

AUTISMO E INCLUSÃO ESCOLAR: desafios e perspectivas da relação entre família e escola no processo de aprendizagem

MOTTA, Ana Paula da
anapauladamotta@gmail.com

FREITAS, Silmara Terezinha Freitas
silmara.freitas@sed.sc.gov.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), destacando sua evolução histórica, principais características clínicas, implicações no contexto familiar e desafios impostos à escola no processo de inclusão. A investigação fundamenta-se em revisão bibliográfica e documental, contemplando autores clássicos e contemporâneos, além de dispositivos legais que estruturam a política educacional inclusiva no Brasil. Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo qualitativo, pautado na análise de produções científicas e normativas que subsidiam a compreensão e o atendimento às pessoas com TEA. A análise evidenciou que, ao longo do tempo, as concepções acerca do autismo sofreram transformações significativas: inicialmente associado a fatores emocionais ou à esquizofrenia infantil, passou a ser reconhecido como transtorno do neurodesenvolvimento, caracterizado por *déficits* na comunicação, dificuldades de interação social, comportamentos repetitivos e padrões restritos de interesse. Essa mudança conceitual permitiu avanços diagnósticos e favoreceu a construção de estratégias educacionais mais consistentes. Constatou-se que a família desempenha papel essencial na aprendizagem e socialização da criança, embora vivencie desafios emocionais, sociais e financeiros frente ao diagnóstico. Nesse sentido, o apoio institucional e comunitário revela-se indispensável. A escola, por sua vez, deve assumir postura ativa no processo inclusivo, investindo na formação continuada dos professores, na flexibilização curricular e na utilização de metodologias diversificadas, bem como no fortalecimento da parceria com famílias e profissionais da saúde. Conclui-se que a inclusão de estudantes com TEA representa um compromisso ético, político e pedagógico, configurando-se como processo contínuo de construção que valoriza a diversidade e busca promover equidade no contexto educacional.

PALAVRAS-CHAVE: Autismo. Transtorno do Espectro Autista. Inclusão escolar. Família. Educação.

INTRODUÇÃO

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) ocupa lugar cada vez mais central nas discussões acadêmicas, sociais e educacionais contemporâneas. O crescimento no número de diagnósticos, aliado à maior visibilidade conquistada pelas famílias e movimentos sociais, trouxe à tona a necessidade de compreender não apenas as manifestações clínicas do autismo,

mas também suas implicações na vida cotidiana, nos vínculos familiares, nas práticas escolares e, de modo mais amplo, na forma como a sociedade lida com a diversidade.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento marcada por desafios na comunicação e interação social, acompanhados de padrões repetitivos de comportamento e interesses restritos. Contudo, mais do que um conjunto de sintomas ou dificuldades, trata-se de uma condição que evidencia a pluralidade da experiência humana. As formas pelas quais o autismo se expressa são múltiplas, variando em intensidade, em combinações de características e em trajetórias de vida. Por isso, estudiosos como Schwartzman (2011) defendem que não existe um autismo, mas vários autismos, reafirmando a necessidade de um olhar plural e contextualizado.

Essa pluralidade dialoga diretamente com a noção de diversidade, cada vez mais presente nas políticas educacionais e nos debates sobre cidadania. Reconhecer a diversidade significa admitir que não há um único modelo de desenvolvimento, aprendizagem ou convivência social. Pelo contrário, cada indivíduo apresenta modos próprios de perceber, interagir e construir conhecimento, e esses modos devem ser respeitados como parte constitutiva da experiência humana. A diferença, portanto, não pode ser compreendida como falha ou desvio, mas como expressão legítima da singularidade de cada sujeito.

No caso do TEA, a diversidade manifesta-se de forma particularmente evidente. Algumas crianças apresentam dificuldades significativas de comunicação verbal, enquanto outras falam fluentemente, mas enfrentam barreiras no uso social da linguagem. Algumas demonstram hipersensibilidade a sons e luzes, enquanto outras revelam talentos específicos em áreas como música, artes ou matemática. Essas variações, longe de serem obstáculos à convivência, podem constituir oportunidades de aprendizado coletivo, desde que haja um ambiente de respeito, acolhimento e valorização das diferenças.

A escola, nesse cenário, assume papel fundamental. Historicamente, o sistema educacional brasileiro – assim como em muitos outros países – foi estruturado a partir de modelos homogêneos, nos quais se esperava que todos os estudantes aprendessem do mesmo modo e no mesmo ritmo. Tal perspectiva marginalizou aqueles que não se enquadravam nesse padrão, resultando em exclusão ou em práticas segregadoras. Com a ascensão das políticas de

inclusão, especialmente a partir da década de 1990, o paradigma começa a se transformar: a escola passa a ser chamada a reconhecer a diversidade como princípio e a assumir o compromisso de ensinar a todos, sem exceção.

Esse compromisso, entretanto, não é simples. A presença de estudantes com TEA nas escolas regulares desafia professores e gestores a repensarem currículos, metodologias e formas de avaliação. Não se trata de “adaptar” a criança ao modelo já existente, mas de flexibilizar e reinventar práticas pedagógicas de forma que contemplem diferentes estilos de aprendizagem. A inclusão exige, assim, uma mudança de mentalidade, em que a diversidade seja vista como riqueza e não como problema.

Além do espaço escolar, a família é outro eixo decisivo na trajetória da criança com autismo. O diagnóstico frequentemente desencadeia um processo de reorganização emocional e prática no núcleo familiar. Pais e cuidadores precisam lidar com sentimentos de incerteza, frustração ou até mesmo culpa, ao mesmo tempo em que se deparam com a necessidade de buscar informações, tratamentos e estratégias educativas adequadas. Essa experiência, embora desafiadora, pode também fortalecer vínculos e promover novas formas de interação. A parceria entre família e escola torna-se, portanto, essencial para assegurar que a criança tenha condições de desenvolver suas habilidades e potencialidades.

No plano social mais amplo, o debate sobre o TEA conecta-se a questões éticas e políticas. Vivemos em uma sociedade marcada, ainda, por preconceitos e por estruturas que privilegiam a homogeneização em detrimento da singularidade. O autismo, com sua multiplicidade de expressões, convida a repensar o modo como lidamos com as diferenças e a questionar modelos excludentes de normalidade. Incluir crianças com TEA na escola regular significa, também, promover uma transformação cultural que repercute em toda a comunidade, ensinando valores de respeito, solidariedade e equidade.

Nesse sentido, o estudo do TEA ultrapassa os limites de uma abordagem médica ou clínica. É imprescindível integrá-lo a uma visão mais ampla de diversidade humana, que envolva aspectos sociais, educacionais, culturais e políticos. A criança autista não é apenas um sujeito em desenvolvimento; é, sobretudo, uma cidadã de direitos, cujo reconhecimento

implica garantir acesso à educação, à saúde, à convivência comunitária e à participação plena na sociedade.

As políticas públicas brasileiras avançaram significativamente nesse campo. A Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, reconheceu a pessoa com autismo como pessoa com deficiência para todos os efeitos legais, assegurando-lhe direitos fundamentais. Essa legislação, associada à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), representa um marco na defesa da inclusão escolar e social. Contudo, a distância entre a legislação e a prática cotidiana ainda é grande. Persistem barreiras atitudinais, falta de formação docente, insuficiência de recursos pedagógicos acessíveis e dificuldades de articulação entre diferentes setores.

A realidade cotidiana mostra que incluir não é apenas abrir as portas da escola, mas garantir condições reais de participação e aprendizagem. Isso exige investimento em formação continuada de professores, fortalecimento de equipes multidisciplinares, adaptação de recursos pedagógicos e, sobretudo, disposição para repensar a própria concepção de educação. A diversidade, nesse contexto, deve ser reconhecida como eixo estruturante da prática educativa, e não como exceção a ser administrada.

O debate em torno do TEA, portanto, é revelador de uma tensão maior que atravessa a educação contemporânea: de um lado, a permanência de práticas tradicionais, baseadas na homogeneização; de outro, a emergência de novas perspectivas que valorizam a singularidade e a equidade. A forma como lidamos com esse desafio revela muito sobre os valores que orientam nossa sociedade e sobre o futuro que desejamos construir.

Ao colocar em pauta o autismo, coloca-se em pauta também o direito à diferença, a necessidade de políticas públicas consistentes e a importância de construir uma cultura escolar inclusiva. O desafio é grande, mas os avanços já conquistados mostram que é possível transformar a escola em espaço de convivência democrática e de aprendizado mútuo.

Para tanto, a pesquisa se desenvolveu a partir de revisão bibliográfica, consultando referências nacionais e internacionais sobre o autismo, incluindo estudos teóricos e dados empíricos que subsidiem a compreensão do tema. Dessa forma, busca-se oferecer uma análise fundamentada e atualizada, contribuindo para a reflexão sobre práticas educacionais

inclusivas e a promoção de políticas que atendam às necessidades individuais de crianças com TEA.

METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de natureza qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, fundamentada na revisão bibliográfica de referências nacionais e internacionais sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Para a realização do trabalho, foram selecionadas obras teóricas, artigos científicos, manuais e documentos oficiais que abordam o histórico do autismo, suas características clínicas e comportamentais, bem como as implicações para a família e a escola.

A coleta de informações foi realizada por meio de leitura, análise e sistematização de textos que tratam do desenvolvimento de crianças com TEA, das estratégias pedagógicas adotadas em contextos escolares e do papel das famílias no acompanhamento do processo de aprendizagem. Em seguida, os dados obtidos foram organizados de forma temática, contemplando quatro eixos principais: histórico do autismo, características do TEA, relações familiares e inclusão escolar.

Essa abordagem metodológica permitiu compreender os aspectos centrais do transtorno e suas implicações, além de subsidiar reflexões sobre práticas educativas inclusivas e intervenções pedagógicas eficazes. A escolha da revisão bibliográfica justifica-se pela possibilidade de apresentar informações consolidadas, permitindo análise crítica e fundamentada do tema estudado, contribuindo para a reflexão acadêmica e prática profissional.

DESENVOLVIMENTO/RESULTADOS

A compreensão do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é relativamente recente quando comparada a outras condições do desenvolvimento humano. O termo “autismo” foi utilizado pela primeira vez em 1911 por Eugen Bleuler para descrever sintomas de retraimento social em pacientes diagnosticados com esquizofrenia. Mais de três décadas depois, Leo Kanner publicou o artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact* (1943), no

qual descreveu onze crianças com dificuldades de linguagem, comportamentos repetitivos e resistência a mudanças. Para Kanner (1943), tratava-se de um distúrbio inato do contato afetivo, uma interpretação pioneira para a época. Quase simultaneamente, Hans Asperger (1944) relatou crianças que apresentavam habilidades intelectuais preservadas, mas dificuldades nas relações sociais, além de padrões restritos de comportamento. Esse grupo passou a ser classificado como portador da chamada “Síndrome de Asperger”. Enquanto os estudos de Kanner tiveram ampla repercussão imediata, as contribuições de Asperger permaneceram pouco conhecidas até o final do século XX, quando foram redescobertas e incorporadas à literatura científica (Stelzer, 2010).

Até meados da década de 1960, prevaleceram interpretações que atribuíam a origem do autismo a fatores emocionais. Um dos exemplos mais marcantes foi a hipótese das chamadas “mães-geladeira”, defendida pelo psicanalista Bruno Bettelheim (1967), que culpabilizava os pais, especialmente as mães, pelo retraimento social das crianças. Essa concepção, hoje considerada equivocada, foi amplamente criticada e superada com o avanço das neurociências e da psicologia do desenvolvimento. Segundo Grandin e Panek (2015), somente a partir da consolidação de critérios clínicos claros, apoiados em bases científicas, foi possível deslocar a compreensão do autismo para o campo do neurodesenvolvimento.

A evolução conceitual é marcada por diferentes versões do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). Em sua primeira edição, publicada em 1952, a Associação Americana de Psiquiatria ainda tratava o autismo sob a perspectiva da esquizofrenia infantil. Apenas em 1980, com o DSM-III, a condição passou a ser considerada uma categoria diagnóstica própria, denominada “transtorno autista” (APA, 1980). Posteriormente, o DSM-IV (1994) incluiu a síndrome de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância e outros, sob o rótulo de “transtornos invasivos do desenvolvimento”. Por fim, o DSM-V (APA, 2014) unificou todas essas categorias sob a denominação de Transtorno do Espectro Autista (TEA), reconhecendo a heterogeneidade das manifestações clínicas e a gradação de intensidades dos sintomas.

Essa mudança de paradigma permitiu compreender o autismo não como um distúrbio raro e isolado, mas como um espectro, ampliando o olhar científico e social para sua

diversidade. De acordo com Schwartzman (2011, p. 22), “[...] não existe um autismo, mas vários autismos, tantos quanto o número de pessoas diagnosticadas”. Essa visão plural contribuiu para o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e para a valorização da diversidade nas práticas educacionais, considerando cada sujeito como único em seu modo de ser e aprender.

O TEA caracteriza-se, segundo a APA (2014), por três dimensões centrais: *déficits* persistentes na comunicação e na interação social; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades; e início dos sintomas na primeira infância. Contudo, trata-se de uma condição altamente heterogênea. Enquanto algumas crianças não desenvolvem linguagem verbal, outras adquirem a fala, mas enfrentam dificuldades pragmáticas, como interpretar metáforas, ironias ou regras sociais implícitas. Também se observam diferenças na sensibilidade sensorial: algumas apresentam hipersensibilidade a sons, luzes ou texturas, enquanto outras demonstram hipossensibilidade (Gadia, 2006).

No campo cognitivo, é frequente a presença de dificuldades nas funções executivas, como planejamento, flexibilidade cognitiva e controle inibitório (Luria, 1981). Entretanto, essas características não se aplicam a todos os casos. Há sujeitos com TEA que apresentam altas habilidades, como Temple Grandin, que transformou sua experiência pessoal em contribuições significativas para a zootecnia e para a defesa da neurodiversidade (Grandin; Panek, 2015). Do ponto de vista socioemocional, os principais desafios estão relacionados à interpretação de pistas sociais e à reciprocidade afetiva. Wallon (1968) já destacava que a afetividade é condição essencial para a aprendizagem, apontando a necessidade de construir ambientes escolares de acolhimento.

A diversidade das manifestações do TEA impõe um desafio ao processo educativo: como criar estratégias que respeitem singularidades e, ao mesmo tempo, garantam o direito universal à educação? Esse debate remete ao papel central da família no processo de inclusão. Como afirma Bosa (2006), o momento do diagnóstico é marcado por sentimentos de choque, negação e tristeza, que gradualmente podem se transformar em aceitação e busca de estratégias para melhorar a qualidade de vida da criança. A sobrecarga emocional e financeira é significativa, o que torna essencial o suporte psicológico e social às famílias. Serra (2010)

ressalta que “por mais que a família viva em harmonia, a crise pós-notícia é, praticamente, inevitável”, evidenciando o impacto do diagnóstico na dinâmica familiar.

A escola, nesse contexto, precisa considerar a família como parceira, e não apenas como receptora de informações. Piaget (1975) defendeu que o desenvolvimento infantil se constrói na interação entre sujeito e meio; assim, a família, como primeiro núcleo socializador, exerce influência decisiva sobre a construção do conhecimento. Para que a aprendizagem seja significativa, segundo Ausubel (2000), é necessário que novos conteúdos se ancorem em estruturas cognitivas já existentes, o que demanda uma cooperação constante entre escola e família. Peteers (1998, p. 45) enfatiza que “[...] o papel da família é muito importante no desenvolvimento da criança portadora de autismo, podendo contribuir significativamente no seu desenvolvimento escolar”.

No Brasil, a legislação educacional reconhece o direito das pessoas com TEA à matrícula em escolas regulares, assegurando o Atendimento Educacional Especializado (AEE), conforme estabelecem a Lei nº 12.764/2012 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008). Entretanto, garantir o acesso formal não basta para assegurar práticas pedagógicas efetivamente inclusivas. Como argumenta Mantoan (2003), a inclusão exige a ruptura com o paradigma da homogeneização e a valorização das singularidades de cada estudante. Isso implica repensar currículos, metodologias e formas de avaliação.

Entre os principais desafios da escola contemporânea estão a insuficiente formação docente para lidar com a diversidade, a carência de recursos pedagógicos acessíveis, as barreiras atitudinais relacionadas ao preconceito e a necessidade de maior articulação entre professores regulares, profissionais do AEE e especialistas de diferentes áreas (Brandê; Zanfelize, 2012). Ainda assim, há múltiplas possibilidades pedagógicas: o uso de recursos visuais e tecnológicos para apoiar a comunicação; a organização de atividades em pequenos grupos; a adoção de metodologias ativas, como projetos interdisciplinares; e a flexibilização curricular, respeitando especificidades sem excluir o acesso ao conhecimento.

Nessa perspectiva, a diversidade deve ser concebida não como obstáculo, mas como potencial para a aprendizagem coletiva. Vygotsky (1997) ressaltou que o desenvolvimento

das funções psicológicas superiores ocorre na interação social, de modo que o convívio com diferentes modos de ser e aprender enriquece o processo educativo de todos. Libâneo (2012) complementa que o planejamento pedagógico precisa oferecer experiências de aprendizagem significativas, pautadas no respeito às potencialidades individuais. Assim, a inclusão não é responsabilidade exclusiva de profissionais especializados, mas de toda a comunidade escolar, em um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade democrática e plural.

Morin (2001, p. 25) destaca que “[...] o ser humano não precisa dominar todos os saberes, mas efetuar a conexão entre os saberes”, lembrando que a inclusão escolar também demanda uma visão integrada do conhecimento. Ao reconhecer a criança com TEA como sujeito de direitos, a escola não apenas assegura acesso à educação, mas fortalece os princípios da diversidade e da equidade. Secadas (2007, p. 37) sintetiza esse avanço ao afirmar que “[...] hoje é uma verdadeira revolução o fato de que as crianças autistas tenham o direito à educação e a serem educadas em escolas regulares, nas quais são considerados alunos com necessidades educacionais especiais”.

Dessa forma, pode-se concluir que a trajetória histórica, clínica e social do autismo reflete uma mudança de paradigma que acompanha o reconhecimento da diversidade como valor central para a educação contemporânea. Se antes o autismo era visto como uma condição isolada e estigmatizada, hoje é compreendido como um espectro que desafia a escola a repensar suas práticas e a sociedade a redimensionar suas formas de convivência. A articulação entre família, escola e profissionais especializados é fundamental para garantir a autonomia, a independência e o desenvolvimento integral da criança com TEA, assegurando inclusão efetiva e qualidade no processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise histórica, conceitual e educacional do Transtorno do Espectro Autista (TEA) evidencia que os avanços científicos e sociais em torno da temática não podem ser desvinculados da valorização da diversidade humana. Reconhecer o TEA como um espectro heterogêneo implica superar perspectivas reducionistas que buscaram, durante décadas,

homogeneizar diagnósticos e práticas pedagógicas. O percurso que vai das primeiras descrições médicas até a formulação de políticas públicas inclusivas reflete uma mudança paradigmática: de um olhar centrado na deficiência para uma concepção que coloca a diferença como elemento constitutivo do humano.

Essa mudança de perspectiva traz consigo uma série de implicações para a educação, para a família e para a sociedade. No âmbito educacional, a inclusão de estudantes com TEA não deve ser interpretada como concessão, mas como direito fundamental. Esse princípio, garantido por legislações nacionais e internacionais, desafia a escola a construir ambientes de aprendizagem que reconheçam e respeitem singularidades. Nesse sentido, a diversidade precisa ser compreendida como um recurso pedagógico, capaz de enriquecer o processo de ensino-aprendizagem de todos. Vygotsky (1997) já destacava que o desenvolvimento cognitivo se dá no contexto das interações sociais; logo, conviver com diferentes formas de pensar, sentir e agir amplia horizontes e estimula o crescimento coletivo.

Contudo, não se pode ignorar os desafios que ainda se impõem. A formação docente, muitas vezes, não contempla de maneira aprofundada os conhecimentos necessários para lidar com as especificidades do TEA, o que resulta em práticas pouco efetivas ou, em alguns casos, excludentes. Além disso, as barreiras atitudinais, como preconceito e baixa expectativa em relação ao desempenho acadêmico do aluno autista, permanecem como obstáculos significativos à inclusão plena. A esse respeito, Mantoan (2003) reforça que a verdadeira inclusão demanda uma transformação cultural, e não apenas estrutural. Isso significa que não basta garantir acesso físico às escolas; é preciso assegurar pertencimento e valorização da diferença.

A família, por sua vez, assume papel insubstituível nesse processo. Ao vivenciar o impacto emocional do diagnóstico, muitas vezes marcado por sentimentos de choque e incerteza, a família precisa de suporte psicológico, social e institucional. Como lembra Bosa (2006), a trajetória da aceitação não é linear, mas atravessada por momentos de crise e adaptação. Por isso, é essencial que a escola reconheça os familiares como parceiros ativos, incorporando suas experiências e conhecimentos ao planejamento pedagógico. Essa relação

dialógica entre escola e família fortalece as estratégias educacionais e amplia as possibilidades de desenvolvimento integral da criança.

Outro aspecto relevante a destacar é a necessidade de articulação intersetorial. A inclusão do estudante com TEA não é responsabilidade exclusiva da escola ou da família, mas exige a cooperação de diferentes áreas, como saúde, assistência social e cultura. A efetividade de políticas públicas depende da integração desses setores, garantindo acompanhamento multiprofissional e suporte contínuo. Essa abordagem integral reforça o caráter democrático da inclusão, ao mesmo tempo em que evita que o peso do cuidado recaia apenas sobre uma esfera isolada.

Do ponto de vista pedagógico, as possibilidades de inovação são múltiplas. O uso de recursos visuais e tecnológicos, a adoção de metodologias ativas e a flexibilização curricular são estratégias que, além de favorecerem a aprendizagem dos estudantes com TEA, beneficiam toda a turma, promovendo uma educação mais dinâmica e interativa. Nesse contexto, a diversidade deixa de ser percebida como problema e passa a ser valorizada como potência. Morin (2001) sublinha a importância de uma visão integrada do conhecimento, capaz de conectar saberes distintos. Essa ideia aplica-se diretamente ao desafio da inclusão: compreender que ensinar um estudante autista não significa afastar-se do currículo, mas reinventá-lo para torná-lo acessível e significativo.

Ainda que os avanços sejam notáveis, é necessário reconhecer que o caminho da inclusão plena ainda está em construção. Muitos estudantes com TEA continuam enfrentando dificuldades para permanecer na escola, seja pela ausência de apoio pedagógico especializado, seja pela falta de compreensão de suas necessidades individuais. Além disso, a sociedade ainda convive com estigmas que reduzem o autismo a uma condição limitante, ignorando as potencialidades e contribuições desses sujeitos. Nesse ponto, a perspectiva da neurodiversidade emerge como proposta ética e política, defendendo que o autismo não deve ser visto apenas pelo prisma do déficit, mas como uma forma singular de existência e de interação com o mundo (Grandin; Panek, 2015).

Ao compreender o TEA a partir da ótica da diversidade, reconhece-se que a inclusão não é apenas uma questão de justiça social, mas também uma oportunidade de transformação

pedagógica e cultural. As escolas que se abrem à diferença tornam-se mais criativas, colaborativas e críticas, contribuindo para a formação de cidadãos capazes de conviver em uma sociedade plural. A inclusão, portanto, não se limita a integrar estudantes autistas no espaço escolar; ela implica reconfigurar práticas, valores e concepções, ampliando horizontes para todos.

A trajetória histórica do autismo demonstra que as concepções sociais e científicas são mutáveis e refletem os valores de cada época. Se em um momento predominou a culpabilização das famílias e a exclusão das crianças autistas, hoje avança-se na direção do reconhecimento de direitos e da promoção da equidade. No entanto, como observa Secadas (2007), o simples fato de crianças autistas frequentarem escolas regulares já representa uma revolução histórica, mas essa conquista precisa ser constantemente consolidada por meio de práticas pedagógicas efetivas e comprometidas com a diversidade.

Destarte, as reflexões aqui apresentadas permitem concluir que o TEA é mais do que uma condição clínica; trata-se de um fenômeno social e educacional que desafia concepções tradicionais e exige novos modos de pensar a convivência humana. O enfrentamento desse desafio passa, necessariamente, pela valorização da diversidade como princípio estruturante da educação e da vida em sociedade. Garantir a inclusão de estudantes com TEA não significa apenas assegurar-lhes acesso à escola, mas promover uma transformação mais ampla, que envolve famílias, professores, gestores e toda a comunidade.

Dessa forma, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática e plural dependerá da capacidade de reconhecer que cada sujeito, com suas especificidades, contribui para a riqueza do coletivo. O autismo, nesse sentido, não deve ser visto como barreira, mas como oportunidade de repensar as formas de ensinar, aprender e conviver. A inclusão, portanto, não é uma tarefa concluída, mas um processo contínuo de aprendizado e reinvenção, sustentado pelo compromisso ético com a dignidade humana e pela convicção de que a diversidade é o fundamento da vida em comum.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 3. ed. Washington, DC: APA, 1980.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 4. ed. Washington, DC: APA, 1994.

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Washington, DC: APA, 2014.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva**. Lisboa: Plátano, 2000.

BETTELHEIM, Bruno. **The empty fortress: infantile autism and the birth of the self**. New York: Free Press, 1967.

BOSA, Cleonice Alves. Autismo: atuais interpretações para antigas observações. In: ROTTA, Newra Tellechea (org.). **Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 307-317.

BRANDE, Lucia Helena; ZANFELICE, Camila. **Educação inclusiva e formação docente: desafios e possibilidades**. Porto Alegre: Mediação, 2012.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. **Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC/SEESP, 2008.

GADIA, Carlos. **Transtornos do espectro autista: diagnóstico e abordagem terapêutica**. Revista Brasileira de Psiquiatria, São Paulo, v. 28, supl. 1, p. 21-28, 2006.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. **O cérebro autista: pensando através do espectro**. Rio de Janeiro: Record, 2015.

KANNER, Leo. **Autistic disturbances of affective contact**. Nervous Child, Baltimore, v. 2, n. 3, p. 217-250, 1943.

LIBÂNIO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LURIA, Alexander Romanovich. **Fundamentos de neuropsicologia**. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1981.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PEETERS, Theo. **Autismo: uma introdução ao tratamento educacional**. Lisboa: Instituto Piaget, 1998.

PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. Rio de Janeiro: LTC, 1975.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Transtorno do espectro autista**. São Paulo: Memnon, 2011.

SECADAS, Freddy. **Autismo infantil: guia prático**. Porto: Porto Editora, 2007.

SERRA, Dayse. **Autismo: o impacto do diagnóstico na família**. São Paulo: Memnon, 2010.

STELZER, Fabiane. **O autismo de Hans Asperger: uma história esquecida**. Revista Psicologia em Estudo, Maringá, v. 15, n. 3, p. 589-597, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança**. Lisboa: Edições 70, 1968.