofundado sobre estratégias pedagógicas diferenciadas, adaptações curriculares e manejo comportamental. Conforme Brasil (2023, p. 16), “somam-se

a essas atribuições o apoio às atividades de comunicação e interação social, quando e se necessário, considerando-se a amplitude do espectro e as diversas possibilidades de desenvolvimento das pessoas com TEA”. O documento tem um papel ativo no suporte individualizado à comunicação e interação social de pessoas com TEA, sendo que tais atribuições são complementares às leis já existentes, pois como vimos na citação acima, o apoio deve levar em consideração a singularidade de cada caso e o vasto potencial de desenvolvimento dentro do espectro autista,

Segundo Cunha (2019, p. 83), ao tentar:

[...] garantir uma vivência escolar significativa para crianças com autismo, deparamo-nos com a necessidade de uma nova escola. Essa necessidade de mudanças e rompimentos com mecanismos excludentes é inerente à contemporaneidade da educação e evidencia-se em sua atuação com todos os alunos.

A autora enfatiza a importância de a escola repensar seus métodos de ensino, sua organização do tempo e formação dos professores, tornando-se uma instituição preparada para atender às diversidades, ou seja, precisa superar as práticas prejudiciais aos alunos com autismo. Isso decorre também porque a própria sociedade atual já vem exigindo uma educação mais acolhedora e inclusiva, capaz de se ocupar mais com as diferenças, indo ao encontro das necessidades singulares dos estudantes. Precisa-se de uma escola nova, como disse a autora, e para isso precisa rever os princípios educativos e políticos da escola, bem como rever as estratégias pedagógicas da instituição e das práticas docentes em sala de aula.

Certamente, o professor que se ocupa em ir além de simplesmente transmitir informações, torna-se uma espécie de guia, um co-construtor do conhecimento, que compreende as individualidades de cada aluno e as potencializa. Segundo Mantoan (2011, p. 65), “[...] um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos, mediado pelo mundo, consegue entender melhor as dificuldades e as possibilidades de cada um e provoca a construção com maior adequação”. Evidencia-se, aqui, a importância de conectar o conhecimento escolar com a realidade dos alunos, tornando o aprendizado mais significativo e relevante, expressa para a ideia de que o processo de ensino é dinâmico e colaborativo, e que o professor deve estar atento às necessidades dos alunos e ao contexto em que estão inseridos, para que o aprendizado seja mais significativo e com maior aplicabilidade.

Tendo isso em vista, o processo de ensino e aprendizagem de alunos autistas é um desafio que necessita de estratégias e de apoio adequado. A inclusão escolar é um direito de todos e, ao oferecer um ambiente de aprendizado com experiências diversificadas, promovendo

o desenvolvimento integral e a inclusão social, melhorando “assim” suas habilidades e sua qualidade de vida, oportunidades de que precisam para alcançar seu potencial e garantir o seu desenvolvimento.

Um dos principais pontos presentes em crianças autistas, como dissemos, está relacionado à dificuldade de interação destas pessoas com seus pares, sendo que ao longo do tempo a criança tende a se isolar do convívio com as demais, procuram estabelecer uma rotina a ser desempenhada de forma regular. Algumas não permitem alteração em suas rotinas, apresentam um comportamento agressivo quando tem seu espaço invadido ou consideram as pessoas uma ameaça. Em grande parte, os sintomas são detectados, principalmente, no desenvolvimento da criança, devendo os pais observarem se os seus filhos apresentam ou tendem a desenvolver certos comportamentos considerados sintomas do autismo.

O ambiente familiar, como apresentado acima, é um dos espaços mais importantes no que se refere ao desenvolvimento do autismo e na adaptação desta criança. Devido a esse fato, é realizado em muitos casos o acompanhamento psicológico dos pais ou familiares, assim como analisado o perfil psicológico dos mesmos, uma vez que, em grande parte, as crianças tendem a refletir determinados comportamentos dos pais, assim como absorvem muitos traços psicológicos dos mesmos.

Apesar de todo desenvolvimento tecnológico e dos estudos voltados para medicamentos capazes de auxiliar aos autistas, ainda são muitos os obstáculos enfrentados pelos médicos ou psicólogos para tomar uma decisão a respeito do melhor tratamento para os mesmos. Muitos consideram que por meio dos acompanhamentos psicológicos os autistas podem desenvolver melhorias consideráveis em seus comportamentos, ou obterem uma melhora no que se refere à interação com as demais pessoas. Em geral, o primeiro diagnóstico de autismo é realizado pelos pais, uma vez que os mesmos percebem os sintomas em seus filhos mais cedo. Devido ao contato diário com as crianças ou adolescentes os pais acabam percebendo certos comportamentos, ações ou mesmo algumas práticas por parte dos filhos autistas. Esses, por sua vez, procuram por especialistas para obterem um diagnóstico mais preciso, verificando quais as melhores formas de agirem com os seus filhos.

Sabe-se que existem poucos recursos instrumentais para a realização do diagnóstico do indivíduo com suspeita de autismo e, mesmo com muitos estudos na área, não existe nenhum marcador biológico que possibilita um exame preciso para a confirmação ou não desse diagnóstico. Outro fator importante a ser salientado é a forma como ocorre a comunicação do diagnóstico de autismo aos pais. É um processo delicado, que promove uma oportunidade única aos profissionais em estabelecerem uma aliança de confiança com eles, e para que possam

elaborar o diagnóstico de forma mais coerente possível e menos estressante (Bosa; Semensato, 2013).

Uma vez que a criança ou adolescente é diagnosticado com autismo, deve ser realizado todo o processo de acompanhamento psicológico e, passadas as instruções para os pais de forma que esses não se sintam culpados nem absorvam as alterações do filho. Nesse sentido, para muitos, a base fundamental para o tratamento dos autistas provém de suas famílias. Deste modo, os parentes possuem um papel fundamental para que, ao longo dos anos, estes indivíduos autistas consigam desenvolver e realizar certas atividades diárias, assim como passem a conviver socialmente sem problemas generalizados e inibitórios.

Já que a interação com as demais pessoas é um desafio premente para os autistas, seria importante que a escola criasse um ambiente mais favorável à segurança deles, pois as “crianças com esse transtorno tendem a necessitar de uma rotina específica a ser seguida, uma vez que, quando suas rotinas são diferenciadas, estas podem apresentar um comportamento alterado” (Ortega *et al.*, 2013). Nesse sentido, a família é o principal motor do desenvolvimento do indivíduo autista, e seu engajamento é indispensável para que ele alcance seu potencial máximo e tenha uma vida plena e com a maior independência possível.

E a escola, ao criar um ambiente mais seguro e previsível, promove a inclusão e o desenvolvimento dos alunos autistas, garantindo que eles se sintam acolhidos e compreendidos em seu processo educacional, a família nos termos apresentado aqui, pode contribuir, inclusive, com a escola, ajudando a pensar nas melhores estratégias de acolhimento.

Nessa perspectiva, a intervenção precoce tem sido considerada efetiva em função da condição de plasticidade do desenvolvimento, uma vez que o organismo humano se apresenta como um sistema aberto, influenciado pelo ambiente. Na maioria das vezes, tem como objetivo remover de forma sistemática os fatores externos que favorecem os riscos no desenvolvimento infantil. Ou seja, quanto mais cedo o autista for tratado como autista, certas práticas prejudiciais poderão ser evitadas, assim como práticas propícias poderão ser iniciadas.

Além do mais, os programas de intervenção precoce colocam crianças em ambientes enriquecidos para o seu desenvolvimento, treinam exercitam os pais por meio da responsabilidade e afetividade, oferecendo um direcionamento positivo contínuo, focam na construção de habilidades cognitivas, sociais, linguísticas, motoras e de rotinas. As intervenções precoces podem ser consideradas uma forma dos pais ou responsáveis minimizarem os impactos gerados por determinadas doenças ou mesmo por determinado comportamento desenvolvido por crianças e adolescentes. A intervenção precoce é apontada por muitos como

uma forma de tratar tanto as famílias como as crianças ou adolescentes que necessitam de certos cuidados, sendo de fundamental importância principalmente para a ação escolar (social).

A intervenção precoce é encarada como um conjunto de serviços e apoios, que podem ser prestados em diferentes contextos, e que se desenvolvem com base numa relação de parceria com a família, com o objetivo de promover o desenvolvimento das crianças, em idades precoces, com deficiências ou incapacidade, atraso de desenvolvimento ou em risco grave de atraso de desenvolvimento, e de melhorar a sua qualidade de vida, assim como a das suas famílias (Tegethof, 2017).

Atualmente é comum tratarmos de intervenções nos diferentes contextos sociais, entretanto, vale destacar a escola como um dos meios sociais mais propício para tal feito, embora essa instituição já exerça essa função de maneira significativa, é preciso considerar que, sem o apoio direto da família este processo não terá êxito.

É por meio da intervenção precoce, de certos procedimentos que quando implantados ou formulados por parte dos órgãos da saúde, serve como base para analisar se certos procedimentos podem ser realizados a fim de colaborar para uma melhoria no comportamento do autista, facilitando seu convívio com a sociedade em que vive. Certas ferramentas surgiram por conta da intervenção precoce, já que ela mesma analisa os procedimentos clínicos a serem adotados por parte das famílias, visando desenvolver serviços de qualidade na assistência das crianças ou adolescentes e suas famílias.

Nesse sentido, certos órgãos têm buscado cada vez mais informações sobre o autismo, verificando quais podem ser as práticas implantadas por parte dos órgãos componentes para melhorar, ainda mais, a assistência fornecida aos pacientes e às famílias. Por meio do Decreto-Lei n.º 281/2009, o Sistema Nacional de Intervenção Precoce na Infância tem como objetivos:

Assegurar às crianças a proteção dos seus direitos e o desenvolvimento das suas capacidades, através de ações de IPI em todo o território nacional; Detectar e sinalizar todas as crianças com risco de alterações ou alterações nas funções e estruturas do corpo ou risco grave de atraso de desenvolvimento; Intervir após a detecção e sinalização nos termos da alínea anterior, em função das necessidades do contexto familiar de cada criança elegível, de modo a prevenir ou reduzir os riscos de atraso no desenvolvimento; Apoiar as famílias no acesso a serviços e recursos dos sistemas de segurança social, da saúde e da educação; Envolver a comunidade através da criação de mecanismos articulados de suporte social (Brasil, 2009).

Dessa forma, pode-se dizer que a “intervenção precoce também funciona como uma forma de promover que os direitos dos autistas” sejam respeitados ou mesmo cumpridos. No entanto, é crucial que as intervenções sejam realizadas com sensibilidade e respeito à autonomia e individualidade de cada criança e família, logo, a medicalização excessiva, ou até mesmo a

busca por uma normalização ou padronização de tratamentos podem, de fato, resvalar em um controle biopolítico que desconsidera a diversidade humana e as particularidades de cada neurotípico.

A intervenção precoce vem assegurar que não ocorra nenhuma ação contrária aos direitos e as liberdades asseguradas a todos, mesmo com a limitação identificada, os direitos devem ser cumpridos. Desse modo, a compreensão das características do autismo e de suas implicações na interação social é essencial para desenvolver estratégias eficazes de intervenção e apoio, visando promover o bem-estar e o desenvolvimento desses indivíduos.

3 A RELAÇÃO COM O SABER E A INCLUSÃO EM BERNARD CHARLOT

Neste capítulo pretendemos apresentar a teoria do sociólogo francês Bernard Charlot. Entendemos que a teoria dele acerca da relação com o saber ajuda a entender que o desenvolvimento do autista pode ser pensado a partir da escola regular. Uma vez que a ideia tradicional de aprender, reservada ao domínio cognitivo de conhecimentos técnicos, especializados e programático das disciplinas escolares é rompida e superada em nome de uma relação com o saber que é ampla, singular e legítima, talvez tenhamos uma perspectiva interessante para a trajetória escolar dos autistas.

A obra de Bernard Charlot, *Da Relação com o Saber: Elementos para uma Teoria* (2000), revela uma perspectiva ativa sobre o processo de ensino-aprendizagem, destacando o saber como uma construção relacional que vai além da mera acumulação de informações. Para Charlot, o saber não é um objeto fixo, mas uma relação construída pelo sujeito em um contexto social, cultural e histórico. Ele argumenta que a relação com o saber envolve três dimensões fundamentais: o desejo de saber, o significado atribuído ao saber e a interação com o meio em que ocorre a construção do conhecimento.

As implicações destacadas pela teoria de Charlot são importantes para a educação, pois destacam a necessidade de considerar não apenas os aspectos cognitivos do aprendizado, mas também os aspectos afetivos, sociais e culturais. Ao compreender as diferentes dimensões da relação com o saber, os agentes do processo educacional podem criar ambientes de aprendizagem mais ricos e significativos, que incentivem o desejo de saber, valorizem o conhecimento e promovam a interação social.

Charlot (2000) salienta que o desejo de saber é impulsionado pela necessidade de dar sentido ao mundo e às experiências. No contexto escolar, esse desejo pode ser influenciado tanto pelas condições externas — como práticas pedagógicas, recursos disponíveis e relações interpessoais — quanto por fatores internos, como interesses pessoais e expectativas. Então, o desejo de saber não é apenas uma curiosidade inata, sanada por um ato cognitivo de absorção de um conhecimento, mas uma necessidade de dar sentido ao mundo e às experiências. Segundo Charlot (2000, p. 53):

nascer é penetrar nessa condição humana. Entrar em uma história, a história singular de um sujeito inscrita na história maior da espécie humana. Entrar em um conjunto de relações e interações com outros homens. Entrar em um mundo onde ocupa um lugar (inclusive, social) e onde será necessário, exercer uma atividade.

Na citação o autor evidencia que nascer é muito mais do que um evento biológico; é o início de uma jornada complexa e cheia de implicações filosóficas e sociais. De fato, ao nascer, cada indivíduo adentra não apenas na sua história pessoal, mas em um contexto mais amplo, construído ao longo da humanidade.

De certo, estamos imersos em um mundo de relações humanas, que formam nossa identidade, nossa formação pessoal e social, nos tornando parte integrante da história humana, ou melhor, *nascer* é uma teia de relações que nos conectam uns aos outros e, portanto, estamos constantemente a construir e a redefinir o nosso lugar no mundo, através das nossas interações e experiências. É exatamente nesse sentido que, para Charlot (2000), nascer significa ver-se submetido à obrigação de aprender, ou melhor, o aprender é um processo contínuo.

Diante disso, as práticas pedagógicas, ou, as estratégias de ensino devem ser aplicadas para estimular o desejo de saber dos alunos, porque a relação com o saber, segundo Charlot (2000), é intrinsecamente ligada ao significado que o sujeito atribui ao aprendizado. Esse significado, por sua vez, é construído em uma dinâmica de relação, onde o sujeito encontra no saber um modo de se compreender e de se posicionar no mundo. O aprendizado não é apenas sobre adquirir informações, mas também sobre construir significado.

Os alunos, ao encontrar sentido no que estão aprendendo, começam a moldar seus pensamentos, suas escolhas e suas ações, contribuindo para essa história coletiva, e assim, deixando sua marca no mundo.

Outro ponto central na teoria de Charlot é a interação com o meio, que envolve tanto os agentes do processo educacional - professores, colegas e familiares - quanto os instrumentos culturais, como os materiais didáticos. Para Charlot (2000), a escola é um espaço privilegiado onde o saber deve ser mediado de forma que promova o engajamento do aluno, ajudando-o a construir significados pessoais e sociais.

O autor destaca que o saber não é simplesmente transmitido, mas construído ativamente pelo aluno. Logo, a escola deve ser um ambiente que estimule essa construção, oferecendo ferramentas e oportunidades para que os alunos elaborem seus próprios significados. Portanto, tal perspectiva se distancia de um modelo de ensino em que o aluno é um receptor passivo de informações, enfatizando a participação ativa e o engajamento, sendo que o engajamento é crucial para a aprendizagem.

Nesse sentido, Charlot (2000), aborda que a mobilização do sujeito na aprendizagem representa uma ruptura significativa com os modelos tradicionais de ensino que veem o aluno como um mero receptor passivo de informações. O autor, conceitua que mobilizar é pôr em movimento, mobilizar-se é pôr-se em movimento. Um movimento interior do sujeito, um

processo que se origina dentro do indivíduo, impulsionando-o a se engajar em atividades e aprendizagens.

Nesta perspectiva, a mobilização é um processo dinâmico e interno que impulsiona o sujeito a aprender e a se relacionar com o mundo, estimulado pelo desejo e o sentido, e assim, a aprendizagem é essencial para a humanização e para a participação na sociedade. Logo, o ser humano é um ser incompleto, em constante busca por aprender e se desenvolver.

Charlot (2000, p. 53) destaca que:

Aprender para viver com outros homens com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo pré-existente. Aprender em uma história que é, ao mesmo tempo, profundamente minha, no que tem de única, mas que me escapa por toda parte.

A aprendizagem é um processo que nos torna humanos, nos conecta com os outros e nos permite participar ativamente do mundo em que vivemos. É um meio de participar ativamente da vida em sociedade, de se conectar com outros seres humanos e de construir um mundo compartilhado. Então, aprender é uma necessidade humana, que por essa razão, Charlot (2000) destaca que o sujeito se constitui nessa relação de si mesmo com o outro.

Esta afirmação destaca a ideia de que o sujeito, ao se engajar no processo de aprendizagem, frequentemente, se descentraliza, sai de si mesmo, de suas certezas e preconceitos, para poder aceitar o novo.

Sendo assim, a escola possui a função de permitir que os alunos construam uma relação positiva com o saber. Isso envolve considerar os interesses e as necessidades dos alunos, bem como oferecer atividades desafiadoras e relevantes para suas vidas. A relação com o saber é a relação com o mundo, com o outro e com ele mesmo, um sujeito confrontado com a necessidade de aprender.

Então, aprender não é um ato solitário, mas sim, um processo que nos conecta com o mundo e com os outros.

A busca pelo conhecimento nos leva a questionar nossas próprias certezas e a nos abrir para novas perspectivas. E a presença do outro é essencial para a mediação do saber e para a construção da nossa identidade como sujeito aprendiz. Nesse momento entre a ausência de si e a presença no outro que torna a aprendizagem um processo tão complexo e transformador. Sendo assim, o saber deve ser tratado como uma relação dinâmica e contextual, e não como um processo unidirecional.

A teoria de Bernard Charlot evidencia a importância de uma relação significativa com o saber, que respeite as singularidades de cada sujeito. Dessa forma, a relação com o saber deixa de ser apenas uma questão técnica e torna-se um elemento essencial para a inclusão e o desenvolvimento humano.

3.1 Educação inclusiva e o papel da escola na relação com o saber

A educação inclusiva representa um paradigma que busca assegurar o direito à aprendizagem de todos os indivíduos, independentemente de suas diferenças, promovendo a diversidade como um elemento enriquecedor do ambiente escolar. Nesse contexto, a escola ocupa um papel central na mediação da relação com o saber, oferecendo aos alunos oportunidades de aprendizado que respeitem suas singularidades e incentivem a construção de significados.

Para Bernard Charlot (2000), o saber é uma construção relacional, que envolve o desejo de conhecer (a mobilização) e o significado que o conhecimento assume para o sujeito. Assim, o papel da escola vai além da transmissão de conteúdos; seu objetivo deve ser criar condições para que todos os alunos desenvolvam uma relação significativa com o saber.

No contexto da inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), o desafio é maior, adaptar o ambiente e as práticas pedagógicas para atender às necessidades específicas desses estudantes. A inclusão de crianças com TEA no ambiente escolar requer não apenas a presença física desses alunos, mas também o desenvolvimento de estratégias que promovam sua participação ativa e a construção de sentidos no processo de ensino-aprendizagem. Isso demanda uma atuação pedagógica que valorize as potencialidades de cada aluno e considere suas limitações como parte do processo educacional.

A escola, nesse sentido, deve ser um espaço de mediação entre o aluno e o saber, ajudando-o a compreender o mundo à sua volta e a construir significados a partir de suas experiências. Como nos diz Charlot (2000), o saber não é algo dado, mas uma construção que se dá na interação entre o sujeito e o meio, então, essa interação é ainda mais desafiadora para alunos com TEA, que frequentemente enfrentam dificuldades na comunicação e na interação social. Para superar essas barreiras, Bertoldi e Brzozowski (2020) destacam a importância de estratégias psicopedagógicas que favoreçam a inclusão e o aprendizado, como o uso de materiais adaptados e metodologias pedagógicas que estimulem o engajamento desses alunos.

Nesse contexto, para que a escola cumpra seu papel, a formação dos professores é importante na relação com o saber no contexto da inclusão. A capacitação docente é um fator

determinante para a implementação de práticas pedagógicas eficazes, especialmente no caso de alunos com TEA. Professores preparados não apenas entendem as especificidades do transtorno, mas também são capazes de criar ambientes acolhedores e promover interações significativas, contribuindo para a construção de uma relação positiva com o saber.

Outro aspecto importante da educação inclusiva é o reconhecimento de que todos os alunos, independentemente de suas condições, têm o direito e a capacidade de aprender e de se desenvolver plenamente. O sucesso da inclusão escolar depende, também, da capacidade da escola de adaptar-se às necessidades de seus alunos, promovendo práticas que sejam tanto individualizadas quanto socialmente integradoras. Apesar dos desafios da inclusão, há também inúmeras possibilidades, porque, quando o processo de inclusão é conduzido com planejamento, sensibilidade e apoio institucional, os benefícios não se restringem apenas aos alunos com TEA, mas estendem-se a toda a comunidade escolar (Hehir *et al.*, 2016).

Sendo assim, a convivência com a diversidade promove o respeito às diferenças, a empatia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas, colaborativas e significativas para todos.

Portanto, a escola inclusiva deve ser um espaço de construção coletiva do saber, onde a diversidade é valorizada e onde todos os alunos têm a oportunidade de desenvolver seu potencial. Importante ressaltar que a inclusão não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também de equidade e de garantia de direitos. Ao promover uma relação significativa com o saber, a escola não apenas contribui para o aprendizado acadêmico, mas também para a formação integral dos indivíduos, preparando-os para atuar de forma autônoma e responsável na sociedade.

3.2 O autista e a relação com o saber: uma perspectiva complexa e diversificada

O autismo e o saber possuem uma relação complexa com nuances que se desdobram em diversas dimensões. De acordo com Maluf (2023, p. 21 *apud* Eugen; Bleuler, 1911, p. 7) - grifo do autor), “chamamos de AUTISMO o desligamento da realidade combinado com a predominância relativa ou absoluta da vida interior”. Para eles, o mundo autístico (o seu próprio eu interior) é tão verdadeiro como o mundo real, ainda que, por vezes, uma outra realidade, lida a partir de si mesmo, desconsiderando os outros e o mundo de um ponto de vista afetivo, reconhecendo seu sentido, significado e valor.

Entretanto, o autismo não é uma doença, mas sim uma condição neurobiológica que se manifesta de forma diferente em cada pessoa, sendo necessário superar os estereótipos e reconhecer a diversidade dentro do espectro autista.

Salles (2020, p. 35) destaca que: “A falta de interação com o mundo é um fator muito presente nessa criança autista, o que às vezes, traz prejuízos sociais bastante significativos, colocando-a em estado de desconhecimento sobre si mesma e sobre o seu corpo, aqui entendidos como uma coisa única”.

Desse modo, a autora deixa a entender que a criança autista pode ter dificuldades em entender seus próprios sentimentos e necessidades, assim como em perceber seu corpo como uma entidade única e integrada, mas vale lembrar que nem todas as crianças com autismo apresentam as mesmas dificuldades.

O autismo é um espectro, o que significa que as características e intensidade dos sintomas variam muito de uma pessoa para outra. Deste modo, pessoas com autismo apresentam uma ampla gama de habilidades cognitivas, incluindo muitas vezes talentos excepcionais em áreas como matemática, música, artes visuais e memória. No entanto, a forma como elas adquirem, processam e expressam o conhecimento pode ser diferente.

Para Charlot, “adquirir saber permite assegurar-se um certo domínio do mundo no qual se vive, comunicar-se com outros seres e partilhar o mundo com eles, viver certas experiências e, assim, tornar-se maior, mais seguro de si, mais independente” (2000, p. 60). Segundo o autor, ao adquirir conhecimento, o ser humano torna-se mais independente, capaz de tomar decisões conscientes, aumentando sua autonomia, sua capacidade de construir um futuro para si mesmo e para as próximas gerações. O aprendizado contínuo permite desenvolver habilidades novas expandindo os horizontes e tornando mais competentes para enfrentar os desafios da vida. Contudo, é provável, diante das variadas características do autista apresentadas até aqui, que o modelo tradicional de ensino e da relação professor e aluno, não consigam ajudar de modo mais efetivo este acesso ao conhecimento.

Entendemos que, quando Charlot (2000) escreve sua obra *Da relação com o saber*, problematiza o modo como as escolas promovem o encontro do aluno com o conhecimento. A defesa do autor perpassa pela ideia de que a escola deveria criar alternativas, as mais diversas possíveis, dentro e fora da sala de aula, para que os alunos, a partir de suas realidades e condições, se mobilizassem em direção ao conhecimento, não apenas no sentido de aquisição, mas também no sentido de constituição de saberes, elaborados singularmente. Esse modo mais ampliado de conceber a relação com o saber, segundo nossa leitura, vai ao encontro das

necessidades dos autistas. Por isso, a relevância de problematizar e reconstruir a noção que os docentes e as escolas possuem sobre educação.

Para o desenvolvimento do indivíduo autista é necessário adaptar o ensino às necessidades individuais de cada aluno, utilizando recursos visuais, materiais concretos e estratégias de ensino personalizadas, pois estas crianças podem ter uma forma única de pensar, o que pode levar a soluções criativas e inovadoras, mas também a dificuldades em seguir as convenções e estruturas tradicionais de ensino. A experiência escolar é muito mais do que a simples transmissão de conhecimento, é um processo complexo, pois envolve a construção da identidade deste indivíduo, o desenvolvimento das habilidades sociais e o aprendizado contínuo. Importante ressaltar que *ir ao encontro das necessidades individuais dos alunos (autistas)* não significa criar uma escola particular para cada um(a). Implica, primeiramente, em acolher humanamente os alunos e, nesse sentido, entendemos o professor como capaz de fazer essa acolhida e, talvez, viabilizar concessões pedagógicas específicas ou, até mesmo, tomar decisões mais firmes no sentido de melhor conduzir o desenvolvimento do autista. Segundo, entendemos que, de fato, a escola pode ser mais bem pensada do ponto de vista dos recursos para ampliar as relações livres e voluntárias com o saber.

Charlot (2000, p. 47) destaca que para compreender melhor a experiência escolar e analisar a relação com o saber é preciso entender que “[...] a experiência escolar é, indissociavelmente, relação consigo, relação com os outros (professores e colegas), relação com o saber”. Ao compreender a importância das relações consigo, com os outros e com o saber, podemos criar escolas mais inclusivas e humanizadoras, onde os estudantes interagem com professores e colegas, aprendendo a se relacionar, a cooperar, a competir e a resolver conflitos.

Logo, a interação dessas três dimensões é o que torna a experiência escolar rica e significativa. Ao se relacionar consigo mesma/o, com os outros e com o saber, o estudante desenvolve habilidades cognitivas, sociais e emocionais que o acompanharão por toda a vida.

Essas relações interpessoais na escola são de suma importância para o desenvolvimento social e emocional destes estudantes.

A relação com o saber envolve a curiosidade, a investigação, a análise crítica, a resolução de problemas e a construção de significados. Para que tais interações aconteçam são necessários estímulos. Os estímulos sensoriais na infância são necessários para a construção do aprendizado e do desenvolvimento da criança. Nesse sentido Salles (2020, p. 43) alerta que:

[...] um estímulo que, para as crianças que não possuem tal alteração sensorial, traz prazer extremo ou passa de forma natural. Na criança com TEA, isto pode significar que, por conta de sua peculiaridade sensitória, “[...] todas as visões, sons, cheiros, gostos e toques do dia a dia, que talvez você sequer note, podem ser extremamente dolorosos” (Notbom, 2005, p. 2). Toda criança dentro do espectro autístico apresenta alguma forma de particularidade sensorial que varia de acordo com o grau, a intensidade e com suas experiências. Elas apresentam também dificuldades para interpretar e organizar as informações sensoriais vinda do seu próprio corpo e do ambiente.

A autora alerta que os estímulos que aparentemente parecem neutros, até mesmo, agradáveis podem ser incômodos em determinadas circunstâncias, para este público, devido à sua sensibilidade sensorial.

Esse é um aspecto fundamental a ser considerado quando se trata de pessoas com autismo, a variação na forma como cada indivíduo experimenta e processa as informações sensoriais são traços característicos do espectro autista. Nesse sentido, vale destacar que essa hipersensibilidade sensorial não é uma regra universal para todas as pessoas com TEA, mas é uma característica comum que pode afetar significativamente a qualidade de vida.

Contudo, é característico desses indivíduos a hipersensibilidade (excessiva sensibilidade a estímulos) até a hipossensibilidade (reduzida sensibilidade a estímulos). Tais características podem afetar a concentração e a capacidade de aprender em ambientes escolares tradicionais. Pois tais, desregulação sensorial (a variação entre hipersensibilidade e hipossensibilidade) tem um impacto enorme no ambiente escolar. Desse modo, o ambiente escolar não pode ignorar tais características que dificultam ativamente a concentração e a capacidade de aprender destes indivíduos quem tem essa variação no processamento sensorial, nesse contexto escolar é necessário fazer uso dessas características para a formação de cidadãos críticos, empáticos e justos.

Para o desenvolvimento destes alunos que têm dificuldade em compreender e expressar as nuances da linguagem, tanto verbal quanto não verbal, pode afetar a interação com professores, colegas e materiais de estudo. A necessidade de rotina e a dificuldade em lidar com mudanças podem tornar o processo de aprendizagem mais desafiador.

Para Sales (2000, p. 44):

A criança autista pode ser muito ou pouco sensível em qualquer área da sensibilidade humana ou em todas elas concomitantemente, o que causa importante prejuízo em três áreas significativas para as interações sociais: linguagem ou comunicação, aptidões sociais e comportamento, em decorrência das dificuldades sensoriais.

A autora ressalta que as dificuldades sensoriais apresentadas pela criança autista é um aspecto que pode ter um impacto significativo na sua qualidade de vida. Uma abordagem individualizada e um ambiente adaptado é possível para ajudar essas crianças a desenvolverem seu potencial, as habilidades sociais, como a comunicação, a cooperação e a resolução de conflitos. É fundamental para a inclusão social e acadêmica reconhecer e valorizar os interesses e talentos de cada aluno, utilizando-os como ponto de partida para o aprendizado. Vale ressaltar que cada pessoa com autismo é única e apresenta um perfil cognitivo e comportamental específico. Não existe uma abordagem única para o ensino de pessoas com autismo.

Charlot (2000, p. 54): “A educação é uma produção de si por si mesmo, mas essa autoprodução só é possível pela mediação do outro e com sua ajuda. A educação é produção de si por si mesmo; é o processo através do qual a criança nasce inacabada se constrói, enquanto ser humano, social e singular”.

O autor destaca a dialética entre a autoprodução e a interação social, onde o desenvolvimento humano é um processo contínuo de construção de si mesmo, mas que essa construção só é possível em relação com os outros, visto que a educação é um processo de construção conjunta, no qual o indivíduo e a sociedade se transformam mutuamente.

E para promover sucesso educativo o ambiente de aprendizagem deve ser inclusivo, pois influencia significativamente a experiência educacional de uma pessoa autista, sendo um desafio para a escola é garantir a equidade, fornecer para este aluno autista o que ele necessita para ter êxito pessoal, e não dar a todos a mesma coisa (que seria igualdade). A partir de Charlot (2000), compreende-se que todo aluno estabelece uma relação própria com o saber, marcada por sua história de vida, contexto social e experiências escolares. No caso destes indivíduos autistas, essa relação pode se dar de forma profundamente singular, exigindo do professor uma escuta atenta às maneiras como esses estudantes se conectam com o conhecimento.

Isso implica reconhecer que aprender não é apenas adquirir informações, mas estabelecer um vínculo de sentido com aquilo que é aprendido. Assim, uma prática pedagógica inclusiva, à luz de Charlot, é aquela que busca conhecer o aluno em sua subjetividade, compreender o que ele valoriza e construir pontes entre os conteúdos escolares e seus modos próprios de compreender e interagir com o mundo.

Charlot também enfatiza que a escola deve ser um lugar de construção de sentido e pertencimento. Para o aluno autista, que frequentemente enfrenta dificuldades de comunicação e interação social, sentir-se pertencente ao ambiente escolar é condição essencial para desenvolver uma relação positiva com o saber. Nesse sentido, o professor deixa de ser apenas

um transmissor de conteúdos e passa a atuar como um mediador de experiências significativas, capazes de motivar, incluir e valorizar a singularidade de cada estudante (Charlot, 2000).

4 CONTRIBUIÇÕES DE CHARLOT E BIESTA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA INCLUSIVA

As contribuições teóricas de Bernard Charlot e Gert Biesta oferecem fundamentos importantes para a construção de uma prática pedagógica inclusiva, especialmente quando se trata do atendimento a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ambos os autores propõem uma reconfiguração da educação que vai além da tradicional transmissão de conteúdos e da adaptação a um modo exclusivo e técnico de acessar os saberes, especialmente, ao enfatizarem a centralidade do sujeito no processo educativo, o papel da escola na formação humana e integral e a importância da relação significativa com o saber.

A inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) exige que a escola promova mais do que apenas adaptações curriculares; requer uma transformação profunda na concepção de educação. Nesse sentido, é importante reconhecer que Gert Biesta (2021) propõe uma abordagem que transcende a mera aprendizagem, defendendo uma educação democrática voltada para a formação humana integral. A educação, sendo assim, deve contribuir com esse processo dinâmico e contínuo pelo qual um indivíduo se torna sujeito, com sua formação, como alguém no mundo e com os outros.

Biesta (2021) critica a perspectiva reducionista da educação centrada apenas no desempenho e nos resultados mensuráveis. Em razão disso, propõe três funções fundamentais da educação: qualificação, socialização e subjetivação. No contexto da inclusão de alunos com TEA, a função do processo de tornar-se um sujeito é importante, pois trata-se de reconhecer o aluno como sujeito ativo, com sua própria maneira de estar no mundo e de aprender. Mas, não apenas isso, pois a educação que se ocupa com os processos de subjetivação concentra seus esforços pedagógicos para que a individualidade e, conseqüentemente, a identidade da criança seja constituída a partir das melhores condições possíveis e, isso significa ir além de uma pedagogia tradicional, marcada pela relação vertical entre professor e aluno, pelo foco na transmissão de conhecimentos, pela avaliação meramente classificatória, pelo cumprimento de conteúdos programáticos, etc...

Nesse contexto, entendemos que a crítica ao modelo educacional fundado na aprendizagem, apresentado por Biesta (2021), não apenas denuncia um cenário educacional, como também promove a busca por uma nova linguagem, que, talvez, consiga dar notoriedade para algumas minorias como os alunos com TEA.

Nesse cenário, torna-se indispensável considerar os aspectos clínicos e diagnósticos do TEA, conforme descritos no DSM-5, o qual caracteriza o transtorno como envolvendo “déficits

persistentes na comunicação social e padrões restritos e repetitivos de comportamento” (American Psychiatric Association, 2013, p. 31). Tais características impactam diretamente o processo de ensino e aprendizagem e exigem práticas pedagógicas específicas e inclusivas. Assim, a proposta de Biesta (2021), articulada com o diagnóstico técnico do DSM-5 (APA, 2013) e as reflexões de Aguilar e Rauli (2020), aponta para a necessidade de uma pedagogia inclusiva crítica, que vá além da adaptação e promova o reconhecimento das singularidades de cada estudante, respeitando suas formas de interação, comunicação e aprendizado.

A partir de Charlot (2000), compreende-se que todo aluno estabelece uma relação própria com o saber, marcada por sua história de vida, contexto social e experiências escolares. No caso dos alunos autistas, essa relação ocorre de forma profundamente singular, especialmente porque sua história é marcada por características mais distintas de quem é neurotípico, exigindo do professor uma escuta mais atenta às maneiras como esses estudantes se conectam com o conhecimento.

Para Gert Biesta (2021) a educação também não se limita à qualificação técnica e acadêmica, e, diante disso, defende que a escola seja um espaço que priorize a formação integral do sujeito em sua singularidade e, ao mesmo tempo, capaz de atuar de forma ética, crítica e participativa na coletividade. Assim, educar é permitir que o sujeito “torne-se alguém”, um ser ético, capaz de agir no mundo de forma responsável, com liberdade e respeito às diferenças (Biesta, 2021).

Na visão do autor, a educação é um processo profundamente ético, voltado para a formação do sujeito em sua singularidade e para o desenvolvimento de sua capacidade de agir de forma responsável no mundo. Ao deslocar o foco da concepção de educação, passa a entender que educar é, nesse sentido, dar o espaço necessário para que o indivíduo se constitua como sujeito - alguém que tem voz própria, que é reconhecido em sua identidade e que pode se posicionar no mundo, o que exige práticas pedagógicas que promovam a escuta, a participação e a valorização da diversidade.

No contexto da inclusão, a contribuição de Biesta é essencial para superar a lógica da adaptação prescritiva, pois o autor nos ajuda a entender que simplesmente “ajustar” o currículo para que o aluno autista acompanhe a turma é ineficaz ou, pelo menos, insuficiente. Assim, nos permite compreender a necessidade de criação de ambientes educativos em que a diferença seja incorporada como elemento constitutivo do processo pedagógico. Isso significa desenvolver práticas abertas, flexíveis e responsivas às formas singulares de aprender, pensar e comunicar desses alunos. Biesta (2021) destaca que a escola deve ser um espaço de encontro com o outro, e não de normalização, um lugar onde o aluno autista possa participar do processo educativo a

partir de suas próprias referências e capacidades, sem ser forçado a se encaixar em padrões impostos. Logo, o entendimento é que a escola valorize a individualidade e promova, ao invés da normalização, a interação, a partir da qual a diversidade se torna o ponto de partida para a construção do conhecimento e das relações e, não, consequentemente, algo a ser obrigatoriamente superado.

Com Charlot e Biesta, podemos fundamentar que a inclusão não se faz apenas com recursos didáticos ou adaptações estruturais e formais, mas, sobretudo, com uma mudança de postura ética e política por parte dos educadores. Isso exige um compromisso com a escuta, com a valorização da diferença e com a construção de relações pedagógicas baseadas no afeto, no respeito e no reconhecimento do outro como sujeito pleno. Quando o professor compreende que ensinar é também cuidar, dialogar e construir significados em conjunto, a inclusão deixa de ser um desafio técnico para se tornar uma prática educativa humanizadora.

A teoria de Gert Biesta (2021) estimula a construção de uma escola que não se limita a ensinar conteúdos, mas que se preocupa em formar indivíduos singulares, em suas próprias individualidades, capazes de interagir no mundo de suas próprias maneiras, e que sejam reconhecidos e valorizados por suas particularidades. Para as crianças com TEA, isso significa uma escola que acolhe suas formas únicas de ser e aprender, promovendo sua plena participação e desenvolvimento como sujeitos autênticos e legitimados pelo “simples” fato de ser humano. Uma escola que não se limita a inserir o indivíduo em uma “caixa” pronta, mas que se dedica a cultivar e celebrar a singularidade de cada um, permitindo que cada ser humano se torne quem realmente é, onde o foco passa a ser o desenvolvimento da autonomia e da capacidade do aluno de se expressar e participar do mundo a partir de suas próprias referências e capacidades, sem ser forçado a se encaixar dentro de perspectivas teleológicas da educação.

Para Biesta (2021, p. 25):

[...] o desafio de superar o humanismo é também um desafio crucial para a educação – isto é, caso se admita que há uma diferença significativa entre educação e socialização; caso se admita, em outras palavras, que a educação é mais do que a simples inserção do indivíduo humano numa ordem preexistente, que ela acarreta uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual.

De acordo com o autor, educação não é sinônimo de socialização, ou, em outras palavras, a educação não pode ser reduzida à inserção do homem no mundo. O processo pelo qual somos inseridos em uma ordem preexistente – seja ela cultural, social ou política – implica na assimilação rígida de normas, valores, tradições e modos de vida de uma determinada comunidade. Se esse processo chamado de socialização determina o papel da escola, talvez a

pluralidade dos comportamentos e das necessidades específicas dos alunos não sejam contemplados, pois em padrão de comportamento não aceita as diferenças.

No sentido mais amplo da educação, Biesta (2021) destaca que é possível ir além, uma vez que não se limita a adaptar o indivíduo à ordem preestabelecida, pelo contrário, ela carrega uma responsabilidade pela unicidade de cada ser humano individual. Significa que o propósito da educação é permitir que cada pessoa se torne um sujeito singular, que não apenas se encaixa, mas que também produz algo novo ao interagir com o mundo. A perspectiva de Gert Biesta (2021) apresenta três domínios interligados que nos interessam para pensar em uma escola inclusiva para as crianças com TEA.

Para o autor, o domínio currículo formal ou qualificação, se refere ao acesso ao conhecimento, às habilidades e competências que os estudantes devem adquirir ao longo do processo educativo. Na inclusão de crianças com TEA, significa: garantir acessibilidade aos conteúdos com adaptações pedagógicas e metodológicas; utilizar recursos diversificados (visuais, táteis, tecnológicos) e principalmente respeitar o ritmo e o estilo de aprendizagem de cada criança.

Sobre o domínio da transmissão de conteúdo ou socialização, Biesta se refere à transmissão de valores, normas, tradições culturais e formas de convivência social. Para as crianças com TEA significa: promover interações sociais significativas, favorecendo a construção de vínculos e a participação nas atividades em grupo; valorizar a diversidade neurobiológica, educando todos os alunos para o respeito e a empatia e desenvolver ambientes que incentivem a comunicação e o pertencimento.

E, acerca do domínio da obtenção de certificações ou sujeição/individuação, o autor aborda a formação da subjetividade, ou seja, do desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e da identidade do estudante como sujeito no mundo. No contexto inclusivo: reconhecer o progresso individual, não apenas os resultados padronizados; criar estratégias de avaliação flexíveis e personalizadas, estimular o estudante com TEA a se expressar, tomar decisões entre outros.

Vale ainda ressaltar que a socialização – ou seja, os meios pelos quais nos tornamos parte de tradições estabelecidas, culturas e modos de ser e fazer – não deve ser entendida como uma normalização ou imposição de comportamentos neurotípicos. Pelo contrário, a inserção social do aluno com TEA no espaço comunitário deve ser de encontro e interação, onde as diferenças sejam consideradas como parte da cultura e das características do grupo. Isso implica em criar um ambiente ético e livre, onde o aluno autista possa desenvolver suas próprias formas

de se relacionar, de dar atenção aos seus interesses, sem ser forçado a se enquadrar em padrões que não lhe são possíveis, e onde os pares aprendam a interagir com a diversidade.

Para o autor, a subjetivação é, precisamente, o domínio mais relevante quando se refere à inclusão e à formação de modo geral. Pois tal dimensão, diz respeito imediato à emancipação e à liberdade, movimento pelo qual o indivíduo se torna singular e único, pois é o momento em que ele se depara com o mundo e é convidado a “vir ao mundo” como um ser distinto, interagindo do seu modo, com sua história e sua forma única como interpreta e reage ao mundo.

Para crianças com TEA, isso significa dizer que a escola deve ser um lugar onde sua individualidade seja respeitada e acolhida como parte regular do grupo que integra. Assim, as individualidades, com suas peculiaridades, são encorajadas a se expressar com suas próprias referências e capacidades, sem serem moldadas por padrões impostos. É a oportunidade de serem elas mesmas, de fortalecerem suas próprias identidades e de darem sua contribuição única ao mundo, sem a pressão de “serem como os outros”.

Na sequência, pretendemos trazer mais elementos conceituais presentes na teoria de Biesta a fim de fortalecer, aqui, um ideário consistente, junto com Charlot, para repensar a escola atualmente, a qual se encontra diante do cenário que lhe impõe (positivamente) a aceitação de alunos autistas.

4.1 Gert Biesta: formação humana e democrática

A posição teórica de Gert Biesta (2021) representa uma crítica contundente à lógica contemporânea que reduz a educação a meros resultados de aprendizagem mensuráveis e à preparação para o mercado de trabalho. Em sua obra *Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano*, o autor defende que a educação não pode ser pensada exclusivamente em termos de aquisição de competências e habilidades, mas deve priorizar a formação integral do sujeito em sua dimensão humana, ética e democrática.

A proposta educacional de Gert Biesta rompe com modelos tradicionais de ensino que priorizam exclusivamente a aprendizagem de conteúdos e habilidades técnicas. Para Biesta (2021), a educação deve estar orientada por uma formação humana e democrática, que vá além da qualificação instrumental. Ele propõe três finalidades centrais da educação: qualificação, socialização e subjetivação.

A perspectiva democrática da educação, segundo Biesta, está diretamente relacionada à possibilidade de cada sujeito ser reconhecido em sua singularidade e participar plenamente da vida coletiva. Isso é especialmente relevante no caso dos alunos com Transtorno do Espectro

Autista (TEA), que muitas vezes são excluídos de espaços de decisão, convivência e expressão por não se enquadrarem nos padrões hegemônicos de comunicação e comportamento. Para o autor, “a educação deve possibilitar que o sujeito se torne alguém no mundo e com o mundo” (Biesta, 2021, p. 27), o que implica acolher diferentes formas de ser, perceber e interagir.

No contexto da inclusão escolar, a proposta de uma formação democrática exige o reconhecimento das necessidades específicas dos alunos com TEA, mas também a superação da lógica da normalização. Isso significa que o objetivo da educação não deve ser adaptar o aluno ao sistema, mas transformar o sistema para que ele se torne inclusivo e receptivo à diversidade. Assim, os processos educativos tornam-se mais humanos, pois reconhecem e valorizam a diferença como parte constitutiva da vida em sociedade.

Biesta ainda destaca que o ensino deve ir além da aprendizagem automática, pois “aprender algo” não é sinônimo de “tornar-se alguém” (Biesta, 2021). Em uma escola democrática, a função do professor não é apenas instruir, mas criar oportunidades para que os alunos, inclusive aqueles com autismo, se expressem, tomem decisões e participem da construção do conhecimento em condições de equidade.

Portanto, pensar a educação inclusiva a partir de Gert Biesta é defender uma escola que forme sujeitos para além do desempenho, que valorize a escuta, o diálogo e a participação de todos. No caso de estudantes com TEA, isso representa um passo importante para a construção de uma educação verdadeiramente humana, onde suas formas singulares de aprender e ser no mundo não sejam vistas como obstáculos, mas como possibilidades de enriquecimento coletivo.

É inevitável, portanto, questionar o reducionismo pedagógico que transforma o aluno em consumidor de conteúdos e o professor em mero transmissor de saberes. Tal questionamento, portanto, poderia conduzir uma proposição educacional orientada por três finalidades fundamentais: autonomia racional, socialização e subjetivação. A partir dessas três dimensões, Biesta (2021) enfatiza a importância da subjetivação, ou seja, o processo pelo qual o sujeito se torna alguém e, portanto, constrói sua identidade. Para ele, educar é possibilitar que o indivíduo se torne um sujeito singular, capaz de agir com liberdade, responsabilidade e consideração pelo outro.

Nesse sentido, a educação assume um caráter existencial, pois não se trata apenas de transmitir saberes ou de inserir o aluno na cultura, mas de promover experiências que permitam que ele se coloque no mundo de maneira autônoma e crítica. Estas experiências não são determinadas por nada mais que pela própria forma como cada um se dirige ao mundo, ou seja, pelo encontro de cada um com o mundo. Por isso, Biesta afirma que “a educação só tem sentido se estiver relacionada com a emancipação do sujeito” (2021, p. 25), e essa emancipação não se

realiza apenas por meio do acúmulo de conhecimento, mas, também, por meio de encontros, escolhas, superações, quedas, que constituem experiências significativas.

Esse pensamento tem profundas implicações para a inclusão escolar de alunos com autismo, pois desloca o foco dado à deficiência - ou seja, para aquilo que falta - para aquilo que o sujeito possui. Importante lembrar, aqui, que esta crítica é, também, de Bernard Charlot (2000), especialmente quando ele questiona a sociologia de Bourdieu e sua homologia de sistemas. Assim, ao invés da educação objetivar apenas em corrigir ou normalizar comportamentos, a pedagogia inspirada em Biesta - e também em Charlot - busca reconhecer e valorizar a singularidade do aluno, promovendo espaços de escuta e participação democrática. Significa compreender a escola como um espaço público onde todos, inclusive os sujeitos neurodivergentes, possam exercer sua voz e desenvolver sua identidade de maneira plena, ou, pelo menos, própria à sua condição.

A educação orientada exclusivamente por evidências técnicas e dados de desempenho ignora os aspectos mais profundos da experiência humana. Mas, para dar conta destes aspectos, é imprescindível que o professor assuma uma postura deliberativa, consciente da responsabilidade que possui na formação do outro, apesar do outro ser sempre diferente daquilo que o professor é. Essa posição dialoga com as exigências da educação inclusiva, que demanda do educador sensibilidade, reflexão e disposição para criar contextos que favoreçam o encontro com o outro, no caso com o aluno autista, que é um outro que regularmente se comunica, aprende e participa de forma distinta dos padrões estabelecidos.

Nesse sentido, a educação democrática proposta por Biesta (2021) não se refere apenas ao acesso à escola, mas à garantia de condições reais para que todos possam participar do processo educativo em sua totalidade e, principalmente, a partir de seu próprio modo. Isso inclui o direito de estar presente, de ser escutado, de errar, de resistir e de se posicionar no mundo a partir de sua própria perspectiva. Para o aluno autista, isso significa não apenas ser incluído fisicamente na sala de aula, mas ser acolhido em sua subjetividade e convidado a participar de um projeto comum de formação humana.

A contribuição de Gert Biesta (2021) para o debate educacional contemporâneo reside em seu esforço por resgatar o sentido ético e político da educação. Pois, ao enfatizar a subjetivação, a socialização e a qualificação como dimensões indissociáveis da prática educativa, o autor oferece um referencial teórico enfático para repensar a inclusão de alunos autistas não como um desafio técnico, mas como uma oportunidade de construir uma escola mais humana, justa e democrática.

No que diz respeito à inclusão de alunos autistas, o autor enfatiza a necessidade de resgatar o sentido ético e político da educação, dito que para ele a subjetivação, a socialização e a qualificação são dimensões interligadas da prática educativa e, nessa perspectiva, entendemos que o autor apresenta uma estrutura teórica importante para pensar sobre a inclusão escolar. Biesta (2021, p. 50 - grifo do autor) ressalta que:

se a educação consiste em criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, e se consiste em propor as questões difíceis que tornam isso possível, fica claro que a primeira responsabilidade do educador é pela *subjetividade* do estudante, pelo que permite ao estudante ser um ser singular e único.

Se a educação, de fato, é sobre criar oportunidades para que os estudantes venham ao mundo, primeiramente é importante relacionar isso à abertura para a relação com o saber, nos moldes como nos apresenta Charlot, o que exige da escola a criação de oportunidades para ampliar esta relação; e, além disso, ressaltar que esta concepção de educação prevê que o uso destas oportunidades ocorrem a partir de e para constituir um ser único e singular que, em sua plenitude, se confronta com questões difíceis que o impulsionam para novas e infindáveis experiências. O compromisso do educador, ao criar oportunidades distintas e variáveis de formação, se volta para a singularidade dos alunos, não apenas ensinando um conteúdo programático, mas contribuindo para a constituição de seus alunos.

A perspectiva de Biesta, nos faz questionar as práticas educacionais existentes, sabido que a inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) tem sido um dos grandes desafios enfrentados pela educação contemporânea, exigindo das escolas, educadores e sistemas de ensino uma revisão profunda de suas práticas, concepções e estruturas.

Embora o marco legal da educação inclusiva no Brasil, consolidado pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), garanta o direito ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares, a efetivação dessa inclusão, especialmente no caso dos autistas, ainda apresenta diversas barreiras.

Uma destas barreiras é a formação dos professores. Estudos apontam que muitos docentes se sentem despreparados para lidar com alunos autistas, principalmente em relação à comunicação, comportamento e mediação pedagógica (Schmidt *et al.*, 2016; Weizenmann; Pezzi; Zanon, 2020). A ausência de formação inicial e continuada adequada compromete a construção de práticas pedagógicas que sejam, de fato, acessíveis e significativas para esses

alunos. Como consequência, há o risco de práticas excludentes se perpetuar, mesmo em contextos considerados “inclusivos”.

Maluf (2023, p. 75):

Para ensinar educando com AUTISMO/TEA, recomendo que o educador busque conhecer o educando individualmente. Cada educando é único, além de haver suas preferências por brinquedos, alimentos, diversão, entre outras particularidades. É relevante também verificar como o educando é capaz de realizar as atividades, quais são as suas dificuldades no aprendizado, do que gosta e do que não gosta. Isso pode ser feito por meio de um rastreio, organizado em um questionário, para que os pais possam responder. Dessa forma, é possível perceber que o educador perceba os obstáculos que impedem o acesso integral do educando AUTISTA à sala de aula e até possibilidades de mudança na organização curricular da escola.

A autora ressalta que o educador deve conhecer a individualização dos seus alunos com TEA, pois com base nesse conhecimento individual do aluno ele pode adaptar melhor a comunicação, o ambiente ou a motivação. Ele compreende as necessidades, as dificuldades e ainda as preferências de cada aluno, pois quando o professor conhece o seu aluno ele faz uso de estratégias eficazes.

O diagnóstico das barreiras que a autora menciona é o passo que legitima e direciona as necessárias mudanças na organização curricular e escolar. Esse rastreio não serve apenas para adaptar o método de ensino, mas principalmente para identificar e mapear as barreiras.

De acordo com Maluf (2023 p. 67):

o autista tem um “universo diferente” e necessita está envolvido com profissionais habilitados para que possa evoluir na sua escolarização. Se estiver convivendo com pessoas que não entendem e não procuram entender a sua realidade, não haverá possibilidade de avanço em sua interação e sua aprendizagem.

De acordo com a autora, é importante a atuação de profissionais que compreendam a realidade desses alunos, para que possam fazer uso de estratégias que desenvolvam seu potencial. A percepção, o processamento sensorial e a forma de interação social de pessoas autistas podem ser significativamente diferentes do padrão neurotípico, no entanto a aprendizagem desse estudante autista deve ser uma responsabilidade compartilhada que exige: conhecimento especializado dos profissionais, aceitação e adaptação de todo o seu círculo social. É necessário que esses esforços sejam feitos para garantir uma educação mais inclusiva e acessível para pessoas com TEA.

Para Urrú (2012, p. 172) - Formação dos docentes: em sua maioria, os docentes se encontram acomodados com o conhecimento já adquirido, o que acaba por prejudicar sua

atuação em sala de aula, já que novos desafios vão surgindo com os alunos. A autora faz uma observação relevante sobre a formação docente, onde reflete um dos maiores desafios do sistema de educação inclusiva no Brasil, especialmente no que tange a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essa tendência de acomodação do professor, ou o uso de um conhecimento considerado “suficiente”, cria uma lacuna entre o que a Política Pública exige, a inclusão *de qualidade* e a realidade metodológica da sala de aula.

Logo, a acomodação docente é um obstáculo real, mas existem as políticas de formação para o professor transformar essa realidade e garantir que a inclusão se traduza em uma experiência de aprendizado de fato significativa para o aluno com TEA, portanto, a capacitação do professor não é apenas uma exigência legal, é a virada de chave que transforma o mero acesso em inclusão, o professor capacitado é o agente de mudança que traduz a intenção legal da inclusão em uma experiência educacional significativa e respeitosa para o aluno.

Para Maluf (2023 p. 67):

o autista tem um “universo diferente” e necessita estar envolvido com profissionais habilitados para que possa evoluir na sua escolarização. Se estiver convivendo com pessoas que não entendem e não procuram entender a sua realidade, não haverá possibilidade de avanço em sua interação e sua aprendizagem.

A autora enfatiza a importância da atuação de profissionais habilitados na compreensão do entorno para que esses indivíduos possam desenvolver todo o seu potencial, é necessário que esses esforços sejam feitos para garantir uma educação mais inclusiva e acessível para pessoas com TEA.

Um outro fator crítico diz respeito à rigidez dos currículos e metodologias escolares. O modelo tradicional de ensino, centrado em conteúdos padronizados e tempos escolares inflexíveis, muitas vezes não dialoga com as formas de aprendizagem dos estudantes com autismo. Esses alunos podem apresentar interesses específicos, formas distintas de se comunicar, além de dificuldades sensoriais e sociais que exigem abordagens adaptadas. A falta de adaptação das estratégias pedagógicas e de recursos de apoio, como a atuação de profissionais de apoio escolar e o uso de tecnologias assistivas, compromete sua participação plena no ambiente escolar (Faria *et al.*, 2018).

Gadotti (2001, p. 293):

Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar e, no processo de construção do conhecimento, todos os envolvidos aprendem e ensinam. O processo de ensino-aprendizagem é mais eficaz quando o educando participa, ele mesmo, da construção do seu conhecimento, fazendo seu o conhecimento e não apenas apreendendo o conhecimento. [...] o conhecimento não se reduz ao produto, ele é também processo.

O autor destaca princípios de um ponto de vista construtivista e participativa da educação: “Todo ser humano é capaz de aprender e de ensinar”, a abordagem acima reconhece o potencial inerente a cada indivíduo, elevando o estudante à condição de um agente ativo no processo educacional e social, destaca uma relação não é hierárquica, mas sim dialógica. Ao considerar apenas o produto que leva à memorização e à reprodução, o processo incentiva a criatividade, o pensamento crítico, e a capacidade de aprender a aprender, ou seja, a metacognição. Portanto, o movimento de conhecer é tão importante quanto o conhecimento em si.

Silva (2014, p. 81) afirma que “todos devemos estar eticamente comprometidos com a prática da inclusão, enfrentando o grande desafio que isso nos impõe, ou seja, propiciar um ambiente de aprendizagem que capacite todos os alunos a ter êxito em suas aprendizagens”. A autora aponta a necessidade de formação contínua de professores, destaca o compromisso de valorizar e respeitar a diversidade e, acima de tudo, uma mudança na cultura escolar que valorize a diversidade como um recurso, e não como um obstáculo.

Apesar dos desafios, há também inúmeras possibilidades. Pesquisas mostram que, quando o processo de inclusão é conduzido com planejamento, sensibilidade e apoio institucional, os benefícios não se restringem apenas aos alunos com TEA, mas estendem-se a toda a comunidade escolar (Hehir *et al.*, 2016). A convivência com a diversidade promove o respeito às diferenças, a empatia e o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais criativas, colaborativas e significativas para todos.

4.2 Charlot e Biesta: por uma outra escola

A inclusão escolar de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) representa um desafio pedagógico, institucional e humano. O presente estudo, ao abordar os desafios da interação social no contexto da educação básica, evidenciou que a inclusão vai além da presença física do aluno na escola. Trata-se de garantir sua participação efetiva, suas formas próprias de aprender e interagir, e sobretudo, de reconhecer sua singularidade como sujeito. Essa discussão se apoia na necessidade de repensar a noção de educação a partir de uma perspectiva formativa, democrática e relacional.

Segundo Bernard Charlot (2000), o saber não é um produto pronto a ser transferido, mas uma construção que nasce do desejo de aprender, da relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo. Para o aluno com TEA, essa relação com o saber pode ser profundamente impactada por barreiras comunicacionais, sociais e cognitivas, exigindo uma pedagogia sensível às suas necessidades e potencialidades.

A interação social, uma das dimensões mais desafiadoras para o autista, é também um dos aspectos mais decisivos para sua aprendizagem e desenvolvimento. A dificuldade de reciprocidade emocional, de linguagem simbólica e de compreensão de regras sociais, como apontado pelo *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais* – DSM-5 (APA, 2013), afeta diretamente a capacidade do estudante com TEA de construir relações com os colegas e com o conhecimento escolar.

As características acima abordada no Transtorno do Espectro Autista (TEA), podem manifestar-se de forma variável em cada indivíduo, a dificuldade de reciprocidade emocional diz respeito à dificuldade de participar de uma “troca” de emoções, o que não significa dizer que a pessoa com autismo não sinta emoções, mas sim, que ele pode ter dificuldade em reconhecer e responder de forma esperada às emoções de outras pessoas. Enquanto a dificuldade de linguagem simbólica está relacionada ao uso de uma comunicação mais direta ou concreta, pessoas dentro do espectro podem ter dificuldade para entender metáforas, ironias, sarcasmo e outras formas de linguagem figurada. Já a dificuldade de compreensão de regras sociais é o como se comportar em diferentes situações sociais não é intuitivo para quem tem autismo, saber quando é a sua vez de falar ou entender o que está ocorrendo, sendo considerado educado ou mal-educado podem ser um desafio. Essas características, quando presentes, impactam a interação social e a comunicação, e a ausência de intervenções eficazes nesse processo compromete tanto a aprendizagem acadêmica quanto o desenvolvimento da autonomia e da autoestima desses alunos.

Gert Biesta (2021), ao propor uma educação voltada à formação humana, alerta que a escola não deve reduzir sua missão à mera qualificação técnica. É preciso formar sujeitos capazes de se posicionar no mundo, o que envolve reconhecer e valorizar suas formas próprias de existir e participar. No caso dos alunos com autismo, isso implica acolher outras linguagens, outras lógicas e outras formas de presença. A subjetivação, como finalidade educativa, convida o educador a promover experiências significativas, que contribuam para que o sujeito se reconheça e se construa em sua diferença.

O papel do professor é fundamental nesse processo. Como destaca Mantoan (2011), o cotidiano da sala de aula exige que o educador organize as situações de aprendizagem

considerando a diversidade dos alunos. No caso do TEA, esse planejamento requer conhecimento, sensibilidade e compromisso ético. O docente não precisa ser um especialista em autismo, mas deve estar disposto a aprender com o aluno, a adaptar suas estratégias, a ouvir as famílias e a dialogar com os demais profissionais da escola.

Além disso, a formação continuada é apontada por diversos autores (Oliveira; Silva; Zilly, 2022; Bertoldi; Brzozowski, 2020) como elemento central para a construção de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva. Essa formação deve ir além da técnica e contemplar aspectos éticos, afetivos e sociais da atuação docente, pois incluir não é apenas adaptar conteúdos, mas transformar concepções de ensino, aprendizagem e de sujeito.

Em síntese, a inclusão de alunos com TEA é um processo que desafia as estruturas tradicionais da escola, e convoca a um novo olhar sobre o papel do educador, sobre o currículo e sobre a própria finalidade da educação. Como destaca Biesta (2021), uma educação democrática e humanizadora não busca apenas fazer o aluno aprender, mas ajudá-lo a tornar-se alguém. E essa tarefa só pode ser cumprida se reconhecermos que cada sujeito com ou sem deficiência aprende, sente e se desenvolve à sua maneira, e que a escola precisa estar preparada para acolher essa multiplicidade de formas de ser e de saber.

Ao longo deste trabalho, refletiu-se sobre como as contribuições teóricas de Bernard Charlot e Gert Biesta podem enriquecer a compreensão da relação do aluno autista com o saber e orientar práticas pedagógicas mais humanas, dialógicas e efetivas. A perspectiva de Charlot permite compreender que a aprendizagem está diretamente relacionada ao sentido que o sujeito atribui ao saber, o que implica que a escola deve se empenhar em conhecer o aluno em sua totalidade, considerando sua história, seus interesses e seus modos próprios de se relacionar com o conhecimento.

Já a visão de Biesta oferece uma compreensão ampliada da educação como espaço de formação ética e democrática, em que todos os sujeitos, independentemente de suas condições, devem ter a oportunidade de participar, contribuir e se desenvolver de forma plena. A partir dessas bases teóricas, é possível afirmar que a construção de uma educação inclusiva passa pela escuta sensível, pela mediação significativa e pelo compromisso com uma escola que promova o pertencimento e a autonomia de todos os seus alunos. O aluno autista, assim como qualquer outro, é capaz de aprender e se desenvolver quando encontra um ambiente escolar que o reconheça em sua individualidade e que esteja disposto a transformar suas práticas em nome da justiça e da inclusão. Essa transformação, embora desafiadora, é também necessária e urgente para que a educação cumpra verdadeiramente seu papel social e humano.

Aprender é o ato ou a ação de adquirir, produzir ou elaborar conhecimentos, habilidades, informações ou comportamentos e, por isso, é uma ação ativa do conhecimento. Não recebemos o conhecimento pronto, acontece decorrente de nossas experiências prévias que interpretamos, filtramos e o integramos às nossas estruturas cognitivas existentes. É um processo dinâmico e contínuo, no entanto a aprendizagem podemos dizer que é o processo em si, o resultado dessa ação e o fenômeno de mudança que ocorre no indivíduo, ou seja, um processo complexo onde cada nova experiência, cada nova informação, é interpretada e filtrada através da lente das nossas experiências prévias e do que já sabemos.

Segundo Biesta (2021, p. 32),

uma das mudanças mais notáveis que ocorreram na teoria e prática da educação nas últimas duas décadas foi a ascensão do conceito de “aprendizagem” e o subsequente declínio do conceito de “educação”. Ensinar foi reduzido como apoiar ou facilitar a aprendizagem, assim como a educação é agora frequentemente descrita como propiciadora de oportunidades ou experiências de aprendizagem.

O autor chama a atenção para essa transformação no campo da educação, isto é, onde o foco tem se deslocado do processo mais amplo de “educação” para o conceito mais restrito de “aprendizagem”. No entanto, significa dizer que o foco passou a ser predominantemente no ato de aprender por parte do aluno, o que esse aluno consegue assimilar, reter e aplicar se tornou a medida principal de sucesso. Segundo o autor, é preciso recolocar a educação no centro da discussão, para além da “aprendizagem”, resgatar o profundo sentido e o propósito da educação como um projeto de formação humana e democrática, pois quando as escolas se concentram apenas na qualificação e na socialização adaptativa, falham na tarefa de formação humana e democrática.

Charlot (2000, p. 59) alega que “nascer é ingressar em um mundo no qual estar-se-á submetido à obrigação de aprender. Ninguém pode escapar dessa obrigação, pois o sujeito só pode ‘tornar-se’ apropriando-se do mundo”. O autor destaca que é no interagir do sujeito com o mundo que ele constrói suas próprias representações da realidade e, consequentemente, sua própria identidade e, não há como escapar desse processo, ou seja, em resumo garante a inevitabilidade do aprendizado, pois o desenvolvimento humano depende da capacidade de aprender e se adaptar às novas situações. A socialização nos constitui e nos fornece as condições para interpretar o mundo, bem como nos insere em redes de relações sociais.

Para Charlot (2000), aprender não é apenas acumular informações, mas se relacionar com o saber de maneira subjetiva, social e histórica. Ele defende que toda aprendizagem está inserida em uma “relação com o saber”, a qual é construída com base nas experiências de vida,

nos contextos sociais e nas representações que o sujeito faz da escola, do conhecimento e de si mesmo enquanto aprendiz.

Além disso, na defesa de uma sociologia do sujeito, Charlot (2000) acredita na possibilidade de qualquer pessoa se desenvolver para além daquilo que tende a classificá-la de modo *a priori*, isto é, antecipadamente, desconsiderando os aspectos históricos e a própria relação singular e legítima que cada sujeito pode estabelecer com a realidade em sua volta.

5 CONCLUSÃO

A trajetória percorrida ao longo desta dissertação permitiu compreender que a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista no contexto escolar da educação básica vai muito além da presença física desses estudantes em sala de aula. Trata-se de um processo profundo, que exige transformação cultural, abertura pedagógica e compromisso ético com a diversidade humana. Incluir é, antes de tudo, reconhecer o outro como legítimo em sua diferença, garantindo-lhe não apenas o direito de estar, mas o direito de ser e de aprender a partir de suas próprias referências.

A realização desta pesquisa permitiu uma reflexão importante sobre os desafios enfrentados por alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto da educação básica, com ênfase na interação social. Ao longo do estudo, foi possível compreender que, mais do que adaptar estruturas físicas ou inserir conteúdos específicos, a inclusão de fato requer uma mudança de paradigma educacional. Implica repensar a escola, o currículo, as práticas pedagógicas e, principalmente, as concepções que orientam a atuação docente.

Ao considerar as dificuldades de comunicação, interação e comportamento que caracterizam o TEA, é evidente que a escola precisa ir além do modelo tradicional de ensino. A aprendizagem não ocorre de forma isolada, mas está diretamente ligada à capacidade de se relacionar com os outros, de participar de experiências significativas e de construir vínculos afetivos e sociais. Nesse sentido, a interação social não é apenas uma meta a ser alcançada, mas um meio fundamental para o desenvolvimento do aluno autista.

O espaço escolar deve ser um ambiente de acolhimento, segurança e possibilidades. Para isso, é necessário que o educador esteja sensível às singularidades dos alunos e compreenda que cada sujeito aprende de maneira diferente. A inclusão não se concretiza apenas com a presença física na sala de aula, mas por meio da garantia de participação efetiva e do reconhecimento de que todos têm potencial para aprender, crescer e se desenvolver.

A diversidade existe e a escola precisa abrir-se a ela, não como exceção ou tolerância, mas como parte constitutiva de sua missão. A convivência entre alunos neurotípicos e neuroatípicos, quando mediada adequadamente, favorece tanto a aprendizagem quanto a formação ética e cidadã de todos os envolvidos. E essa convivência pode romper preconceitos, promover empatia e ampliar horizontes sociais e culturais.

É importante destacar que o processo de inclusão exige preparo, planejamento e comprometimento. Os professores são peças-chave nessa transformação e precisam de formação continuada, apoio institucional e tempo para refletirem sobre suas práticas. A

ausência de formação específica pode gerar insegurança e resistência, mas com os subsídios adequados, é possível desenvolver estratégias eficientes e humanizadas.

Além disso, a inclusão do aluno com autismo não é responsabilidade exclusiva da escola. A família e a comunidade também devem ser envolvidas nesse processo, formando uma rede de apoio que fortaleça o desenvolvimento e a autonomia desses sujeitos. O diálogo entre escola e família é essencial para a construção de um projeto educativo que considere as necessidades reais dos alunos.

Diante de tudo o que foi analisado, reafirma-se que a inclusão de alunos com TEA deve ser compreendida como um direito inegociável. Não se trata de benevolência, mas de justiça social e compromisso com a equidade. É preciso superar práticas excludentes e construir uma escola que reconheça o valor da diferença como fator de enriquecimento para todos. Por fim, espera-se que este trabalho possa contribuir com educadores, pesquisadores e gestores na busca por práticas mais inclusivas, reflexivas e transformadoras. Que a escola se torne, de fato, um espaço de encontro, de formação humana e de respeito às múltiplas formas de ser, aprender e conviver.

A escola, enquanto espaço de formação humana, precisa ser repensada em suas práticas, estruturas e finalidades. A mera adaptação de conteúdo ou aplicação de estratégias pontuais não é suficiente. É necessário um novo olhar sobre a educação, que valorize o sujeito em sua totalidade e considere as diferentes formas de perceber, sentir, interagir e aprender. Isso implica escutar os alunos autistas em sua singularidade, acolher suas expressões, respeitar seus tempos e promover experiências que façam sentido em suas vidas.

A formação docente, a flexibilização curricular, o fortalecimento de políticas públicas e o diálogo constante entre escola, família e comunidade são pilares fundamentais para a efetivação da inclusão. No entanto, mais do que mudanças estruturais, a inclusão exige uma mudança de postura: um compromisso coletivo com a valorização da vida humana em todas as suas formas de existência.

Diante disso, esta pesquisa reforça a urgência de uma educação que humanize, que respeite e que permita a cada sujeito, inclusive o autista, se desenvolver como é, e não como se espera que ele seja. Uma escola verdadeiramente inclusiva não busca moldar sujeitos a padrões impostos, mas abrir caminhos para que todos possam participar, aprender e contribuir a partir de sua própria singularidade. E, é justamente nessa perspectiva que encontramos em Bernard Charlot e em Gert Biesta a leitura de cenário e a sustentação conceitual para propor a reconfiguração da escola que, agora, precisa se voltar para a pluralidade de sujeitos, para a

despadronização de condutas, para o alargamento dos processos educativos e para a construção de um espaço social mais ético, justo e humano.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patrícia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. e43/ 1-26, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/44082>. Acesso em: 25 ago. 2025.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. Porto Alegre: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284455957_Manual_Diagnostico_e_Estatistico_de_Transtornos_Mentais_-_DSM-5_estatisticas_e_ciencias_humanas_inflexoes_sobre_normalizacoes_e_normatizacoes. Acesso em: 2 fev. 2025.

ARGENTA ZANATTA, Elisangela; MENEGAZZO, Ediane; GUIMARÃES, Andréa Noeremberg; FERRAZ, Lucineia; CORSO DA MOTTA, Maria da Graça Corso da. Cotidiano de famílias que convivem com o Autismo Infantil. **Revista Baiana de Enfermagem**, v. 28, n. 3, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/enfermagem/article/view/10451>. Acesso em: 9 jul. 2025.

BERTOLDI, Franciele Stolf; BRZOZOWSKI, Fabíola Stoff. O papel da psicopedagogia na inclusão e na aprendizagem da pessoa autista. **Revista Psicopedagogia**, v. 37, n. 114, p. 341-352, 2020). Disponível em: <https://doi.org/10.51207/2179-4057.20200028>. Acesso em: 3 ago. 2025.

BLEULER, Eugen. **Dementia praecox ou o Grupo das Esquizofrenias**. Lisboa: Climepsi Editores, 1911.

BIESTA, Gert. **Para além da aprendizagem: educação democrática para um futuro humano**. Trad. Rosaura Eichenberg. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

BIKLEN, Douglas; BOGDAN, Robert. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSA, Cleonice Alves. As relações entre autismo, comportamento social e função executiva. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 14, n. 2, p. 281-287, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/NNgZJzt3scm9TN8bGFSkKLt/abstract/?lang=pt> <https://doi.org/10.1590/S0102-79722001000200004>. Acesso em: 3 out. 2024.

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). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm. Acesso em: 24 jul. 2025.

CAMARGO, Sígla Pimentel Höher; SILVA, Gabrielle Lenz da; CRESPO, Renata Oliveira; OLIVEIRA, Calleb Rangel de; MAGALHÃES, Suelen Lessa. 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. e214220, 2020.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/abstract/?lang=pthttps://doi.org/10.1590/0102-4698214220>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, Eugênio. **Autismo na escola**: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar ideias e práticas pedagógicas. Rio de Janeiro: Wak, 2019.

FARIA, Karla Tomaz; TEIXEIRA, Maria Cristina Trigueiro Veloz; CARREIRO, Luiz Renato Rodrigues; AMOROSO, Victor; PAULA, Cristiane Silvestre de. Atitudes e práticas pedagógicas de inclusão para o aluno com autismo. **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 61, p. 353-370, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/28701>. Acesso em: 1 ago. 2025.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. Prefácio de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

GARCIA, Raquel Araújo Bonfim; BACARIN, Ana Paula Siltrão; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro. Acessibilidade e permanência na educação superior: percepção de estudantes com deficiência. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, spe, p. 33-40, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2018/035>. Acesso em: 19 maio 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GONZÁLEZ, Osvaldo Hernández; DA FONSECA, Amândio Jamba Pedro; ANTÓNIO, António. A educação e socialização de crianças com Transtorno de Espectro Autista: uma aproximação ao papel do professor. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, v. 6, n. 3, p. 124-134, 2020. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/5886>. Acesso em: 31 jul. 2025.

HEHIR, Thomas; GRINDAL, Todd; FREEMAN, Brian; LAMOREAU, Renée; BORQUAYE, Yolanda; BURKE, Samantha. **A síntese de evidências sobre educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: https://alana.org.br/wp-content/uploads/2016/12/A_Summary_of_the_evidence_on_inclusive_education.pdf. Acesso em: 21 fev. 2025.

HUMPHREY, Neil; SYMES, Wendy. Peer interaction patterns among adolescents with autistic spectrum disorders (ASDs) in mainstream school settings. **Autism**, v. 15, n. 4, p. 397-419, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/50939614_Peer_interaction_patterns_among_adolescents_with_autistic_spectrum_disorders_ASDs_in_mainstream_school_settings. Acesso em: 13 jun. 2024.

KLIN, Ami. Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 28, p. 3-11, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-44462006000500002>. Acesso em: 22 jul. 2025.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo. Editora Pedagógica e Universitária. 2022.

NOZU, Washington Cesar Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia; CABRAL, Leonardo Santos Amâncio. Inclusão no Ensino Superior: políticas e práticas na Universidade Federal da Grande Dourados. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, spe, p. 105-113, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392018056>. Acesso em: 16 maio 2024.

NOTBOHM, Ellen. **Dez coisas que toda criança com autismo gostaria que você soubesse**. São Paulo: Inspirados pelo Autismo, 2014.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Autista, e agora?: teoria e práticas vivenciais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus Editorial, 2011.

MOREIRA, Patrícia Schiewe Torres; HIRSCHFELD, Kléria Isolde. Autismo: a difícil arte de educar. **Portal dos Psicólogos**. Guaíba, RS, 2015. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/read/12866469/autismo-a-dificil-arte-de-educar> . Acesso em: 3 ago. 2024.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº 50/2023** - Despacho do Ministro, publicado no D.O.U. de 13/11/2024, Seção 1, p. 67, Brasília, 2024.

OMS – ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde – CID-10**. 9. ed. São Paulo: EDUSP, 1984.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, Linguagem e educação**: interação social no cotidiano escolar. 3. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2012.

ORTEGA, Francisco; ZORZANELLI, Rafaela; MEIERHOFFER, Lilian Kozslowski; ROSÁRIO, Celita Almeida; ALMEIDA, Clarissa Freitas de; ANDRADA, B.F.C.C. de; CHAGAS, Beatriz da Silva; FELDMAN, Clara. The construction of the diagnosis of autism in a Brazilian virtual community. **Interface - Comunicação, Saúde e Educação**, v. 17, n. 44, p. 119-32, jan./mar. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/286267645_The_construction_of_the_diagnosis_of_autism_in_a_Brazilian_virtual_community. Acesso em: 1 abr. 2024.

PIMENTEL, Ana Gabriela Lopes; FERNANDES, Fernanda Dreux Miranda. A perspectiva dos professores quanto ao trabalho com crianças com autismo. **Audiology-Communication Research**, v. 19, n. 2, p. 171-178, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S2317-64312014000200012>. Acesso em: 20 jun. 2025.

REMÉDIO, José Antonio. **Pessoas com deficiência e autistas: direitos e benefícios, inclusão social, políticas públicas, educação e tutela judicial individual e coletiva**. Curitiba: Juruá, 2021.

SALES, Valéria. **Transtorno do espectro autista: oficinas multissensoriais**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2020.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde; Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Protocolo do Estado de São Paulo de Diagnóstico, Tratamento e Encaminhamento de Pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. 2014. Disponível em: https://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/profissional-da-saude/homepage/protocolo_tea_sp_2014.pdf. Acesso em: 26 mar. 2025.

SEMENSATO, Márcia Rejane; BOSA, Cleonice Alves. A família das crianças com autismo: contribuições empíricas e clínicas. In: SCHMIDT, Carlo. (Org.). **Autismo, educação e transdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 2013.

SCHMIDT, Carlo; NUNES, Débora Regina de Paula; PEREIRA, Débora Mara; OLIVEIRA, Vivian Fátima de; NUERNBERG, Adriano Henrique; KUBASKI, Cristiane. **Inclusão escolar e autismo: uma análise da percepção docente e práticas pedagógicas**. **Psicologia: Teoria e Prática**, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 222-235, 2016.

SILVA, Emanuel Natã da; OLIVEIRA, Lisandra Antunes. Autismo: como os pais reagem frente a este diagnóstico? **Unoesc & Ciência - ACBS Joaçaba**, Joaçaba, v. 8, n. 1, p. 21-26, 2017.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. **Educação inclusiva: prática pedagógica para uma escola sem exclusões**. São Paulo: Paulinas, 2014. (Coleção pedagogia e educação).

SILVA, Márcia Fernandes Borges da. Diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista-TEA: definição de critérios e considerações sobre a prática. **Revista Especialize On-line IPOG**, Goiânia, a. 9, n. 15, v. 1, jul., 2018.

SOUZA, Victor Guevara Loyola de. **Comunicação e interação social entre adolescentes autistas e neurotípicos: um teste experimental da metodologia lúdica (leitura dialógica para compreensão)**. 2021. **Dissertação** (Mestrado em Ciências do Comportamento) - Universidade de Brasília, Brasília 2021. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/894559>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TEGETHOF, Maria Isabel Silva Chaves de Almeida. **Estudos sobre a intervenção precoce em Portugal: ideias dos especialistas, dos profissionais e das famílias**. 2017. Tese (Doutorado em Ciências de Educação) - Universidade do Porto, Porto, 2017.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEIZENMANN, Luana Stela; PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; ZANON, Regina Basso. Inclusão escolar e autismo: sentimentos e práticas docentes. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 24, p. e178411, 2020. Disponível em:

https://lp.autismolegal.com.br/wp-content/uploads/2024/12/Parecer-50_homologado.pdf.
Acesso em: 2 abr. 2025.