


**O INTERESSE DOS SUJEITOS AUTISTAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL:
ROMPENDO PRECONCEITOS E ESTIGMAS**

**THE INTEREST OF AUTISTIC SUBJECTS IN THE EDUCATIONAL CONTEXT:
BREAKING PREJUDICES AND STIGMAS**

**EL INTERÉS DE LOS SUJETOS AUTISTAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO:
ROMPIENDO PREJUICIOS Y ESTIGMAS**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n10-272>

Data de submissão: 29/09/2025

Data de publicação: 29/10/2025

Maycon Nogueira da Cruz Souza

Graduando em Pedagogia

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: maycon.nogueira@uel.br

Tainara Trindade de Carvalho

Graduanda em Medicina

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: tainara.carvalho@uel.br

Kamila Aparecida Lima Lopes

Graduanda em Medicina

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: kamila.lopes16@uel.br

Cleide Vitor Mussini Batista

Pós-Doutora em Psicologia

Instituição: Universidade Estadual de Londrina (UEL)

E-mail: clerb@uel.br

RESUMO

Este artigo investiga os fatores que despertam o interesse dos alunos autistas durante o processo de aprendizagem, buscando desafiar e desconstruir preconceitos frequentemente associados a elas no discurso social. Dessa forma, através de uma análise teórica, baseada em artigos científicos e livros, exploramos como o ambiente educacional pode ser estruturado para melhor atender às necessidades e potencialidades desses alunos, promovendo uma experiência de aprendizado mais engajadora e inclusiva, onde se baseia no processo de rompimento desses vínculos predeterminados pela sociedade. Portanto, nesse sentido, o ato de explorar e interligar os desejos próprios desses alunos e de suas especificidades com um ambiente educacional rico, proveitoso e livre das amarras sociais se vê “amarrado” em um ideal que essa pesquisa busca demonstrar, onde o sujeito se torna seu próprio guia durante o processo de aprendizagem, e não mais os preconceitos vinculados a eles.

Palavras-chave: Interesse. Preconceitos. Alunos Autistas.

ABSTRACT

This article investigates the factors that arouse the interest of autistic children during the learning process, seeking to challenge and deconstruct prejudices often associated with them in social discourse. Thus, through a theoretical analysis, based on scientific articles and books, we explore how the educational environment can be structured to better meet the needs and potential of these students, promoting a more engaging and inclusive learning experience, which is based on the process of breaking these bonds predetermined by society. Therefore, in this sense, the act of exploring and interconnecting the desires of these students and their specificities with a rich, beneficial educational environment free from social constraints is “tied” to an ideal that this research seeks to demonstrate, where the subject becomes his own guide during the learning process, and no longer the prejudices linked to them.

Keywords: Interest. Prejudices. Autistic Students.

RESUMEN

Este artículo investiga los factores que despiertan el interés del alumnado autista durante el proceso de aprendizaje, buscando desafiar y deconstruir los prejuicios que a menudo se les asocian en el discurso social. Así, mediante un análisis teórico basado en artículos científicos y libros, exploramos cómo se puede estructurar el entorno educativo para satisfacer mejor las necesidades y el potencial de este alumnado, promoviendo una experiencia de aprendizaje más atractiva e inclusiva, basada en el proceso de romper estos vínculos predeterminados por la sociedad. Por lo tanto, en este sentido, el acto de explorar y conectar los propios deseos y especificidades de este alumnado con un entorno educativo enriquecedor y beneficioso, libre de restricciones sociales, está vinculado a un ideal que esta investigación busca demostrar: donde el sujeto se convierte en su propio guía durante el proceso de aprendizaje, y ya no en los prejuicios asociados a él.

Palabras clave: Interés. Prejuicios. Estudiantes Autistas.

1 INTRODUÇÃO

A inclusão de alunos autistas no ambiente educacional demanda uma compreensão aprofundada dos fatores que estimulam seu interesse e engajamento no processo de aprendizagem. Apesar dos avanços nessa área, ainda persistem preconceitos e percepções socialmente arraigadas que limitam o olhar acerca de suas potencialidades e necessidades específicas, tornando-os apenas uma produção padronizada de homens, homens sem singularidades, molde de um mesmo produto de uma antiga fábrica mecanizada e em alta produção. Essas percepções do sujeito denominado autista, infligidas pela sociedade, buscam a criação de um depósito em sua margem, mas, nós buscamos um holofote de olhares para suas individualidades e para si mesmo, almejando o seu desenvolvimento integral.

A educação apesar de ter contribuído para o avanço inerente da sociedade em geral, no que diz respeito a socialização e ao convívio indivíduo-indivíduo, formando profissionais competentes e hábeis, têm-se revelado limitada no quesito inclusão e principalmente na não valorização das potencialidades inatas de indivíduos como os do espectro autista. A educação inclusiva, tema diligenciado por trabalhos como de Crochík (2016), nos mostra que a inclusão seria um ideal democrático necessário, para que se alcance uma sociedade verdadeiramente democrática, e nesse sentido, os direitos dos indivíduos devem ser garantidos, inclusive o direito a aprender e se desenvolver dentro de um ambiente escolar.

Ainda nessa temática, se faz importante compreender como a sociedade ao longo do tempo tem construído uma ideia de massificação, pautada em padrões, que não abarcam as individualidades, mas sim, criam segregações, fortalecendo a ideia do que seria o ideal e o não ideal, assunto amplamente discutido por teóricos da Escola de Frankfurt, como Theodor Adorno. Adorno (2002), em seu livro *Indústria Cultural e Sociedade*, argumenta que na sociedade capitalista, a sociedade deixa de ser expressão autêntica da criatividade humana e se transforma em uma mercadoria padronizada, o que do ponto de vista educacional gera o que se tem visto atualmente, nos centros educacionais, uma educação da “massificação” consumida passivamente, como sendo o padrão a ser seguido.

Este trabalho tem como propósito dissertar sobre experiências e reflexões que problematizem os processos educativos à luz de uma escola para todos. Quando, em contextos educativos, circulam sujeitos diversos, somos desafiados a repensar as práticas e os modos de escuta que atravessam a relação entre ensinar e aprender. Pensar a educação a partir da diferença é compreender que o espaço escolar é também o espaço da pluralidade humana, das singularidades que escapam às normas e às classificações.

Ao abordar a inclusão de sujeitos autistas, somos convocados a ultrapassar o olhar limitado do diagnóstico, que tende a reduzir o sujeito a uma condição médica. É necessário reconhecer o autismo como um modo de ser, uma forma singular de estar no mundo, cuja expressão se dá por gestos, silêncios, interesses e ritmos próprios. A escuta sensível a essas formas é o que torna possível um encontro ético entre o educador e o educando.

Assim, o problema que orienta esta reflexão consiste em compreender de que modo os interesses dos sujeitos autistas podem ser reconhecidos como eixo estruturante de práticas pedagógicas inclusivas, rompendo paradigmas normativos e produtivistas da escola contemporânea. O estudo, de caráter teórico e reflexivo, fundamenta-se nos aportes da Teoria Crítica (Adorno, 2002; Crochík, 2016) e da Educação Inclusiva (Freire, 1996; Booth & Ainscow, 2002), articulando o conceito de interesse, singularidade e emancipação no campo educacional.

2 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DO AUTISMO E SEUS IMPACTOS NA PERCEPÇÃO SOCIETÁRIA

Historicamente, o autismo foi compreendido por perspectivas médicas que privilegiaram o olhar do déficit, do distúrbio e da ausência. Essa visão, enraizada em paradigmas patologizantes, reduziu a complexidade dos sujeitos a um conjunto de sintomas, silenciando suas vozes e apagando suas expressões singulares. O discurso clínico, ao delimitar fronteiras rígidas entre o normal e o anormal, acabou por alimentar o preconceito e a exclusão.

A história do autismo remonta ao século XIX, com a descrição de casos atípicos e manifestações de isolamento social e dificuldades na comunicação. Jean Marc Gaspard Itard, em 1828, foi um dos primeiros a registrar a criança selvagem de Aveyron, destacando dificuldades na linguagem e no contato social (Itard, 2004). Apesar de não ter classificado formalmente o transtorno, suas observações estabeleceram um paradigma inicial ao relacionar o comportamento autista à privação afetiva e a distúrbios do desenvolvimento social.

Durante as décadas seguintes, diferentes autores descreveram fenômenos semelhantes sob nomes diversos. Sante de Sanctis, na Itália, descreveu a "demência precoce" na infância, com características semelhantes às do autismo. Na União Soviética, Grounia Sukhareva, em 1930, descreveu casos de comportamento semelhante ao autismo, que posteriormente seriam reconhecidos como síndrome de Asperger (Sukhareva, 1930). Nesse período, as descrições fenomenológicas apontavam para uma heterogeneidade de quadros, que posteriormente seriam agrupados sob o termo "transtornos invasivos do desenvolvimento".

A década de 1940 foi crucial para a consolidação do autismo como conceito clínico. Em 1943, Leo Kanner, nos Estados Unidos, publicou seu artigo clássico, descrevendo características de crianças com dificuldades na comunicação social, interesses restritos e comportamentos repetitivos, que passou a ser considerado o marco fundador do autismo infantil (Kanner, 1943). Para Kanner, o autismo tinha origem "no distúrbio inato do contato afetivo", enfatizando aspectos principais como isolamento, recusa à mudança e dificuldades na linguagem (Kanner, 1943).

Simultaneamente, na Europa, Hans Asperger, em 1944, descreveu um quadro semelhante, que posteriormente recebeu o seu nome. Asperger focou crianças com inteligência preservada, linguagem relativamente normal, mas com dificuldades na comunicação social e interesses restritos, denominando esse quadro de "psicopatias autísticas" (Asperger, 1944). Sua abordagem foi mais dimensional, considerando o espectro de manifestações, e antecipou conceitos atuais de autismo de alto funcionamento.

Tanto Kanner quanto Asperger, embora independentes e com metodologias distintas, descreviam quadros semelhantes, o que posteriormente foi reconhecido como manifestação do mesmo espectro autista, mas com diferenças na severidade e no perfil cognitivo (Cohen; Muratori, 2024; Hochmann, 2020). Outro nome fundamental para a compreensão do autismo foi Jean-Marc Gaspard Itard, que na sua época (1828) lançou luz sobre o comportamento de meninos selvagens e suas dificuldades na socialização e linguagem. Sua abordagem pioneira baseava-se na fenomenologia, enfatizando a observação cuidadosa dos comportamentos (Itard, 2004).

Na década de 1950, Margaret Mahler contribuiu para a compreensão do desenvolvimento precoce com sua teoria da separação-individuação. Ela descreveu a fase autística como uma etapa normal do desenvolvimento, que ocorre nas primeiras semanas de vida, correlacionando-a aos primeiros estados de autismo (Mahler, 1952). Seus estudos sobre as fases do desenvolvimento precoce forneceram base para reconhecer regressões e a importância das interações precoces na trajetória do autismo.

O trabalho de Michael Rutter, na Inglaterra, na década de 1970, foi decisivo para a diferenciação entre autismo e esquizofrenia infantil, propondo conceitos de transtornos invasivos do desenvolvimento e contribuindo para a evolução das classificações internacionais (Rutter, 1978; Cohen; Muratori, 2024). Sua pesquisa reforçou o entendimento de que o autismo tinha base neurobiológica, desvinculada de fatores exclusivamente psicossociais, embora as evidências ambientais também fossem consideradas relevantes.

As mudanças nas classificações ao longo do século XX refletem a complexidade do autismo. Nas primeiras edições do DSM (DSM-I, 1952; DSM-II, 1968), o quadro era mencionado em

categorias amplas, como psicose infantil ou esquizofrenia infantil (DSM-I, 1955). Somente com o DSM-III, em 1980, é que o autismo foi oficialmente reconhecido como uma entidade diagnóstica específica, sob o nome de "Transtorno Global do Desenvolvimento", incluindo subgrupos como autismo infantil e síndrome de Rett (DSM-III, 1980).

Na mesma linha, a CID-10 (1993) consolidou a noção de um espectro, agrupando várias manifestações sob o termo "Transtorno Invasivo do Desenvolvimento", incluindo a síndrome de Asperger, o autismo clássico, e outros quadros com manifestações similares (CID-10, 1993). A classificação passou a enfatizar a heterogeneidade dos quadros e a necessidade de abordagem multidimensional, considerando o funcionamento social, comunicacional e comportamental.

Com o avanço da neurociência e das pesquisas genéticas, as atuais classificações, como o DSM-5 (2013), adotaram a nomenclatura "Transtorno do Espectro do Autismo" (TEA), eliminando categorias anteriores e estabelecendo critérios que enfatizam as dimensões do funcionamento social, comunicação e comportamentos repetitivos (DSM-5, 2013). Essa mudança reforça a concepção de que o autismo é uma condição neurodesenvolvimental com espectro de severidades e manifestações diversas, refletindo um entendimento mais dimensional e integral (Lord et al., 2020).

A evolução histórica do autismo também transformou a percepção social. De uma condição vista inicialmente como uma forma de esquizofrenia ou psicose precoce, passou a ser reconhecida como um espectro neurodesenvolvimental, o que contribuiu para maior reconhecimento e inclusão social. No entanto, apesar do avanço científico, estigmas, preconceitos e uma compreensão limitada ainda persistem na sociedade.

A compreensão crescente da heterogeneidade do espectro autista favorece práticas mais inclusivas e personalizadas, enquanto a sociedade ainda luta contra a disseminação de estereótipos e a desinformação. A história dos pioneiros demonstra a importância de uma abordagem fenomenológica, que valora a singularidade de cada indivíduo, combatendo ações simplistas e reforçando uma perspectiva transdisciplinar para o cuidado, educação e integração social.

Este breve percurso histórico, nos faz perceber que ainda temos um percurso a percorrer. Destacamos ainda que o diálogo transdisciplinar se faz muito importante, bem como o diálogo com os adultos que se denominam autistas, sendo isto possível por meio das biografias dos mesmos, por entendermos que somente eles podem nos dizer sobre seu funcionamento.

E, a escola precisa dialogar com os estudiosos e os pesquisadores para juntos pensarem em seu trabalho denominado inclusivo, visto que a escola é para todos. Entendemos que se a escola é para todos, segundo Batista (2025) não haveria a necessidade do uso da nomenclatura inclusão, pois a escola é um espaço de trânsito e circulação de todas as crianças, adolescentes e adultos. Pensando

assim, trabalhamos com crianças, os adolescentes e os adultos e não com o Síndrome de Down, o Autista, o cadeirante, o deficiente intelectual etc, mas sim com sujeitos onde a escola tem um valor simbólico importante para estes sujeitos que antes da patologia que este porta ele tem um nome e é por este nome que precisa ser chamado pelos seus pares, pela seu professor e por todos os funcionários da escola.

Crochík (2016) aponta que a sociedade contemporânea se constitui por mecanismos de exclusão que mascaram a desigualdade. Em um contexto que valoriza a performance e a produtividade, a diferença é percebida como falha, e o sujeito que não se ajusta aos padrões é frequentemente marginalizado. A escola, como reflexo dessa estrutura, também absorve tais mecanismos, sustentando uma lógica que hierarquiza as formas de aprender e ser.

A trajetória histórica do autismo, marcada por deslocamentos conceituais e estigmas persistentes, evidencia que a compreensão social dessa condição sempre esteve atrelada a modelos normativos de normalidade. Essa herança histórica ainda reverbera nas práticas escolares, o que nos leva a questionar: como a educação — espaço de emancipação e diversidade — pode superar tais paradigmas e promover o verdadeiro encontro com a diferença?

3 A EDUCAÇÃO, OS DESAFIOS E O CESSAR FOGO DA EXCLUSÃO

A educação contemporânea, marcada por valores de produtividade, adaptação e desempenho, permanece ancorada em um modelo escolar estruturado para atender às exigências do mercado de trabalho. A ênfase na formação técnica e na normatização de condutas reforça uma lógica excludente, dificultando o acolhimento da diversidade humana no espaço educacional.

Essa realidade se torna ainda mais desafiadora diante das propostas de educação inclusiva, especialmente quando se trata da inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas formas de comunicação, comportamento e aprendizagem rompem com os padrões hegemônicos de normalidade e eficiência. Segundo a Organização mundial da saúde (OMS), o transtorno do espectro autista é definido como um grupo com condições e características, representadas por dificuldades na comunicação e interação social, além dos padrões atípicos de comportamento e de interesses, essa definição por si só, já representa um desafio imenso para que a inclusão ocorra de forma satisfatória, já que no atual momento da história, ainda se carrega a estereotipação do dito normal, padronizando comportamentos e fazendo dessa forma com que o sistema educacional tradicional, se torne um impasse no aprendizado de pessoas com TEA e com deficiências.

A escola contemporânea, apesar de inserida em um contexto de avanços tecnológicos e discursivos, ainda reproduz uma estrutura herdada da modernidade industrial, marcada por práticas

seletivas, meritocráticas e padronizadas. Como observa Martins (1997), a instituição escolar, sob a aparência de neutralidade, cumpre uma função classificatória e excludente, legitimando as desigualdades sociais ao selecionar quem é apto ou não a prosseguir nos estudos. Essa estrutura se perpetua mesmo nas políticas de inclusão, quando estas não são acompanhadas de transformações estruturais.

Nesse sentido, Crochik (2016) argumenta que a escola continua voltada para a formação do trabalhador e para a adaptação do sujeito ao mercado, priorizando o desempenho e a funcionalidade em detrimento da autonomia e do pensamento crítico. Dessa forma, o pensamento mecanicista ainda predomina, e criatividade, criticidade, acabam por se tornarem alvo de segundo plano, ou em alguns casos, nem se quer se tornam algum objetivo. A razão instrumental, que guia a organização social moderna, transforma tudo em meios para um fim, valorizando e tendo como prioridade, a produtividade, o lucro e a normalização.

Esse modelo de escola, voltado à normatização, encontra limites evidentes quando confrontado com as demandas da educação inclusiva. A simples inserção física de alunos com deficiência, como os com Transtorno do Espectro Autista (TEA), não representa inclusão verdadeira se não for acompanhada por uma transformação da cultura escolar. Como aponta Crochik (2016), a presença do sujeito com deficiência em sala regular, sem reestruturação das práticas pedagógicas e das relações institucionais, reproduz formas veladas de exclusão. A inclusão, nesse contexto, deve ser compreendida como um processo ético e político, não apenas técnico ou administrativo. A proposta de Booth e Ainscow (2002) reforça essa perspectiva ao propor a substituição da noção de necessidades educacionais especiais (NEE) por obstáculos escolares à aprendizagem, deslocando o foco do indivíduo para as barreiras criadas pelo ambiente.

No caso específico das pessoas com TEA, essa discussão se torna ainda mais urgente. O autismo apresenta formas próprias de interação, comunicação e percepção sensorial, que frequentemente entram em conflito com o modelo escolar tradicional, baseado na oralidade constante, na obediência de normas fixas e na avaliação homogênea. Ao exigir comportamentos padronizados, a escola tradicional desconsidera a subjetividade e o modo singular de existência desses estudantes, o que acaba por gerar exclusões simbólicas — mesmo quando há presença física garantida. Adorno (2002) oferece, neste caso, uma contribuição decisiva ao afirmar que a essência do ser humano é a diferença, e que a educação deve se voltar à valorização dessa singularidade, ao invés de forçar a adaptação a um modelo homogêneo.

A partir dessa leitura crítica, Crochik (2016) e Adorno (2002) convergem ao defender que a educação deve deixar de ser um meio de adestramento social e passar a constituir-se como um fim

em si mesma, orientada à formação cultural, à sensibilidade e à autonomia do sujeito. Essa perspectiva rompe com o paradigma da eficiência e aponta para a educação como processo de individuação, que reconhece e desenvolve as singularidades de cada pessoa.

No caso de alunos com TEA, isso significa que a escola precisa se reestruturar para acolher formas distintas de aprendizado e de expressão, promovendo um ambiente de escuta, flexibilidade metodológica e respeito às particularidades cognitivas e afetivas desses sujeitos. Entretanto, tanto Crochik (2016) quanto Martins (1997) reconhecem que essa transformação não pode ocorrer apenas dentro dos muros escolares. A inclusão escolar, para ser real, deve estar articulada a uma crítica social mais ampla, que compreenda a escola como parte de um sistema que hierarquiza, controla e seleciona corpos e mentes. A defesa da inclusão, portanto, não deve ser ingênua: ela só será plena em uma sociedade que rompa com a lógica da opressão e da exclusão estrutural. No entanto, como enfatiza Crochik (2016), isso não significa renunciar à inclusão, mas sim assumi-la como horizonte político de luta, como possibilidade crítica de formação da consciência.

Dessa forma, a inclusão de pessoas com TEA — e de qualquer sujeito fora dos padrões normativos — não pode ser tratada como um projeto de assimilação. Ao contrário, ela deve ser vista como desafio ético e epistemológico, que questiona as bases sobre as quais a escola se organiza. A convivência com a diferença, como ensina Adorno (2002), é condição para a superação da barbárie moderna, que se manifesta sempre que a alteridade é negada, silenciada ou convertida em deficiência. A verdadeira educação inclusiva é, portanto, uma educação contra a padronização, contra a indiferença e contra o conformismo — uma educação que reconhece no outro não um desvio, mas uma possibilidade de mundo.

Diante das análises apresentadas, é possível afirmar que a educação inclusiva não pode ser pensada fora do contexto social, histórico e político que estrutura a escola. A inclusão de pessoas com TEA, em especial, revela as limitações de um sistema escolar centrado na normalização, no desempenho padronizado e na adaptação à lógica produtivista. A presença do aluno com deficiência em sala de aula, sem mudanças reais nas concepções pedagógicas, não configura inclusão, mas sim a perpetuação da exclusão sob novos contornos.

As contribuições de Crochik (2016) e Adorno (2002) reforçam a necessidade de uma educação que promova a autonomia, o pensamento crítico e a sensibilidade à diferença, rompendo com a racionalidade instrumental que domina as instituições educacionais. Como destaca Martins (1997), a escola moderna cumpre uma função seletiva e excludente; por isso, a proposta de inclusão deve se articular à crítica das estruturas que sustentam essas práticas. O que se propõe não é apenas inserir os sujeitos no sistema, mas reconstruir o sistema à luz da diversidade humana. No caso do Transtorno

do Espectro Autista, esse reposicionamento é ainda mais urgente. As formas singulares de aprender, de perceber e de se relacionar presentes no autismo exigem um ambiente escolar capaz de acolher e respeitar a multiplicidade de modos de ser. Para isso, é preciso abandonar os critérios estreitos de sucesso escolar e ampliar os significados de aprendizagem, convivência e participação.

Pensar a inclusão escolar é pensar em transformação: de práticas, discursos e afetos. A escola, enquanto instituição, tem buscado se reinventar, mas ainda carrega marcas profundas de um modelo homogeneizador, que privilegia a igualdade de resultados e ignora a singularidade dos processos. Assim, mesmo nos discursos inclusivos, há vezes em que a diferença é apenas tolerada, e não efetivamente acolhida.

Booth e Ainscow (2002) lembram que a inclusão não se reduz à presença física dos alunos nos espaços escolares, mas requer uma mudança de paradigma: é preciso construir uma cultura de pertencimento, em que cada sujeito se reconheça e seja reconhecido como parte legítima do processo educativo. Essa transformação implica um cessar-fogo da exclusão, uma suspensão simbólica das práticas que, sutilmente, continuam a negar o direito de existir de maneira diferente.

Freire (2021) reforça que educar é um ato político e amoroso, no qual o diálogo e a escuta constituem a base de toda prática emancipadora. Assim, educar sujeitos autistas requer a disposição de aprender com eles — não apenas sobre eles —, reconhecendo que a diferença é fonte de saber e não de ameaça. A verdadeira inclusão começa quando a escola se dispõe a escutar o que não é dito, o que é gestual, sonoro, silencioso ou sensível.

Portanto, a educação inclusiva deve ser compreendida como um projeto ético e político de transformação da escola e da sociedade. Ela não se esgota em políticas de acesso, mas exige a revisão profunda das práticas pedagógicas, a formação docente crítica e contínua, e o engajamento coletivo de todos os agentes escolares. Mais do que uma exigência legal, a inclusão é uma luta constante contra a barbárie — um compromisso com a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual a diferença não apenas exista, mas seja acolhida, valorizada e celebrada como condição de humanidade.

4 UM SER, MÚLTIPLAS POTÊNCIAS: A PROPOSTA PEDAGÓGICA COMO ATO DE VERDADEIRA INCLUSÃO

Ao considerarmos a educação inclusiva através do olhar crítico proposto por Adorno (2002) e Crochík (2016), torna-se importante alterar o foco da deficiência para a *potência de ser*. Nesse viés, o interesse do sujeito autista não deve ser observado como desvio de uma norma, mas como expressão legítima de sua própria subjetividade, ou seja, sua forma singular de construir sentido neste mundo.

No momento em que nos voltamos para aquilo que desperta o interesse de uma criança autista, aproximamo-nos da essência de sua experiência e, por conseguinte, de uma proposta pedagógica verdadeiramente inclusiva. Desse modo, incluir é, antes de tudo, escutar.

A escuta, contudo, urge ruptura com os paradigmas da racionalidade instrumental. O modelo escolar hegemônico, conforme vimos, baseia-se na lógica da mensuração, da produtividade e da conformidade. Visto que, os currículos padronizados, as metodologias homogêneas e a busca por resultados quantificáveis distanciam a escola de sua função humanizadora. A partir da imposição de um tempo único de aprendizagem, uma linguagem única e objetivos prévios que destoam da vivência dos sujeitos, esse modelo segregador esvazia o sentido da educação. Nesse sentido, para um estudante autista, que aprende por caminhos não lineares e às vezes imprevisíveis, essa estrutura não apenas exclui, mas também violenta.

A proposta aqui aprimorada é a de uma pedagogia que reconheça o interesse como ponto de partida legítimo para a aprendizagem. Paulo Freire (2021), demonstra aqui uma contribuição complementar importante à esse tema: não se ensina sem escutar, e ninguém aprende a partir de conteúdos que não dialogam com sua realidade de existência. Na realidade do sujeito autista, isso significa legitimar seus interesses específicos, os quais são em diversos casos, intensos e restritos como pontes de entrada para o conhecimento. Não se diz respeito à “tolerar” o foco atípico de uma criança ou adolescente, mas de entendê-lo como eixo que estrutura sua forma de aprender.

Nessa perspectiva, ao reconhecermos os interesses do sujeito autista como legítimos na entrada para o conhecimento, estamos nos aproximando da proposta freireana de uma educação dialógica, considerando a escuta do outro como condição para o verdadeiro aprendizado. O autor nos demonstra que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, e que não há educação na ausência do amor, da curiosidade e da humildade diante da experiência do outro. Logo, incluir não é somente garantir o acesso à escola, mas garantir a escuta sensível de cada sujeito, especialmente daqueles cujas vozes são historicamente silenciadas.

Além disso, há uma necessária inversão epistemológica: o que é na maioria dos casos considerado obstáculo pode tornar-se recurso. O interesse ou o hiperfoco por sistemas, por padrões visuais, por movimentos repetitivos ou por temáticas específicas como, não deve ser negligenciado e combatido, mas inserido à prática pedagógica. Ao invés de fazer a imposição de um currículo que exclua as formas particulares de atenção e motivação, o professor e a escola comprometidos com a inclusão construirão junto com o estudante, caminhos de aprendizagem incluindo esses interesses. Tal proposta dialoga com a defesa de currículo flexível apresentada por Booth e Ainscow (2002), os

quais defendem a reconstrução do ambiente escolar para eliminar barreiras à participação e ao engajamento.

Entretanto, para que o interesse do aluno autista se torne eixo estruturante da sua educação, é essencial um profundo compromisso ético do educador, não é suficiente apenas adaptar atividades: é necessário abandonar a ideia de um ideal de aluno e reconhecer a possibilidade de outras formas de ser, de se expressar e de aprender. O educador precisa, então, sair de sua zona de conforto epistemológica e afetiva para acolher o inesperado e não padronizado. Segundo reflexões de Adorno (2002), a padronização é uma forma de violência simbólica, visto que, apaga as diferenças em nome de uma falsa igualdade.

A validação dos interesses do sujeito autista exige, portanto, uma transformação do espaço escolar, não apenas em termos materiais ou de métodos, mas simbólicos, é preciso construir um espaço em que o aluno sinta-se integrado, no qual sua presença não seja apenas tolerada, mas desejada, em que sua voz, ainda que podendo não ser verbal, seja ouvida. Isso demonstra que a comunicação, na escola idealmente inclusiva, precisa ultrapassar os limites da linguagem oral ou escrita, possibilitando múltiplas formas de expressão: visual, tátil, sonora, corporal. Portanto, a comunicação alternativa, o uso de tecnologias assistivas, o respeito aos tempos de cada sujeito e o acolhimento das manifestações comportamentais como formas de linguagem são elementos fundamentais nesse cenário.

Além do mais, o trabalho com o interesse do sujeito autista deve ser atravessado por uma perspectiva ou visão em que o conhecimento seja construído a partir da interação entre o aluno, seus pares e o educador. A aprendizagem, dessa forma, deixará de ser uma via de mão única e passa a ser uma construção conjunta, sensível às experiências, aos desejos e às limitações de cada um. É nesse olhar que a proposta de Crochík (2016) sobre uma educação voltada à autonomia e ao desenvolvimento da consciência crítica é pautada: ao invés de formar indivíduos dóceis ao sistema, formamos sujeitos capazes de afirmar sua diferença e lutar por reconhecimento.

Em adição, a vivência estética, tem papel fundamental nesse processo. Adorno (2002), ao falar da arte como resistência à barbárie, nos convida a pensar a escola como ambiente repleto de sensibilização e de imaginação, contrariando a lógica fria da produtividade. A arte, como linguagem do sensível, permite que sujeitos autistas expressem aquilo que em algumas situações não conseguem dizer, representem seu interior e criem pontes com o outro. No momento em que o interesse do aluno é acolhido através da música, da pintura, da dança ou da dramatização, o que se realiza é um encontro autêntico entre mundos diversos. A arte, nesse sentido, não é apenas atividade complementar, mas caminho privilegiado para o encontro com o outro e consigo mesmo.

A proposta de ruptura com os preconceitos que inviabiliza a visão social do autismo necessita, portanto, uma reconstrução radical das práticas escolares. Mais do que mudanças técnicas, faz-se essencial uma transformação social e política, fazendo com que a diferença deixe de ser um problema a ser contornado e passe a ser uma condição de existência. O indivíduo autista, nesse contexto, não é mais aquele que precisa se adaptar, mas aquele que compõe o sistema, que o desafia e que exige uma nova forma de pensar, aprender e o ensinar.

Pensar o sujeito autista pela via de suas potências e não de suas limitações é romper com o paradigma da falta. É reconhecer que o autismo não é ausência, mas outra forma de presença. Cada gesto, interesse ou olhar expressa uma maneira própria de construir o mundo — e é na escuta dessas formas que a educação encontra sua potência mais radical.

Essa perspectiva dialoga com as concepções contemporâneas de neurodiversidade, que entendem o autismo como parte legítima da variedade humana, e não como desvio ou anomalia (Armstrong, 2010). Sob essa ótica, a escola se torna espaço de convivência entre diferentes modos de ser, aprender e significar o mundo. O papel do educador, nesse contexto, é abrir-se à escuta multimodal — aquela que acolhe linguagens para além da palavra, reconhecendo no silêncio, no movimento e no interesse uma forma de comunicação e de expressão.

Adorno (2002) adverte que a educação deve se orientar pela resistência à barbárie, compreendida como indiferença diante do outro. Escutar o sujeito autista, portanto, é um ato de resistência: é recusar o apagamento e afirmar a vida em sua pluralidade. A verdadeira proposta pedagógica inclusiva é aquela que acolhe a diferença como fundamento, e não como exceção. O professor, ao criar espaços de reconhecimento, transforma a sala de aula em lugar de encontro — encontro entre mundos, ritmos e sensibilidades. A inclusão, assim, deixa de ser uma estratégia institucional e torna-se um ato de ética e de humanidade.

Por fim, cabe reforçar: o interesse do sujeito autista não é obstáculo, é potência para toda a sociedade e para cada ser. Ao reconhecer e valorizar essa potência, a escola deixa de ser um espaço de normalização e se torna, de fato, um território de emancipação. A idealização de uma escola em que cada sujeito é chamado pelo nome, e não pelo diagnóstico deve deixar de ser utopia. Objetivamos uma escola em que o aprender não é um caminho já completo, mas uma travessia construída diariamente por aqueles que a constituem. Uma escola, enfim, para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões apresentadas neste artigo, torna-se evidente que a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ambiente escolar não pode se limitar a um discurso

politicamente correto ou a meras adaptações técnicas. Ela demanda, antes de tudo, uma reconfiguração profunda das bases epistemológicas, pedagógicas e simbólicas que sustentam a escola contemporânea. O autismo, enquanto expressão legítima de subjetividades múltiplas, nos desafia a romper com a lógica da homogeneização e da padronização que ainda permeia as práticas educacionais e os currículos escolares.

Com base nas contribuições de Adorno, Crochík, Freire e outros pensadores que fundamentaram este trabalho, compreendemos que a verdadeira inclusão é aquela que reconhece a diferença como princípio constitutivo da humanidade, e não como desvio. A escuta sensível, o acolhimento dos interesses específicos, a flexibilização curricular e a valorização de múltiplas formas de expressão não são concessões feitas a determinados alunos, mas sim elementos fundamentais de uma escola verdadeiramente democrática, que se propõe a educar para a liberdade, a autonomia e a dignidade.

A proposta pedagógica centrada no sujeito, especialmente no sujeito autista, não apenas transforma as práticas docentes, mas também a própria concepção de educação. Ensinar deixa de ser um ato de transmissão e passa a ser um ato de encontro — entre mundos, saberes e formas de existir. Nesse cenário, o interesse do aluno deixa de ser visto como obstáculo e passa a ser reconhecido como potência, como chave de entrada para processos significativos de aprendizagem e de construção de sentido.

Assim, o compromisso com a educação inclusiva exige que a escola abandone sua função seletiva e passe a constituir-se como um espaço de valorização da pluralidade, da escuta e da construção coletiva do conhecimento. Incluir não é apenas permitir o acesso, mas garantir a permanência com qualidade, respeito e reconhecimento da identidade de cada sujeito. A inclusão, como vimos, não se resume a uma ação localizada, mas constitui uma ética de convívio, uma política de transformação e uma estética da sensibilidade.

O reconhecimento do sujeito autista como portador de interesses legítimos e singulares é uma tarefa ética e urgente da educação contemporânea. Romper preconceitos e afirmar potências implica deslocar o olhar: sair do paradigma da correção e adentrar o campo da escuta. A diferença não é falha, mas fonte de aprendizagem e criação. A escola que se quer inclusiva precisa estar disposta a revisar suas práticas, compreender suas falhas estruturais e reinventar-se diante do desafio da diversidade. A inclusão não se esgota em políticas, mas se concretiza nas relações — na maneira como o olhar do educador acolhe o olhar do educando, e como ambos se humanizam no encontro.

Reconhecer e valorizar o interesse do sujeito autista é compreender que a inclusão não é favor, mas direito. E que esse direito só se efetiva quando a escola se abre ao novo, ao inédito e ao múltiplo.

Somente assim a educação cumpre sua função mais profunda: ser um espaço de emancipação, sensibilidade e resistência.

Concluimos, portanto, que uma escola para todos — onde o indivíduo denominado autista é chamado pelo nome e não pelo diagnóstico — não é uma utopia inatingível, mas uma necessidade urgente. É por meio do enfrentamento crítico das estruturas excludentes que ainda persistem, da valorização da singularidade e da recusa à barbárie da padronização que poderemos, enfim, construir uma educação mais justa, mais sensível e, sobretudo, mais humana.

AGRADECIMENTOS

Em nome de todos aqueles que, de alguma forma, sentiram a pressão da modelação social em cima de si — em especial, aos indivíduos denominados autistas.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W, 1903-1969. Indústria cultural e sociedade / Theodor W. Adorno; seleção de textos Jorge Mattos Brito de Almeida. traduzido por Juba Elisabeth Levy... [et al.]. — São Paulo - Paz e Terra, 2002.
- ARMSTRONG, Thomas. O poder da neurodiversidade: descobrindo o potencial extraordinário dos diferentes tipos de mente humana. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- BATISTA, C.V.M. A escola como um espaço para TODOS. In: Evento “Escola: uma instituição inclusiva?” Instituto Langage. ago, 2025.
- BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. Índice para inclusão: desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Tradução de Débora Suzigan. Brasília: MEC, UNESCO, 2002.
- COHEN, D.; MURATORI, F. A clínica do Autismo e Seus Pioneiros. São Paulo: Instituto Langage, 2024.
- CROCHÍK, J. L.; CROCHÍK, N. TEORIA CRÍTICA E EDUCAÇÃO INCLUSIVA. InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS, v. 14, n. 28, 8 nov. 2016.
- DSM-5: American Psychiatric Association. (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5ª ed.).
- DSM-I: American Psychiatric Association. (1952). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (1ª ed.).
- DSM-II: American Psychiatric Association. (1968). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (2ª ed.).
- DSM-III: American Psychiatric Association. (1980). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (3ª ed.).
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- Hochmann, J-R (2020). Cognitive precursors of negation in pre-verbal infants. In V. Deprez & M. T. Espinal (Eds.), The Oxford Handbook of Negation. Oxford University Press.
- Itard, J. M. G. (2004). Mémoire sur le mutisme produit par la lésion des fonctions intellectuelles. In T. Gineste, Victor de l'Aveyron Dernier enfant sauvage, premier enfant fou. Paris: Hachette Littératures. (Original publicado em 1802).
- Kanner, Leo. "Distúrbios Autísticos de Contato Afetivo". Criança Nervosa: Revista de Psicopatologia, Psicoterapia, Higiene Mental e Orientação da Criança 2 (1943): 217–50.
- LORD, C.; ELSABBAGH, M.; BIRD, V. et al. Autism spectrum disorder. The Lancet, v. 392, n. 10146, p. 508-520, 2020.

Mahler, M. S. (1952). On child psychosis and schizophrenia: autistic and symbiotic infantile psychoses. *The Psychoanalytic Study of the Child*, 7, 286–305.

MARTINS, Carlos Benedito. *A sociologia de Pierre Bourdieu*. São Paulo: Vozes, 1997.

NEW, W. S.; HRISTO KYUCHUKOV. Sukhareva's (1930) "Toward the problem of the structure and dynamics of children's constitutional psychopathies (Schizoid forms)": a translation with commentary. *European Child & Adolescent Psychiatry*, v. 32, n. 8, p. 1453–1461, 16 fev. 2022.

Organização Mundial da Saúde. *CID-10: Classificação internacional de doenças e problemas relacionados à saúde (International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems)*. 10. ed. Genebra: OMS, 1993.