



Bruna Alves Lopes
(org.)

Autismo:

histórias, memórias e
temas atuais

Texto e Contexto

EDITORA



Bruna Alves Lopes
(org.)

Autismo:

histórias, memórias e
temas atuais

Texto e Contexto

EDITORA

Copyright © 2026 by Bruna Alves Lopes
Todos os direitos reservados à organizadora.

Capa, projeto gráfico, diagramação e revisão final de edição: Texto e Contexto.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Autismo [livro eletrônico] : histórias, memórias e temas atuais / [organização Bruna Alves Lopes]. -- 1. ed. -- Ponta Grossa, PR : Texto e Contexto Editora, 2026.
PDF

ISBN 978-65-6080-102-8

1. Autismo 2. Autistas - Direitos fundamentais
3. Cidadania 4. Inclusão escolar 5. Educação especial
6. Educação inclusiva 7. Pessoas com deficiência
8. Transtornos do espectro autista I. Lopes, Bruna Alves.

26-347624.0

CDD-371.94

Índices para catálogo sistemático:

1. Autismo : Educação inclusiva 371.94

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Texto e Contexto Editora
www.textoecontextoeditora.com.br
contato@textoecontexto.com.br
Tel. (42) 98883-4226

Sumário

06

Introdução

11

Entre dor e prazer: relato de experiência de uma estudante autista

Jéssica Luízy Diniz Camilozi

22

A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva dos professores de história.

Wellington de Jesus Pinheiro

45

A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar: uma análise a partir do Parecer 50 (2023-2024)

Bruna Alves Lopes

Harley Abrantes Moreira

68

Neurodiversidade no ensino superior: o transtorno do espectro autista e o papel do desenho universal para a aprendizagem

Aline Roberta Tacon Dambros

Alessandra Lourenço da Silva Travain

80

A qualidade da cidadania das pessoas com transtorno do espectro autista sob análise da sua participação no trabalho e na educação.

Gislaine do Rocio Rocha Simões da Silva

III

As representações do autismo na Revista Veja no período de 1989 a 2000: o impacto do filme Rain Man

João Paulo dos Passos-Santos

Carlos Herold Junior

132

O autismo na Revista Infante

Adriana Araújo Pereira Borges

145

Para além da concepção médico-biologizante: o autismo pela lente da psicologia histórico-cultural

Ângela Karina Martins

Cintia de Souza Klein Davila

Daniela Leal

161

Entre o homem-que-nós-somos e o humano que podemos ser: as tentativas de Fernand Deligny com crianças autistas

Pedro Henrique Silva Ferreira

Andrea Soares Wu

184

Considerações finais

186

Sobre os autores

Iniciando o diálogo:

Paulo Freire, no seu clássico poema intitulado *A escola*, fez uma afirmação que pode soar óbvia: todas as pessoas que compõem a comunidade escolar são gente e, uma vez que fazem parte da grande família chamada humanidade, devem ser observadas e acolhidas com afetuosidade e amorosidade.

A potência deste e de outros escritos de Paulo Freire está justamente no fato de que na Modernidade houve grupos que, além de reivindicarem para si a prerrogativa de se dizerem superiores, também se autojulgaram no direito de definir aqueles que, entre os *homo sapiens sapiens*, poderiam ser chamados de humanos. Dentre os grupos cujas as diferenças foram interpretadas como objeto de desconfiança, ou vergonha, estão aqueles diagnosticados dentro do espectro autista.

Eugênio Cunha, no livro *Autismo na escola*, afirma que a aprendizagem é uma das características da nossa humanidade. Nesse sentido, se o aluno é gente, logo não podemos esquecer que aprender é uma de suas características, independentemente se junto ao termo “aluno” adicionamos algum marcador de diferença tal qual “autismo”.

Os avanços das últimas décadas em relação às pautas acerca dos direitos educacionais de estudantes autistas, assim como as demandas por inclusão e acessibilidade nas diversas instâncias da vida (em especial no ensino), estimularam a organização desse coletânea.

Da mesma forma que Jan Valle e David Connor, em *Ressignificando a Deficiência*, acreditamos que nossas crenças e representações acerca do autismo (e de outras deficiências) interferem significativamente em nossas ações, principalmente no que diz respeito à pesquisa e às práticas docentes. Afinal, aprendemos com Michel Foucault que não existe distinção entre teoria e prática, uma vez que a teoria é uma prática na medida em que não está apartada da realidade social em que é produzida e expressa as percepções de mundo daqueles nela envolvidos, assim como das relações de poder das quais fazem parte.

Nesse sentido, os artigos reunidos neste coletânea partem da premissa de que o autismo não deve ser visto e definido apenas pela lente da negatividade, articulada estritamente ao modelo médico, que o define a partir da noção

de “déficit”: aquilo que falta ou que não se é capaz de fazer. Seja por meio do foco na inclusão escolar e acadêmica, por meio da perspectiva histórica analisando as transformações que atravessaram o conceito de autismo, ou no debate acerca do capacitismo que permeia as diversas instâncias da vida, os autores desse coletânea compartilham a defesa de que o autismo deve ser lido sob a ótica da justiça social, do direito à cidadania plena, do respeito às diferenças. E, principalmente, ao considerar o modelo social ou biopsicossocial da deficiência, podemos criar espaços de discussão para que cada vez mais pessoas possam usufruir do direito a viver em comunidade, frequentar os espaços de ensino e terem sua dignidade respeitada nas mais diversas instâncias, o que inclui as representações nas mais diferentes mídias.

O primeiro trabalho da obra intitulado *Entre dor e prazer: relato de experiência de uma estudante autista*, escrito por Jéssica Luizy Diniz Camilozi, é uma narrativa autobiográfica em que a autora apresenta suas memórias estudantis analisando-as a partir de uma perspectiva fenomenológica e crítica. O capítulo apresenta discussões como a “camuflagem social” (masking) em mulheres e o impacto das expectativas docentes. As reflexões da autora proporcionam discussões fundamentais para todos aqueles envolvidos com a educação, em especial, debates sobre acolhimento das diferenças nos espaços de ensino, currículos flexíveis e a importância de uma educação que seja, de fato, inclusiva.

A partir de uma análise histórica e social, Wellington de Jesus Pinheiro, no segundo capítulo, *A inclusão de estudantes com TEA na perspectiva dos professores de história*, complementa a discussão trazendo a perspectiva dos professores de História acerca da inclusão de estudantes autistas no espaço escolar. O autor faz uma comparação entre os avanços legalmente conquistados nas últimas décadas no âmbito das políticas públicas educacionais e a persistência de estruturas capacitistas no cotidiano escolar. O texto defende a importância de uma formação acadêmica anticapacitista e que prepare os futuros professores para a inclusão escolar.

No capítulo intitulado *A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar: uma análise a partir do Parecer 50*, os autores Bruna Alves Lopes e Harley Abrantes Moreira analisam as disputas que ocorreram em torno da aprovação do Parecer 50/2023 do Conselho Nacional de Educação, que estabelece diretrizes para o

atendimento de estudantes com TEA. O artigo apresenta os posicionamentos favoráveis e contrários ao referido documento e, a partir de uma pesquisa documental e qualitativa, explora os principais elementos que compuseram os argumentos dos grupos que se posicionaram nesse debate. São discutidos no texto temas como a patologização da educação e o Plano de Ensino Individualizado (PEI). Destaca-se que há diferentes atores sociais disputando os sentidos da inclusão escolar no Brasil atual.

O quarto capítulo, *Neurodiversidade no ensino superior: o TEA e o papel do desenho universal para a aprendizagem*, escrito pelas autoras Aline Roberta Tacon Dambros e Alessandra Lourenço da Silva Travain enfatiza o debate no ambiente universitário destacando os desafios que os acadêmicos diagnosticados com autismo enfrentam para acessar e permanecer nos cursos de formação. A proposta central é a aplicação do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) como estratégia pedagógica para remover barreiras arquitetônicas, pedagógicas e atitudinais no ensino superior. As pesquisadoras, a partir da perspectiva da neurodiversidade, argumentam que o autismo é uma variação natural do funcionamento humano, portanto, não é algo a ser corrigido ou normatizado.

Gislaine do Rocio Rocha Simões da Silva escreveu o capítulo *A qualidade da cidadania das pessoas com TEA sob análise da sua participação no trabalho e na educação* em que avalia a condição cidadã de pessoas autistas a partir de sua inserção nos sistemas de ensino e no mercado de trabalho. O texto relaciona o acesso a direitos fundamentais com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 e argumenta que a cidadania plena desse grupo depende da superação do modelo médico da deficiência em favor de uma visão biopsicossocial que promova a emancipação.

O sexto capítulo, *As representações do autismo na Revista Veja no período de 1989 a 2000*, elaborado por João Paulo dos Passos-Santos e Carlos Herold Junior, analisa as representações do autismo numa das principais revistas do Brasil, problematizando seus impactos no imaginário de seus leitores. A discussão parte das matérias acerca do filme *Rain Man* como marco inicial. Os autores observaram que as publicações centravam-se na descrição do autismo enquanto um “enigma médico”

e no estereótipo do “gênio estático”. A partir da História da Educação e da Mídia, e utilizando referências tal qual de Roger Chartier, observam que as narrativas da Revista *Veja* focavam mais no impacto do autismo sobre terceiros.

Adriana Araújo Pereira Borges, usando fontes documentais como material de análise, mas focando na produção acadêmica divulgada na Revista *Infanto*, apresenta no capítulo sete, *O autismo na Revista Infanto*, uma reflexão historiográfica sobre como as publicações acerca do autismo debatiam o tema entre os anos 1993 a 1999, momento em que o diagnóstico de autismo era pouco conhecido no Brasil, inclusive pela comunidade médica. No contexto em que o conhecimento sobre a temática iniciava seu processo de sistematização, a autora observa temas como o papel da família e o processo de transição de compreensão: da percepção do autismo enquanto uma “psicose infantil” para a compreensão do “espectro autista”.

No capítulo oito, *Para além da concepção médico-biologizante: o autismo pela lente da psicologia histórico-cultural*, Ângela Karina Martins, Cintia de Souza Klein Davila e Daniela Leal realizam uma crítica à visão puramente orgânica do autismo, fundamentando-se na Psicologia Histórico-Cultural para historicizar a origem desse diagnóstico. As autoras questionam formas de controle social realizadas a partir do diagnóstico, defendendo que este deve servir para promover suportes àqueles que necessitam, e não para ser instrumentos de patologização e segregação daqueles considerados diferentes.

Finalizando o coletânea, o artigo *Entre o homem-que-nós-somos e o humano que podemos ser: as tentativas de Fernand Deligny com crianças autistas*, de autoria de Pedro Henrique Silva Ferreira e Andrea Soares Wuo, apresenta aos leitores a obra e as experiências práticas do educador francês Fernand Deligny com crianças autistas não falantes. Usando como referencial Deleuze e Guattari, os autores discutem a busca de Deligny por modos de existência que escapem às estruturas hegemônicas da linguagem e do “ser homem”. O texto destaca as “tentativas” de criar espaços de convivência (acampamentos) onde a comunicação não verbal e o “comum” são valorizados, desafiando as definições tradicionais de humanidade.

Os trabalhos disponibilizados a seguir são um convite aos leitores à construção de uma sociedade justa e democrática.

Bruna Alves Lopes

Referências:

CUNHA, Eugênio. Autismo na escola: um jeito diferente de aprender, um jeito diferente de ensinar. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2020.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 18. ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 2003. 295 p.

FREIRE, Paulo. A Escola. Disponível em: <https://www.rizoma-freireano.org/poema0808/a-escola-paulo-freire> . Acesso em 01/03/2026.

VALLE, Jan W; CONNOR, David J. Ressignificando a deficiência: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014. 240 p.

Entre dor e prazer: relato de experiência de uma estudante autista

Jéssica Luizy Diniz Camilozi

Ser autista e ser estudante: duas categorias sociais marginalizadas e quando uma se associa com a outra, os preconceitos e os sofrimentos se intensificam. O que chamamos de inteseccionalidade. Ou melhor, como destacam Santos e Oliver (2021-2022), a consubstancialidade. O conceito de consubstancialidade leva em consideração a dinâmica mutável entre as categorias sociais e seus atravessamentos em historicidade, política, cultura e individualidades. Claro, também, não podemos esquecer as potências de ser estudante e ser autista quando a sociedade se dispõe a acomodar e investir na diversidade humana (Walker, 2021).

No meu caso, a tensão entre potência e carência foi constante. Infelizmente, sobressaindo-se a carência. Pouco se sabe sobre juventudes com deficiência e os seus modos de operar existências e resistências, advertem Santos e Oliver (2021-2022). Tal enfraquecimento teórico afeta as práticas que observem e tratem de jovens autistas nas escolas e faculdades. Realidades não vistas são como se não existissem. Não são sentidas nem convividas. O que é um tipo de opressão. Negamos para não termos que haver com o desconhecido. Quem olha para mim hoje nem imagina o quanto lutei e o quanto pessoas lutaram para que eu chegasse ao nível superior completo.

Ao longo da minha vida estudei em oito escolas. Só no Ensino Médio foram quatro escolas. Realizei as famosas recuperações e só não reprovei de ano pelas orações minhas e de meus pais e as ações dos meus pais em conjunto com as escolas em que eu estava. Quando uma escola não era mais receptiva e/ou eu não aguentava mais permanecer naquele local, a busca por mais uma escola que chegasse pelo menos um pouco perto da inclusão, começava novamente. As ações de dialogar, de buscar adaptações ou de ao menos tentar explicar o que estava acontecendo comigo, não eram minhas. Eu estava inerte em minha dor e sem recursos emocionais, sociais e fisiológicos para agir. Essa realidade não é diferente da maioria das pessoas com deficiências (PcDs), no Brasil. Eu, mesmo com todo o caos, consegui me formar. A maior parte não consegue

concluir a educação básica e o número de analfabetismo em PcDs é alarmante, comparando-se com a população geral (IBGE, 2023).

O fato de eu não ter o diagnóstico de autismo também dificultou muito a compreensão do que estava acontecendo comigo, da execução de um plano terapêutico e educacional individualizado e do respaldo legal acerca dos meus direitos. Mais uma vez, fui só mais uma na estatística de mulheres autistas subdiagnosticadas. Mulheres autistas, como apontam Hull, Petrides e Mandy (2020) tendem a receber o diagnóstico na fase adulta por apresentarem o autismo de uma forma diferente dos homens, esses, por sua vez, são priorizados nas pesquisas e intervenções. Essa manifestação diferenciada ocorre por fatores genéticos, ambientais e sociais. Outro fator influenciador é as mulheres autistas camuflarem as suas dificuldades, seja por assimilação, seja por compensação. A assimilação consiste em aprender, conscientemente ou inconscientemente, como se deve agir para ser aceita pelos grupos sociais e portanto, imitar comportamentos – em minha experiência pessoal como pessoa autista e clínica atendendo adultos autistas, percebo que a imitação é muitas vezes com compreensão do porquê imitar e engloba aspectos psíquicos mais intrínsecos, como imitação de pensamentos e sentimentos –; ou esconder características do autismo. A compensação consiste em usar das habilidades para disfarçar e compensar as dificuldades. A compensação em mulheres autistas tende a ser profunda com mudanças neurais ativadas, em comparação aos homens autistas. Com isso, as meninas e mulheres autistas, realmente, demonstram um aprendizado, a longo prazo, dos significados e utilidades das regras, padrões e desejos sociais em cada contexto.

A camuflagem, no meu caso, estava sempre muito presente.

Atualmente, a identifico na minha vida escolar. Na época, obviamente, não. E eu tinha, em especial, o uso frequente da camuflagem por compensação, desde os meus três anos de idade. Isso também corrobora com os estudos de Hull, Petrides e Mandy (2020), que abordam como desde tenra idade meninas autistas já utilizam da camuflagem.

Já que eu não era sociável e querida, devia oferecer coisas materiais ou alimentícias que os outros gostavam. Ou usar da minha inteligência, ou da generosidade para cativar. Já usei até da difamação e fofoca de outras pessoas para conseguir amigos, utilizando de habilidades cognitivas de captação de infor-

mações por detalhes – por observar que muitas pessoas faziam isso para obter amigos e perceber rapidamente as incongruências entre o dizer e o fazer das pessoas, denunciando suas incongruências –, de QI verbal alto e memória a longo prazo. Essas são algumas habilidades do autismo, comuns a muitos autistas (Austin e Pisano, 2017). Eu podia não ser a melhor opção para alguém mas pelo menos era uma opção se as melhores não existissem mais. Conquanto, essa época durou pouco porque não sei sustentar indiretas ou mentiras por muito tempo. Quando aprendi o uso social do sorriso, não parava de sorrir. Hoje em dia é automático para mim, todavia, muito custoso. Não é natural para mim, me gasta muita energia. Sinto dor de cabeça e no corpo.

Isso de querer amigos a qualquer custo também me custou minha segurança. Me envolvi em relacionamentos tóxicos e abusivos, sem notar que esses eram assim. O que acontece muito com as meninas e mulheres autistas (Green et al., 2020). Eu não era mais eu. Eu nunca soube quem eu era e até hoje não sei. Essa é a parte mais dolorosa. Se forçar a ser a projeção dos outros para ter a oportunidade de sobreviver. Esse conflito de identidade que gera baixa autoestima e diversas condições coexistentes, como eu tenho, também são relatados na literatura científica como significativos em jovens e mulheres autistas por Del’Osso e Carpita (2022). Muitas crises, ter que ir embora, choro repentino, sensação de me desligar do ambiente, gritos e sono excessivo. Muita sobrecarga sensorial, cognitiva, social e emocional. Eu realmente não entendia o que acontecia comigo. Eu precisava de pausas, de um momento para mim e, muitas vezes, encontrava esses momentos pedindo para ir ao banheiro. Andar de um lado para o outro e se fechar dentro de mim com meus pensamentos, minhas músicas, minhas séries, filmes e novelas eram recarregadores potentes de energia. Meninas e mulheres autistas são negligenciadas em suas dificuldades e cobradas a serem sociáveis, educadas e flexíveis logrando em sobrecarga e psicossomatização (Bargiela, Steward e Mandy, 2016). Nós, mulheres autistas, vamos até a exaustão. Minha pele sofria imensamente com as inflamações, meu corpo com dores musculares e as obsessões e compulsões do TOC eram os sentimentos silenciados insistindo em aparecer. Eu gritava por socorro e ajuda.

Ahhh, e como a escola tem um papel importantíssimo nessa facilitação na construção do eu, da construção dos sujeitos e suas identidades no coletivo. Infelizmente, esse processo na escola foi falho para mim. Detestava ir para a

escola. Minhas faltas, notas ruins, atrasos significativos e choros para ir embora não eram à toa. Não tinha sentido, não tinha aprendizagem, não tinha carinho, não tinha aceitação e não tinha amizade. Indubitavelmente, o diagnóstico tardio afetou a minha qualidade de vida escolar. Silva (2020) traz essa reflexão em seu artigo. Sem diagnóstico, sem suporte adequado. Se com o diagnóstico já temos que lutar pelos nossos direitos, sem diagnóstico a vulnerabilidade intensifica-se. Não se sabe nem pelo o que lutar... Como se aproximar de algo, ou alguém, que não se conhece? Pelo menos, para mim, conhecer o autismo me ajudou no autoconhecimento e a, diariamente, fazer as pazes com as coisas boas e ruins do meu autismo.

Mediar as expectativas do professor pode ser um facilitador da inclusão, incentivando esse profissional a lidar com a diversidade do pensar, sentir e agir no mundo (Fischer, 2019). No meu caso, foi feito um trabalho em conjunto para que professores e coordenadores não me exigissem além do que eu poderia oferecer, nem a menos. Com alguns profissionais, deu certo. Lembro de um professor de matemática superestimar minhas capacidades cognitivas e emocionais do momento. Não queria adaptar prova nem trabalho. Não mudava a didática e estava convencido a me reprovar, pensando que assim iria me educar e me incentivar a explorar o melhor de mim. Com muito custo e com muita conversa dos meus pais, ele percebeu que eu já estava dando o melhor de mim e ele poderia me ajudar mais provendo adaptações.

Também, lembro de um professor que passou um trabalho de história e eu precisava argumentar minhas ideias convencendo o grupo contrário e o restante da turma, que estavam como avaliadores, do meu ponto de vista. Eu não conseguia argumentar e ninguém me compreendia. Além do mais, grande parte da turma tinha antipatia de mim e da minha rigidez cognitiva-comportamental. Conseqüentemente, não me aprovaram. O professor, focado no momento e nas regras do trabalho: a turma avaliava e desse modo, se definia ganhador e perdedor, concordou com a turma. Mas ele não considerou o contexto, os dias que passei me dedicando, os estudos intensos, que eu fui a única que utilizou de vestimenta, linguagem e utensílios de acordo com a proposta da atividade, que eu fui a única que foi além do proposto... Como eu desejava que fossem além comigo também... que, principalmente o professor, percebesse a minha paixão e cuidado, minha dificuldade com comunicação e flexibilidade; e como que a

turma não gostando de mim influenciava no resultado. Eu queria, mesmo, que ele percebesse o que aquele trabalho significava para mim. Novamente, mais conversas dos meus pais e o professor repensou, a turma repensou. Eu não era mais a perdedora. Recebia olhares gentis, sorrisos amigáveis e perguntas preocupadas. Esses são exemplos de expectativas que eu não poderia suprir, adaptadas para a minha realidade como estudante autista.

Outro exemplo, agora de um professor que não me subestimou, foi em uma apresentação de trabalho para eu não reprovar na disciplina. A antiga professora me subestimava, tinha expectativas baixas ao meu respeito. Não lia os meus trabalhos, não respondia as minhas perguntas, não me dava tempo a mais para escrever e como resultado, me dava as piores notas possíveis. Eu era, para ela, um caso perdido. Se o ambiente não é para você, é compreensível estar perdida...

O professor que entrou em seu lugar viu em mim a possibilidade de ir além. Me deixou apresentar um trabalho de meu interesse, desde que se relacionasse com a disciplina. É claro que eu apresentei sobre pessoas neurodivergentes – Walker (2021) discorre que são pessoas com o funcionamento de mente-corpo julgado como significativamente diferente dos padrões sociais –, meu interesse restrito e repetitivo desde os três anos de idade. Recebi muitos elogios. Modéstia parte, foi um trabalho bem feito. Por que? Porque era algo que fazia sentido para mim e foi um prazer, por mais que cansativo, estudar e me preparar para falar sobre. É algo que toca no profundo da minha alma e dialoga com minha experiência autista. Isso posto, me despertou o currículo com desejo, com potência, com alegria, com antes e depois, o currículo que nos move, nos faz entrar e sair de territórios (Paraíso, 2003). Com esse trabalho, logo recebi a nota que eu precisava para passar de ano. Uma recordação, outrossim, saudosista, é das redações da disciplina de português com temas livres ou abrangentes e os trabalhos de argumentação oral com temas livres. Nessa mesma escola, eu era destaque na disciplina de história, a aula fluía. A professora agia como se contasse histórias, ora as cantava, ora interpretava. Meu pensamento visual aflorava, era como se eu estivesse em cada momento histórico que ela narrava. Raramente estudava. Se ocorria, eu revisava praticamente tudo que ela falava, mentalmente, em uma história de imagens. Isso não me gastava tempo nem energia. Minhas habilidades de memória visual e a longo prazo, do autismo, eram minhas alia-

das. Era tão bom criar! Depois falam que são os autistas os literais... Grandin & Panek (2015) nos alertam para não sairmos acreditando em tudo que dizem por aí sem questionar... há estudos apontando para o estilo cognitivo criativo, acima da média, em pessoas autistas e esquizofrênicas. Eles também citam o exemplo de olhar para um tijolo e perceber utilidades incomuns para esse, por não se prender ao que está vendo, ir além e deixar o pensamento livre. “Pensar fora da caixa”. Nesses trabalhos supracitados, portanto, eu podia exercer o pensamento autônomo, o meu autismo não era um erro, era uma força, era vida, era diferença. Havia educação libertária e não bancária (Freire, 2013), eu não era oprimida nem queria oprimir... Ainda se baseando em Freire (2013), não havia assistencialismo, havia colaboração comigo para que eu alcançasse o que eu precisava, me eram dispostos os recursos necessários para eu trilhar o meu caminho e a minha vocação natural de sujeito era respeitada. O interesse restrito, a partir das minhas leituras de Grandin e Panek (2015), entendo ser um acesso seguro e afetivo ao universo que a pessoa autista carrega dentro de si. Pena que esses momentos de conexão da escola comigo eram tão raros e com qualidade tão volúvel, que até hoje, meu coração dispara ao passar perto de qualquer escola... Os profissionais de ensino pregam autenticidade, no entanto, não sabem lidar com a autenticidade do estudante. É até difícil me nomear como estudante, porque eu não estudava na maior parte do tempo e tudo que eu queria era ter minhas idas ao banheiro, minhas faltas e meu quarto. Como estudar, em meio a tanta dor? O meu melhor amigo, quem era? Era o choro...

Por muito tempo, devido aos traumas escolares, achei que não gostava de estudar. Hoje sei que não sabia estudar e não gostava da doutrinação escolar. Estudar vai muito além de metodologias gerais e não inclusivas. O currículo está além da grade curricular. O currículo está na vida, como reivindicam os teóricos críticos do currículo cultural (Paraíso, 2003, Young, 2014). Eu sou um currículo. E se os professores e colegas se dedicassem a me “estudar”, com certeza aprenderiam mais. Se me fosse despertado esse olhar curioso pelo outro como currículo, como aprendizagem sem fim e transformação de mundo, eu acharia a escola bem mais interessante e a socialização menos aversiva. E isso não é desconsiderar a sistematização do conhecimento e a importância da escola e de seus especialistas. Aprender física, matemática, português, ciência e todas as demais disciplinas é muito importante. Porém, e quem não consegue apren-

der? E a socialização? E a arte, no sentido de criar, explorar e criticar? Isso o currículo engessado em normas científicas não contempla. Expandir para a flexibilidade e equilíbrio, para que todos tenham direito de aprender e ensinar conhecimentos que conseguem e querem, faz a educação educar pessoas diferentes para vidas diferentes. Uma educação que não se restringe à escola ou à faculdade. Nesse sentido, aparece a importância da recontextualização, que é acessar um conhecimento, adaptá-lo e transmiti-lo para estudantes variados, de idades variadas, em contextos variados e abrangendo os conhecimentos prévios desses grupos. Um processo difícil, que exige parceria contínua entre governo e educadores (Young, 2014). Nessa visão, estudantes autistas teriam a chance de serem elogiados, de receberem prêmios e conquistas. Eu mesma não recebi o prêmio de “aluna destaque”, com boa parte da turma achando injustiça, porque, primeiramente, não tirava notas boas em matemática. Posteriormente, consegui recuperar a nota e melhorá-la bastante com as aulas de Kumon e estudos nas aulas particulares e individuais. De 0 na prova, fui para a nota 10 e me tornei a melhor aluna do Kumon. Entretanto, não foi o suficiente, agora eu não podia ser “aluna destaque” na escola porque não sabia socializar com as pessoas, “arrumava” confusão nos trabalhos em grupo sendo “autoritária”. Poxa... E o meu esforço, não conta? Agora vou ter que ser sociável, justo a minha maior dificuldade, sem ter nenhum apoio? Esses são os riscos de focar nas dificuldades e em um currículo normativo sem a vida diária, sem a análise psicológica, cognitiva e social de alguém. Esse é o problema do currículo sem vida. Autistas são vistos como inferiores e ficam no lugar de subdesenvolvimento sem haver quem os tire de lá...

Quanto ao Ensino Superior, as barreiras continuam. Mesmo assim, foi mil vezes melhor para mim. Eu estudava algo que amava, podia falar à vontade, sem ser a esquisita – apesar de alguns me chamarem assim – porque o meu interesse restrito e repetitivo é o curso que todos meus colegas estavam fazendo. Além disso, eu não tinha a obrigação de fazer amigos, de fazer trabalhos em grupos e ter o meu potencial reduzido, caso eu falhasse na socialização. Era, muitas vezes, admirável apresentar um trabalho sozinha, escrever um artigo sem colegas e defender meu trabalho de conclusão de curso sozinha (TCC). Não obstante, fui enganada. Autoridades usavam minhas ideias e falavam que eram delas. Se eu tinha crise depressiva, não tinha direito de atestado prolongado e

fazer provas separadas. Depois das crises, não era mais digna de parcerias com os mestres do saber. Mas a minha ideia continuava digna, desde que não mencionassem o meu nome... Mais silenciamento, mais violência... Não obstante, tive professores incríveis que foram essenciais para eu não cometer suicídio. Professores que passaram por cima de burocracias para me ajudar. Professores que me queriam por perto com meus defeitos e qualidades. Professores que deveras exercem o papel de psicólogas (os)...

Por outro lado... Amizades foram desfeitas. Eu era sem empatia e não servia para ser psicóloga porquanto não sustentei as amizades, magoei e não entendi as perspectivas de outras pessoas. A minha perspectiva, o que interessa? Eu ser magoada, o que interessa? O meu perdão e arrependimento e todas as coisas criativas e empáticas que realizei quando ainda eram minhas amigas? Agora não importam mais. Os meus erros são maiores. Os meus déficits são maiores. Os meus prejuízos prejudicam mais que todas as minhas ações assertivas. Ainda bem que nunca acreditei nisso e tento acolher as pessoas como sempre desejei ser acolhida. Sei reconhecer quando sou reduzida às limitações das pessoas e essas me acusam de ser limitada. Essa persistência em meus objetivos e ideais foram propulsores para eu me formar e não me perder em meio ao caos. Talvez seja a parte boa do meu autismo, que muitos chamam erroneamente, de não se importar com a opinião do outro. Eu me importo com a opinião do outro desde que não desqualifique a minha e me faça mau. O suporte prolongado e pontual dos meus pais, mesmo com todas as suas dificuldades, e a ajuda pontual de algumas pessoas também foram o suficiente para eu realizar meu sonho, dos treze anos, de ser psicóloga. Fácil? Não... Pelo contrário. Creio que deu para sentir, né? Infelizmente, a entrada e permanência das pessoas autistas no Ensino Superior são baixas, apesar dos avanços de políticas de inclusão. A maioria dessa minoria é do gênero masculino, homem e com imputação (Silva, 2020). Isso revela como que mulheres autistas não brancas e com necessidades mais amplas de suporte no dia a dia estão sendo excluídas do direito de estudar. A autora supracitada reforça como a maior parte das políticas sociais de igualdade de gênero não mencionam pessoas com deficiência. Tal posicionamento contribui para obstruir a participação plena de mulheres autistas na educação, saúde, relações sociais, sexualidade, trabalho e lazer. De igual modo, Silva (2020) alega que muitos autistas se matriculam,

mas não ingressam nas faculdades e que tendem a entrar na escola básica tardiamente. Por conseguinte, ingressam no Ensino Superior após os pares não autistas. Quanto mais idade, mais difícil é fazer parte do Ensino Superior. Tal fato intenta questionamentos sobre a validade e eficiência, a longo prazo, de práticas de acolhimento e adaptações às singularidades da pessoa autista. Aceitar o paradigma da neurodiversidade e apreender o autismo como conceito de diversidade humana e não patologia, é apontado como auxiliador na inclusão laboral (Austin e Pisano, 2017). Os empregadores percebem benefícios em ter um trabalhador autista. Dessa feita, pensar no autismo como uma variação natural das formas de pensar, sentir e agir no mundo; no ambiente escolar e Ensino Superior, são estratégias válidas e eficientes, que precisam ser adotadas e estudadas longitudinalmente. Nesse contexto, entender das peculiaridades de gênero, raça/etnia, faixa etária, espiritualidade, capital e classe social e vivenciar da sexualidade equacionam um acolhimento integral da pessoa autista. A pessoa autista não é só o autismo. É um conjunto de identidades que mudam o tempo todo. É preciso acompanhar essas mudanças. Destarte, é importante ter recursos financeiros para implementações de políticas públicas específicas, ouvindo pessoas autistas e colocando-as na elaboração dessas políticas. Não há inclusão de autistas sem autistas. Freire (2013) já dizia que os oprimidos melhor compreendem a necessidade de libertação. Eu quero ser liberta! E desejo que outros, como eu, sejam libertos! Espero que assim, em breve, mais estudantes autistas possam estar escrevendo relatos de experiência que nos atravessem de esperança e emoção. Afinal, escrever é comunicar-se, é nos encher de afeto, é dialogar com alguém à distância, é sentir essa pessoa, é conhecê-la, é pensar com o outro, é escrita de si para outro si (Macedo e Dimenstein, 2009). Tem algo extraordinário de conexão contínua e diferente, a cada nova leitura que se faz de um texto... A escrita não é estática, ela flui! Que esse meu relato possa conectar-se com a potência de cada leitor, fomentando reflexões sinérgicas... Ademais, que haja cada vez mais relatos de estudos satisfatórios. Relatos de formações acadêmicas concluídas sem tanta dor, sem tanta solidão, sem tanto adocimento e desespero. Relatos coloridos e cheios de vidas autistas!

Referências

- aUSTIN, R.; PISANO, G. P. Neurodiversity as a Competitive Advantage. **Havard Business Review**, EUA, v. 0, n. 0, pp. 96-103, 2017. Disponível em: <https://hbr.org/2017/05/neurodiversity-as-a-competitive-advantage>. Acesso em: 29 set. 2021.
- BARGIELA, S.; STEWARD, R.; MANDY, W. The Experiences of Late-diagnosed Women with Autism Spectrum Conditions: An Investigation of the Female Autism Phenotype. **J Autism Dev Disord.**, Londres (UK), v. 10, n. 46, pp. 3281-94, 2016. Disponível em: doi: 10.1007/s10803-016-2872-8. Acesso em: 10 mar. 2021.
- BRASIL (País). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua (PNAD contínua):** divulgação dos dados gerais: Pessoas com deficiência 2022, 2023. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/37317-pessoas-com-deficiencia-tem-menor-acesso-a-educacao-ao-trabalho-e-a-renda#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20com%20defici%C3%Aancia%20no,defici%C3%Aancia%2C%20da%20Pnad%20Cont%C3%ADua%202022>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- DELL'OSSO, L.; CARPITA, B. What misdiagnoses do women with autism spectrum disorder receive in the DSM-5? **CNS Spectrums**, v. 0, n. 0, p.1-2, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S1092852922000037>. Acesso em: 30 set. 2022.
- FREIRE, P. **A Pedagogia do Oprimido**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 2013.
- FISCHER, M. L. Tem um Estudante Autista na minha Turma! E Agora? O Diário Reflexivo Promovendo a Sustentabilidade Profissional no Desenvolvimento de Oportunidades Pedagógicas para Inclusão. **Revista Brasileira de Educação Especial** [online], v. 25, n. 4, pp. 535-552, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-65382519000400001>. Acesso em: 10 ago. 2024.
- GRANDIN, T; PANEK, R. **O cérebro autista**. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/USUARIO/Downloads/O%20C%C3%A9rebro%20Autista%20-%20Temple%20Grandin.pdf>. Acesso em: 25 set. 2021.
- GREEN, R. M., et al. Women and Autism Spectrum Disorder: Diagnosis and Implications for Treatment of Adolescents and Adults. **Current Psychiatry Reports**, EUA, v. 4, n. 21, pp. 1-22, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s11920-019-1006-3>. Acesso em: 14 set. 2021.
- HULL, L., PETRIDES, K.V; MANDY, W. The Female Autism Phenotype and Camouflaging: a Narrative Review. **Rev J Autism Dev Disord**, Londres (UK), v. 7, n. 2, pp. 306–317, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s40489-020-00197>. Acesso em: 20 set. 2021.
- MACEDO, J. P.; DIMENSTEIN, M. Escrita acadêmica e escrita de si: experienciando desvios. **Rev. Mental**, Barbacena, v. 2, n. 12, pp. 153-166, 2009. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/317474829>. Acesso em: 16 abr. 2024.
- PARAÍSO, M. A. Currículo, Desejo e Experiência. **Rev. Educação e Realidade**, v. 34, n. 2, pp. 277-293, 2009. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0100-31432009000200017&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 12 ago. 2024.

SANTOS, VS.; OLIVER, FC. Jovens com deficiências e seus modos de vida: compreensão sobre suas experiências juvenis por meio de grupo focal e participação em comunidades online. **Rev Ter. Ocup. Univ.**, São Paulo, v. 3, n. 2, pp. 1-3, 2021-2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rto/article/view/204931>. Acesso em: 18 mar. 2024.

SILVA, S. C. D. et al. Estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Superior: analisando dados do INEP. **Psicologia Escolar e Educacional** [online], v. 2, n. 4, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-35392020217618>. Acesso em: 12 ago. 2024.

WALKER, N.; RAYMAKER, D. M. Toward a Neuroqueer Future: An Interview with Nick Walker. **Autism In Adulthood**, v.3, n. 1, p. 5-9, 2021. Disponível em: DOI: 10.1089/aut.2020.29014.njw. Acesso em: 19 jul. 2021.

YOUNG, M. Teoria do currículo: o que é e por que é importante. **Cadernos de Pesquisa** [online], v. 44, n. 151, pp. 190-202, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053142851>. Acesso em 12 ago. 2024.

A inclusão de estudantes com transtorno do espectro autista (TEA) na perspectiva dos professores de história

Wellington de Jesus Pinheiro

Introdução

no dia 09 de agosto de 2021, o então Ministro da Educação do governo de Jair Bolsonaro (União Brasil), Milton Ribeiro, afirmou que a “universidade, na verdade, deveria ser para poucos” e disse, ainda, que “quando um aluno com deficiência é incluído em salas de aula comuns, ele não aprende e ainda atrapalha a aprendizagem dos colegas” (Lanutti; Mantoan, 2021, p. 58).

As ideias acima expressas demonstram que a escola é um espaço de disputa: ao mesmo tempo em que é um ambiente fundamental para a consolidação de uma sociedade democrática e inclusiva, não raro, ela acaba se tornando espaço de exclusão, segregação e de capacitismo (Valle; Connor, 2014). Além disso, para alguns grupos da sociedade, a escola regular foi um espaço proibido, em especial para as pessoas com deficiência.

No Brasil, ao longo do tempo, inúmeros sujeitos se envolveram na luta para que pessoas com deficiência tivessem garantidos seus direitos à educação. Um dos primeiros documentos legais, a nível nacional, que tratam de forma específica o tema do direito humano à educação inclusiva é a Portaria MEC nº 1.793, de 27 de dezembro de 1994, que recomenda a inclusão de conteúdos relativos aos aspectos éticos, políticos e educacionais da integração da pessoa com deficiência nos currículos de formação de docentes.

Ao longo do tempo algumas diretrizes foram sancionadas visando a educação de alunos com deficiência na escola sendo, exemplo, o Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001, que institui as Diretrizes Curriculares para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Cursos de Nível Superior e estabelece que a Educação Básica deve ser inclusiva para atender a uma política de integração dos estudantes com necessidades educacionais especiais nas classes comuns dos sistemas de ensino.

A Resolução do CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015, determina que os cursos de formação devem incluir em seus currículos conteúdos específicos da área de conhecimento ou interdisciplinares, abrangendo seus fundamentos e metodologias. Além disso, devem contemplar temas relacionados aos fundamentos da educação, políticas públicas e gestão educacional, bem como questões sobre direitos humanos, diversidade étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, geracional, Língua Brasileira de Sinais (Libras), educação especial e os direitos educacionais de adolescentes e jovens em medidas socioeducativas.

Enquanto a Resolução nº 2 do CNE/CP, de 20 de dezembro de 2019, estabelece que as licenciaturas voltadas para a docência nas modalidades de Educação Especial, Educação do Campo, Educação Indígena e Educação Quilombola devem seguir as orientações desta norma.

Por se tratarem de áreas que exigem conhecimentos específicos e práticas contextualizadas, essas licenciaturas precisam oferecer, para cada etapa da Educação Básica, um tratamento pedagógico adequado, conforme as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

Ao longo das últimas décadas, as ações coletivas desempenhadas pelos Movimentos Sociais de Pessoas com Deficiência e a mobilização de mães de autistas conquistaram algumas garantias legais, sendo importante destacar, seguindo a ordem de citação, a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015) e a Lei Berenice Piana (nº 12.764 de 27 de dezembro de 2012), que, entre outros pontos, considera o autismo como uma deficiência para todos os efeitos legais (Brasil, 2012).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI) assegura não apenas o acesso do estudante ao ambiente escolar, mas também assevera as políticas de inclusão de maneira efetiva a partir de ações defendidas pela mesma em seu pleno exercício e em todas as fases do ensino: da educação básica, ao ensino superior, passando pela educação profissional e tecnológica.

Acreditamos que as leis acima citadas expressam um longo caminho de militância, assim como uma sequência na pauta acerca da educação e sua articulação com o tema da inclusão que, em certa medida, foram atrasados e barrados devido à instabilidade política, econômica e social vivenciada no país desde 2015.

Esse trabalho tem como objetivo compreender como os professores e professoras de História percebem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como listar os possíveis desafios e experiências nesse processo e identificar as estratégias utilizadas, ou não, pelos docentes que trabalham ou já trabalharam com alunos com TEA.

Para a sua realização foi aplicado um formulário composto por 20 questões (fechadas, abertas e discursivas) respondidas por 61 participantes. O formulário esteve aberto para preenchimento entre os dias 10/06/2024 e 04/07/2024.

No que diz respeito à abordagem metodológica, esta pesquisa se valerá da Análise de Conteúdo, metodologia concebida e desenvolvida por Laurence Bardin (2011) que pode ser compreendida como um método de investigação de discursos a partir do cálculo de frequência de palavras, conceitos ou personagens e da compreensão dos sentidos contidos nessas menções, oscilando entre a objetividade do texto e a subjetividade de interpretação do pesquisador.

Bardin (2011, p. 141) afirma que: “a análise quantitativa apresenta certas características particulares. É válida, sobretudo, na elaboração das deduções específicas sobre um acontecimento ou uma variável de inferência precisa, e não em inferências gerais”.

A escola e o processo de inclusão

de acordo com diversos autores – Diniz (2007); Gardou (2011); Dias (2013), entre outros – a normalidade é uma construção histórica e social e parte da premissa da hierarquização dos corpos, considerando o corpo sem deficiência como o padrão desejado, portanto, símbolo de autonomia, competência e habilidade. A elaboração dessa normatividade teve como um dos pilares o chamado Modelo Médico da Deficiência, em que o foco estava na lesão e, portanto, no sujeito e naquilo que era considerado como falta, desconsiderando-se as barreiras socialmente impostas.

Conforme nos explica a autora Diniz (2007), os Movimentos Sociais das Pessoas com Deficiência surgiram em contraposição ao modelo de análise biomédica e sua definição da deficiência enquanto desvantagem biológica. A partir

de Paul Hunt e da Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS), fundada no Reino Unido em 1976, a deficiência mudava de sentido: transformava-se em um tema de cunho político que denuncia a estrutura social que apartava do convívio social aqueles definidos como deficientes. Assim, a ênfase deixa de ser na lesão e no indivíduo para focar no coletivo.

Para o grupo “[...] a experiência da deficiência não era resultado de suas lesões, mas do ambiente social hostil à diversidade física”, (Diniz, 2007, p. 15) ou seja, a deficiência deveria deixar o campo do biológico para ser pensada do ponto de vista social e coletivo. Apresenta-se também como um conceito analítico capaz de desvelar a forma como as diferenças corporais culminam em desigualdade e discriminação.

A escola enquanto espaço de aprendizagem e sociabilidade, deve desafiar ativamente aquilo que é considerado “normal”, falar sobre deficiência e inclusão nesse espaço e fazer uma inclusão sistemática acerca do tema possibilita que não haja silenciamento no que diz respeito à diversidade e à deficiência.

Analisar as formas como as deficiências são representadas e desafiar os alunos a observarem com um olhar crítico as representações, ou a omissão dessas, nos mais diversos meios, como literatura, jornais, filmes, entre outros (Valle; Connor, 2014), fazem parte de uma prática docente preocupada com justiça social, afinal: “Quando as deficiências são comentadas elas se tornam, parte do cotidiano e não a exceção” (Valle; Connor, 2014, p. 197).

É importante que os professores, em sua formação ou nas formações continuadas tenham acesso a temática para que possam não apenas realizar uma abordagem adequada do assunto, mas para que também possam colaborar na construção de uma escola inclusiva, visto que somente através do conhecimento acerca do tema, a inclusão passa a se tornar uma realidade nos mais diversos ambientes.

Esse trabalho tem como objetivo compreender como os professores e professoras de História percebem a inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), bem como listar os possíveis desafios e experiências nesse processo e identificar as estratégias utilizadas, ou não, pelos docentes que trabalham ou já trabalharam com alunos com TEA.

Resultados do formulário

para a realização dessa pesquisa utilizamos o questionário como instrumento para a produção e coleta de dados. A escolha por coletar os dados a partir de um formulário online parte do princípio de que essa modalidade garante o anonimato dos participantes, o que influencia consideravelmente nos relatos, e pode alcançar um maior número de professores de diferentes regiões se comparado à realização de entrevistas.

Construímos o questionário aplicado nessa pesquisa por meio da plataforma *Google*, mais especificamente utilizando a ferramenta *Google Formulários*. Sua aplicação aconteceu de forma online e foi divulgada via grupos de historiadores e professores de História da rede social *Whatsapp* e de outras redes sociais, como o *Instagram*. O formulário esteve aberto para preenchimento entre os dias 10/06/2024 e 04/07/2024 e obteve 61 respostas.

Quanto à composição, possui 20 perguntas, sendo 11 questões fechadas (com respostas obrigatórias) e 9 questões abertas, descritivas, sem obrigatoriedade de resposta.

Foi preenchido principalmente por professores de Ponta Grossa-PR e de outras cidades do Paraná, como: Tibagi, Irati, Curitiba, Telêmaco Borba, Ivaí, Jaguariaíva e Araucária. Além disso, contou com respostas de outros estados, como: Rio de Janeiro, Bahia, Minas Gerais, Distrito Federal, Goiás, Maranhão, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Rondônia, Rio Grande do Norte, Bahia e Mato Grosso.

A maior parte dos docentes que responderam ao questionário se formaram entre os anos 2000-2010 e 2010-2020, correspondendo a 50% e 26,2%, respectivamente. Podemos levantar como hipótese que esse número diz respeito também à maior facilidade e engajamento em relação ao uso das tecnologias digitais e, portanto, a uma possibilidade maior de ter contato com a pesquisa, conforme o formato proposto, assim como o interesse e a possibilidade de respondê-la.

Saber o ano de formação dos docentes nos possibilita algumas reflexões, em especial uma articulação entre as políticas públicas voltadas para pessoas

com deficiência e a possibilidade desses docentes terem acessado o debate quando estudantes da graduação em Licenciatura em História.

Sobre a formação dos professores temos os seguintes dados:

QUADRO 2 – Ano de formação dos professores

Ano de Formação	Quantidade de Professores
Entre 1980-1990	4 (6,6%)
Entre 1990-2000	6 (9,8%)
Entre 2000-2010	31 (50,8%)
Entre 2010-2020	16 (26,2%)
Entre 2020-2024	4 (6,6%)

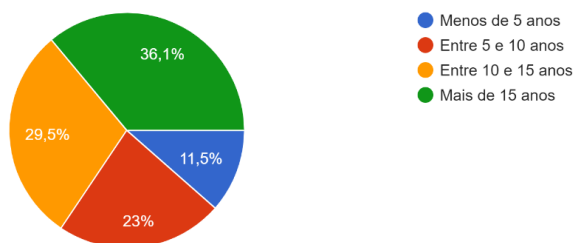
Fonte: produzido pelo autor a partir da análise do formulário.

Conforme os dados da pesquisa, a maior parte dos docentes possui uma longa trajetória no magistério com uma média de dez a quinze anos de atuação, o que permitiu que eles acompanhassem as mudanças ocorridas nos últimos tempos em relação ao acesso de alunos autistas à escola, embora não tenham recebido nenhuma orientação sobre o assunto durante sua formação.

GRÁFICO 3 – Tempo de atuação em sala de aula

A quanto tempo você atua em sala de aula?

61 respostas



Fonte: Gráfico extraído do formulário.

Esses professores atuam majoritariamente em escolas da rede pública de ensino: dos 61 que participaram da pesquisa, 40 atuam nas escolas públicas, outros 14 na rede particular e 7 em ambas as redes. Além disso, é importante destacar que 31 desses professores lecionam para o ensino Fundamental II, 26 para o Ensino Médio e 4 para a Educação Especial, nenhuma resposta aponta para professores que trabalham com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tendo apresentado tais dados, cabe completarmos dizendo que apenas 1 professor respondeu que nunca teve alunos com Transtorno do Espectro Autista. Dessa forma, observamos que o autismo é uma realidade na vida dos professores de História atuantes nas diversas fases da educação básica. Além disso, fica uma questão: considerando a proporção de pessoas diagnosticadas com autismo, será que esse docente nunca lecionou para um estudante autista ou nunca soube/percebeu que em sua sala havia alguém dentro do espectro?

O autismo

ao perguntarmos se esses professores sabem o que é o TEA, 57 responderam que sabem e 4 argumentaram que possuíam uma noção vaga a respeito. Quando perguntamos por quais meios eles obtiveram esse conhecimento as respostas apontaram tanto para as formações continuadas ou semanas pedagógicas quanto para uma iniciativa própria do professor em se informar e conhecer mais sobre o tema, por meio da TV, sites e outros meios de mídia/comunicação

Importante frisar que a forma como a pergunta foi elaborada não abriu brechas sobre a abrangência do conhecimento que esses professores dizem possuir ou não. Numa pesquisa posterior, essa poderia ser uma questão a ser pensada, principalmente para poder avaliar a qualidade das informações prestadas nas formações continuadas, assim como a segurança das fontes consultadas pelos docentes para a elaboração dos seus conhecimentos. Considerando que vivemos em contextos de negacionismo, a qualidade das informações também é um ponto importante a ser verificado.

Vale destacar que são poucos os professores que apontam para um conhecimento sobre o autismo introduzido em sua formação acadêmica, visto que

esse deveria ser um espaço de amplo compartilhamento de saberes voltados ao ensino e as práticas inclusivas.

A ausência do conhecimento gera insegurança, muitos dos respondentes relataram suas primeiras experiências com a temática já no contexto escolar, dentro das salas de aula e, somente a partir disso, passaram a tomar medidas para tornar suas aulas minimamente inclusivas, sem nenhuma “preparação prévia”, como alguns dos relatos abaixo:

Dificuldade em compreender e realizar atividades pois o meu conhecimento se limita a compreender os sintomas mas não tinha ideia de como trabalhar com ele. (Professor/Resposta: 53 , Pergunta: 9)

Eu lembro que fiquei muito preocupada em como lidar. Meu aluno não era só autista, ele era cego também. Mas naquela época não se falava quase nada sobre autismo, a escola não sabia como lidar também e a inclusão acabava não acontecendo. (Professor/Resposta: 25, Pergunta: 9)

Tive muito receio de aproximar-me dele por não ter conhecimento sobre TEA naquele momento. Não tive disciplinas que abordassem o tema durante minha graduação em História. (Professor/Resposta: 46 , Pergunta: 9)

Os dados da formação de professores e as políticas de formação de professores na perspectiva inclusiva estão explicitamente relacionados neste contexto, visto que muitos dos professores educadores envolvidos se formaram anteriormente ou durante a consolidação de leis e diretrizes de formação de professores na perspectiva inclusiva. Importa mencionar que parte do processo de inclusão passa pela formação profissional, uma vez que sem um conhecimento aprofundado acerca das questões que envolvem o autismo o profissional não possui as ferramentas teóricas adequadas para que possa elaborar um planejamento que leve em consideração as competências e habilidades do seu aluno, questão essa que fica nítida nos comentários acima apresentados. Com relação aos professores recém-saídos da universidade, muitos ainda apresentam essa lacuna na formação com relação aos processos de inclusão à alunos com deficiência e com TEA.

Quando perguntamos como foi o primeiro contato dos professores com os alunos autistas, a maioria das respostas inclui as palavras “assusta-

dor” e “desafiador”, mas ainda aparecem outras como “conflituoso”, “difícil”, “diferente”, “apreensivo” e “delicado”. Outros afirmaram ter dificuldades em “saber como lidar” e estar “preocupada em atender as necessidades dos alunos”. Por fim, obtivemos poucas respostas que enfatizaram esse primeiro contato como tranquilo.

Foi bastante desafiador. Ele diagnosticado nível 3 de suporte, com TPS, fala prejudicada, alfabetização precária, trabalhava imagens e dialogávamos sobre o pouco que ele conseguia prestar atenção nas aulas. (Professor/Resposta: 44, Pergunta: 9)

Bastante desafiador, pois na época eu não conhecia muito sobre o transtorno e não fui orientada a respeito. (Professor/Resposta: 19, Pergunta: 9)

Assustador, a equipe pedagógica não me alertou e o aluno entrou em crise na minha aula. E eu sem saber o que estava acontecendo. (Professor/Resposta: 2, Pergunta: 9)

Foi tranquilo, pois o aluno tinha autismo leve, conseguia desenvolver. (Professor/Resposta: 41, Pergunta: 9)

Tranquilo, deixei que ele falasse no tempo dele. (Professor/Resposta: 61, Pergunta: 9)

Esse medo não pode ser deslocado das estruturas capacitistas que segregam as pessoas com deficiência e as tornam distantes. É importante frisar que o capacitismo não se trata de uma ação individual, mas de uma estrutura de segregação e hierarquização dos corpos que pode se manifestar em diferentes contextos. No caso da educação, permeia todo o sistema educacional interferindo na sua estruturação, nas instituições de ensino e seu funcionamento, passando por questões como currículos, processos avaliativos, entre outros.

Valle e Connor (2014) fazem um comparativo entre a chegada dos alunos com deficiência nas escolas com o fim da segregação racial nas escolas dos Estados Unidos: as barreiras estão muito mais relacionadas ao capacitismo, e naquele caso específico ao racismo, enraizado nas estruturas da sociedade naquele contexto. Isso é um indicativo de que as “crenças culturais” instauradas naquelas escolas cuja segregação era considerada normal são as mesmas

das pessoas que encaram alunos com deficiência como incompreendidos e que, portanto, não deveriam estar no mesmo local de aprendizagem que os demais.

Tendemos a ver como negativas as diferenças e, associado com outras questões enfrentadas pelos docentes em seu cotidiano laboral (indisciplina escolar, sobrecarga de trabalho, ausência de horas atividades adequadas, cobranças em relação ao rendimento escolar de seus alunos, etc.) o aluno com deficiência, ou no jargão popular “laudado”, torna-se mais um elemento desafiador e, para o qual, não possuem nenhum suporte. Muitos desses professores certamente não tiveram contato, enquanto estudantes, com alunos com deficiência e não debateram a questão na sua formação.

Mas, e onde estavam ou estão os alunos com deficiência? Onde estão os professores com deficiência? “Mais uma vez, dado o número de pessoas com deficiência na sociedade, pondero sobre a falta de professores com deficiências visíveis, onde estavam ou estão os exemplos a serem seguidos por estudantes com e sem deficiência” (Valle; Connor, 2014, p. 38). Em nossa pesquisa encontramos um professor que está dentro do Espectro Autista e que percebe, a partir da sua experiência pessoal, uma aprendizagem para trabalhar com alunos autistas:

Não. Não tive nenhuma formação durante as minhas graduações em História ou em Pedagogia. Se eu mesmo não tivesse sido diagnosticado como dentro do espectro e pesquisado por mim mesmo para me entender, também não teria entendido melhor esses alunos (Professor/Resposta: 52, Pergunta: 12).

Essa resposta foi dada por um professor com formação em História e Pedagogia. Ou seja, essa lacuna no processo de formação está presente não somente na área da História. Ele afirma que não recebeu suporte no seu processo de formação para ambas as áreas de atuação e, além disso, de acordo com a análise das respostas, sua formação ocorreu entre 2000 e 2010, portanto, antes da promulgação das leis citadas no decorrer do trabalho.

Esse exemplo demonstra que há uma lacuna entre um direito promulgado e sua efetivação e que há uma longa trajetória até que todo o sistema de ensino

e a cultura escolar (e universitária) se apropriem das discussões e as coloquem em prática.

Como dito anteriormente, houveram relatos em que esse contato foi descrito em tons mais positivos, merecendo, portanto, maior atenção: em diversas respostas os professores destacam o papel da família, no sentido de dar um respaldo à escola e mostrar como deveriam agir com o aluno autista.

Foi especial, ele era muito querido. Sempre tinha o responsável para levar e trazer, graças a Deus tinha uma família interessada nele (Professor/Resposta: 28, pergunta: 9).

Atuando em uma escola onde tive um educando com TEA. Cujas família bem ciente nos inteirou de como deveríamos agir com o filho. Foi uma experiência muito desafiadora (Professor/Resposta: 15, pergunta: 9).

Os professores desempenham um papel de ensinar para alcançar a igualdade, a emancipação, a transformação e a inclusão de todos os indivíduos da sociedade (Freire, 1996). Nesse sentido, não há efetivação do direito à educação tal qual garantido pela Constituição de 1988, sem a presença dos professores com formações adequadas e plano de carreira que possibilitem uma remuneração condizente. Entretanto, conforme os trechos acima, é fundamental para a escola criar mecanismos de escuta da família, principalmente aquelas com TEA.

A família e a escola deveriam atuar, por meio de suas funções políticas, sociais e educacionais, como mecanismos propulsores no processo de ensino aprendizagem de seus filhos, sejam eles com deficiência ou não.

Portanto, percebe-se que o acolhimento das famílias é de suma importância para o desenvolvimento da autonomia e independência da criança com deficiência, pois é dentro do ambiente familiar que se inicia o exercício de sua dignidade como pessoa. Os pais possuem papel determinante, portanto, no processo de possibilitar às suas crianças interagir com o meio físico e social, respondendo às exigências necessárias à sua adaptação ao mundo (Santos, 2015, p. 19).

Nesses casos, os familiares agiram como mediadoras entre as demandas dos filhos, e até mesmo como uma apresentação de quem eles eram para o professor.

A família pode colaborar não apenas no auxílio do entendimento do que é o autismo, de modo geral, mas também sobre as especificidades dos seus filhos com relação a hipersensibilidade, hiperfoco ou alguma habilidade em específico, para uma melhor adaptação desse aluno ao conteúdo e a rotina escolar. Santos (2017) ressalta a importância de um nível comunicacional que seja satisfatório tanto para os pais de alunos com TEA, quanto para a escola de maneira geral, além de defender que as escolas estimulem uma participação mais ativa dos pais em todos os processos de aprendizagem de seus filhos, sejam eles com ou sem deficiência.

Em outra resposta observamos que a tranquilidade relatada esteve relacionada com aquilo que poderíamos chamar de menor exigência de demanda por adaptações. Isso pode ser observado no relato em que segundo o professor esse aluno tinha autismo “leve”.

Para compreendermos e explicarmos melhor essa percepção, utilizamos o conceito da “passabilidade”, termo amplamente difundido no meio trans, mas que está em pauta constante nos Movimentos de Pessoas com Deficiência. “Passabilidade é o quanto você não parece ter uma deficiência” (Di Marco, 2020, p. 45), ou seja, um aluno autista nível 1 de suporte ou “com grau de autismo leve”, por não apresentar demandas aparentes pode não ser atendido e respeitado em suas necessidades, tendo sua deficiência ignorada implicando na falta de adaptação escolar, inclusão precária e falta de suporte especializado.

A passabilidade no campo da deficiência, nos auxilia a vermos como as demandas específicas de determinados indivíduos podem ser violadas, pois não se trata somente do suporte substancial para a realização de inúmeras atividades ou o tutor para as atividades em sala de aula, trata-se de direitos assegurados por leis citadas ao longo do trabalho. Ser passável não torna a pessoa autista menos autista.

Entretanto, é possível percebermos que apesar das dificuldades há um desejo por parte dos profissionais em realizarem um trabalho sério e efetivo, o que nessa perspectiva significa apropriar-se mais das discussões sobre o que

é o autismo e expressando desejo de entender algumas questões, como, por exemplo, os protocolos de crise.

Percebemos que há uma dificuldade por parte de alguns professores em compreender as variações dentro do espectro, demonstrando que gostariam de conhecer sobre um protocolo de crise ou compreender as especificidades de cada estudante autista.

Conhecer o espectro foi um processo que precisei realizar por causa da minha filha e ao compreender as singularidades dela eu pude perceber como precisaria me relacionar com meus alunos autistas. Quanto aos meus colegas, percebo que não há um consenso sobre a necessidade de inclusão e adaptação o que os fazem ignorar os alunos no espectro. (Professor/Resposta: 44, Pergunta: 20)

Os desafios são muitos. Principalmente em relação à amplitude do espectro. Cursos e esclarecimentos são necessários para que esses alunos possam ser integrados de forma mais ampla. (Professor/Resposta: 18 , Pergunta: 20)

A minha maior dificuldade é entender as especificidades de cada um, uma vez que são todos muito diferentes, embora tenham características semelhantes. O processo é sempre único, as adaptações são sempre únicas. Isso demanda uma investigação e tempo. Infelizmente, nem sempre temos esse tempo necessário. (Professor/Resposta: 16 , Pergunta: 20)

Desafio está na condição de cada autista. Temos os ditos mais severos e aqueles mais leves. Alguns com facilidade intelectual e dificuldade relacional. São fatores que fogem das bibliografias. (Professor/Resposta: 15 , Pergunta:20)

Minha maior dificuldade em relação ao autismo é a variedade de condições que ele produz. Exemplo, aluno surdo - tradutores e professores de libras. Baixa visão- letras maiores em atividades. Mas o autismo depende muito do indivíduo. Por isso é preciso um atendimento altamente individualizado em todos os aspectos. E contanto, eu tenho cerca de 20 alunos autistas só este ano. Cada um tem uma abordagem diferente. (Professor/Resposta: 27 , Pergunta: 20)

A escola, enquanto um espaço democrático que visa a construção do conhecimento através da autonomia e da experiência dos alunos, deve cumprir

seu papel de formar para a cidadania assegurando os direitos dos estudantes. É através dela, e talvez somente por meio dela, que estudantes com ou sem deficiência aprenderão a se reconhecerem em seus semelhantes e a respeitar a singularidade e a diversidade humana.

Ser um bom professor é pensar na atualidade que exige do profissional uma reflexão e prática voltadas para a inclusão. Sobre o ensino de História, Caimi (2015, p. 112), ressalta:

Para ensinar História não basta, por suposto, possuir conhecimentos históricos, ter alguma formação pedagógica ou conhecer algo de psicologia da aprendizagem. Tenho utilizado essa frase de efeito para chamar a atenção de meus interlocutores da necessidade de superar visões reducionistas que defendem a supremacia do domínio do conhecimento histórico na tarefa docente ou que indicam a suficiência dos saberes pedagógicos em detrimento do saber disciplinar, ou ainda que valorizam prioritariamente o polo discente, posição traduzida na retórica de que é preciso “conhecer a (e partir da) realidade do aluno.

Os relatos coletados na pesquisa apontam que apenas o conhecimento historiográfico ou as habilidades pedagógicas e didáticas não dão conta da complexidade em ensinar história para um estudante autista e com deficiência visual, para citar um exemplo que surgiu na pesquisa. A elaboração de estratégias visando o ensino e a aprendizagem passa também pela atualização dos conhecimentos acerca de temas tal qual a deficiência, o que possibilita que o professor, observando as necessidades educacionais do estudante, possa criar mecanismos para envolver o aluno no processo na aprendizagem e auxiliá-lo a acessar em condições de igualdade o currículo vigente. Nesse sentido, a temática da deficiência precisa fazer parte da formação dos futuros professores.

Ao perguntarmos como esses professores percebiam a relação dos demais alunos com os estudantes autistas, as respostas apresentam uma ampla gama de relações: há os alunos que mantêm uma relação boa e empática com os colegas; há os alunos que “respeitam” e “entendem” a situação, mas que não incluem seus colegas autistas em grupos de trabalhos e atividades; há também os colegas que evitam o contato e na maioria das vezes os alunos autistas são isolados devido a *bullying* e “piadas” dos outros colegas. É interessante observar

que os professores associam muito essas relações a partir do que denominam de “grau de autismo”:

Na rede pública os alunos são mais receptivos, na particular eles veem o aluno como um estorvo (Professor/Resposta: 2, pergunta: 10).

Depende muito do nível de autismo. Quando é o nível 1 de suporte quase não se nota diferença na convivência, mas nos outros níveis o autista é geralmente isolado (Professor/Resposta: 3, pergunta: 10).

Tive alunos que respeitavam e atuavam com compreensão e outros que riam de situações de descontrole (Professor/Resposta: 8, pergunta: 10).

Depende da sala de aula. Mas no geral, tendem a excluir o/a colega autista. Quando ficam com perseguições e deboches (Professor/Resposta: 10, pergunta: 10).

Podemos observar pelas respostas citadas que a pessoa diagnosticada com autismo pode acessar o espaço escolar, mas não significa necessariamente que sejam considerados como alguém pertencente a esse ambiente. Questões como classe social, nível de suporte e mesmo características gerais da sala, interferem no processo de inserção dos estudantes autistas no coletivo escolar.

Observamos a importância de analisarmos o autismo de maneira interseccional, visto que nas respostas acima podemos observar o capacitismo através de marcadores de classe e a passabilidade. Para o autismo outro termo utilizado é o “*masking*”, que significa a camuflagem observada principalmente nas mulheres com TEA, além de crianças, adolescentes e adultos, seja do sexo feminino ou masculino, e que pode levar ao desgaste emocional e exaustão física.

Enfatizando a maior aceitação nos mais diversos espaços de sociabilidade e uma menor estigmatização dos indivíduos autistas sem a necessidade de se adaptar ao “mundo neurotípico” para ser aceito a partir da sua diversidade (Mendonça *et al.*, 2024).

Entretanto, se há professores que argumentam que a escola ainda é um espaço excludente, outros nos apontam uma luz no fim do túnel:

Percebo que, atualmente, há uma aceitação maior e mesmo uma rede de apoio. Não são os alunos mais populares da turma, mas têm amigos com

quem contar e a turma em geral não é hostil em relação aos alunos TEA (Professor/Resposta:19, pergunta: 10).

Possuem respeito, entendem a situação, mas pouco interagem ou incluem, dependendo da faixa etária (Professor/Resposta: 23, pergunta: 10).

Já presenciei cenas de bullying e preconceito, nas quais sempre intervi. Mas também presencio cotidianamente relações saudáveis, de amizade, de camaradagem, de respeito. Acredito que isso tem mais a ver com o compromisso ético coletivo (Professor/Resposta: 31, pergunta: 10).

Esses relatos são de extrema importância para que compreendamos a forma como o capacitismo ainda é muito enraizado nas estruturas da sociedade. Como afirma Di Marco (2020), o capacitismo surge da premissa da capacidade e da sujeição dos corpos com deficiência em razão dos sem deficiência, através da comparação dos “ritmos” de eficiência, onde o “normal” aparece como métrica.

Vale destacar que é extremamente necessário incorporar ações, principalmente vindas da escola, para combater o capacitismo, visto que somente a presença física dos alunos autistas não significa que está ocorrendo a inclusão de maneira efetiva. Uma escola inclusiva não é uma escola que aceita a presença de alunos autistas e “compreender” seus comportamentos destoantes da norma, mas sim uma escola que os incorporam como parte do coletivo.

Entre os pontos centrais, destaca-se a percepção dos profissionais que colaboraram com a pesquisa sobre a presença dos tutores e acompanhantes em sala de aula. De acordo com portal de informações do Governo do Estado do Paraná, o mesmo promoveu formação e capacitação para esses profissionais:

Se a educação é inclusiva, investimentos na formação e na capacitação de quem atua nesse segmento são fundamentais. A Secretaria de Estado da Educação (Seed), por meio do Departamento de Educação Inclusiva (DEIN), promoveu em 2023 em torno de 65 mil atendimentos com 10,3 mil servidores, entre diretores, tutores, pedagogos e professores que atuam diretamente com os estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, educação escolar do campo, quilombolas e indígenas. Durante todo o ano foram promovidas reuniões, treinamentos online e presenciais com interatividade, capacitações, orientações para qualificação do trabalho no atendimento educacional especializado nas diferentes áreas (deficiência

visual, surdez, TEA e altas habilidades) (Agência de Notícias do Paraná, 2024, n/p).

Mas o que percebemos com as respostas é que, ao mesmo tempo em que os professores consideram a presença de tais profissionais como primordial, apontam para uma defasagem no preparo e formação destes. As críticas referem-se, principalmente, a ausência de habilidade para atuar junto aos estudantes considerando suas demandas específicas, assim como ao fato de muitos realizarem as atividades destinadas aos alunos, ou apenas realizarem um trabalho de cuidado sem exercer um suporte que resulte numa aprendizagem significativa. Vale destacar que apesar de o maior número de participantes ser do Paraná, essa limitação com relação a qualificação de tutores e acompanhantes não se resume somente ao Estado do Paraná.

As acompanhantes com formação em Pedagogia e que já possuem ou se interessam pela área de educação inclusiva e psicopedagogia, fazem um trabalho legal, se esforçando para que haja aprendizado pelo aluno. Utilizam materiais lúdicos e buscam compreender o hiperfoco do aluno e suas dificuldades. As que não tinham formação apenas cuidavam dele e buscavam fazer com que ele copiasse a matéria de forma adaptada (Professor/Resposta: 1, pergunta: 11).

Fundamental. Me sinto incompetente por não “dar” conta dos 35 estudantes da sala e do estudante autista. Com a professora de apoio, esses estudantes conseguem compreender e realizar atividades com a atenção necessária para a sua aprendizagem. (Professor/Resposta: 11, pergunta: 11).

Ela é extremamente necessária, infelizmente não temos tempo para atender a grande quantidade de alunos em sala (cerca de 40), então o tutor em sala ajuda muito, contudo, o conhecimento de História ao aluno (dependendo do grau do autismo) pode ficar escasso dependendo do tempo que temos dentro de sala e da colaboração dos demais alunos, pois também há a necessidade de atividades e explicações adaptadas. Quando o grau de autismo é mais leve, não encontro essa dificuldade (Professor/Resposta: 24, pergunta: 11).

Eu não sei se entendi bem a pergunta, mas se estiver se referindo a pessoas da família ou contratados pela família para acompanhar o aluno eu

não tenho uma boa percepção dessa prática. Acredito que é fundamental um acompanhante com formação pedagógica ou pelo menos um estagiário da área da educação. Mas de preferência uma pessoa com alguma formação sobre a TEA (Professor/Resposta: 36, pergunta: 11).

Não possuem metodologias pedagógicas. O papel fica restrito a acompanhar (Professor/Resposta: 34, pergunta: 11).

Sobre esse aspecto, a lei 12.764/2012 afirma que em casos de comprovada necessidade, a pessoa com TEA incluída nas classes comuns de ensino regular, terá direito a acompanhante especializado (Brasil, 2012). Freitas e Gonçalves (2023), num estudo etnográfico sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com autismo, argumentou que a presença de tais profissionais tem por objetivo garantir o direito à aprendizagem dos estudantes. Os autores argumentam que sua função não deveria ser apenas cuidar de alguém “enquanto as demais crianças estudam” (Freitas; Gonçalves, 2023, p. 7).

Os dados da pesquisa apontam que, na perspectiva dos professores a pessoa que acompanha o estudante autista não pode ser apenas uma figura de cuidado e que auxilia em questões básicas (higiene, alimentação, locomoção pela escola, etc.) mas deve ser também um profissional que tenha uma função pedagógica colaborando, dessa forma, com o trabalho desenvolvido pelo professor regente. Tendo em vista tal percepção, a especialização na área do autismo é fundamental para que essa figura, na perspectiva dos professores de história, colabore na construção da inclusão escolar.

A escola foi apontada para 44 dos 61 professores como parcialmente inclusiva, 8 consideraram a sua escola totalmente inclusiva e 9 consideram sua escola como nada inclusiva. Uma escola parcialmente inclusiva, na perspectiva dos docentes, seria aquela na qual as adaptações e os espaços de convivência e acessibilidade, mesmo que com a intenção de incluir, não cumprem seu papel de maneira eficaz. A inclusão, portanto, acontece de maneira incompleta, pois não se trata apenas de modificações do espaço físico, trata-se de modificações no ambiente cultural escolar, onde a inclusão deve ser pauta constante.

Quando perguntamos sobre como eram feitas as adaptações curriculares, os professores responderam que tentam trabalhar com o hiperfoco dos alunos, produzir atividades que envolvam desenhos, oralidade concreta ou um viés

mais lúdico. Para as provas e atividades propõem enunciados curtos e objetivos, estimulação visual, tudo isso por vezes com o apoio da sala de recursos ou da equipe especializada do Público Alvo da Educação Especial (PAEE).

Depende da necessidade de cada um, nem sempre é necessário adaptação. Na maioria das vezes enunciado reduzido e questões claras e diretas. Principalmente sem duplo sentido e “pegadinhas” (Professor/Resposta: 46, Pergunta: 17)

Enunciados curtos e diretos, ilustrações, fonte maior e espaçamento maior entre as linhas. (Professor/Resposta: 34, Pergunta: 17)

Eu mesma faço, a coordenação não dá nenhum apoio. Adapto atividades e vou perguntando tentando saber se ele está acompanhando. (Professor/Resposta: 22, Pergunta: 17)

Em geral, são dadas instruções mais claras, atividades com menos estímulos visuais e sonoros e o uso de termos mais literais para evitar ambiguidade. (Professor/Resposta: 19, Pergunta: 17)

Levo em conta as características singulares de cada estudante, utilizo aulas expositivas e recorro a uso de fotos e imagens, músicas e mapas temáticos, não preparo uma aula pensando apenas no meu aluno autista, mais sim, analisando como posso levar um fato ou conceito histórico de uma maneira que todos na sala de aula possam ter condições de criar conhecimento histórico. (Professor/Resposta: 46, Pergunta: 17)

Em respostas frequentes os professores associam as barreiras no ensino inclusivo ao nível de suporte do aluno e a falta de um diagnóstico que chegue a esses profissionais.

Quando perguntamos se os pais e a comunidade escolar desempenham um papel ativo para assegurar um ensino inclusivo, 41 dos 61 professores participantes responderam que não. Nesse sentido, uma resposta chama a atenção, pois mostra que, na mesma medida em que a família pode contribuir, ela pode reforçar o capacitismo:

A principal dificuldade está nas famílias, que têm um grau de suporte às vezes incipiente e também lidam de forma complicada com relação à aceitação da condição dos autistas (Professor/Resposta: 6, pergunta: 20).

No caso específico da família é importante ressaltar que a presença da deficiência pode questionar a imagem que esse grupo faz de si (seja enquanto família, seja enquanto sujeitos – pai, mãe, irmãos, etc.), além de apartar esse grupo do modelo idealizado de família burguesa (pai, mãe e os filhos saudáveis desse relacionamento) (Lopes, 2019). Assim, a dificuldade em aceitar a presença da deficiência, questão observada por muitos professores em relação aos pais de muitos alunos, é um reflexo do capacitismo coletivo. A mesma questão pode ser observada na escola, uma vez que esta não está apartada do contexto social, expressando assim as contradições e conflitos de seu entorno.

Na última pergunta do formulário deixamos um espaço para os professores descreverem suas dúvidas, anseios, questões ou dificuldades acerca da inclusão de alunos autistas. Nele os professores pedem por mais formação, mais tempo para preparação das aulas, turmas com menor número de estudantes. As respostas se mesclam e são muito parecidas com relação às necessidades de cada professor:

Precisam ter a professora de apoio, além de ser um direito garantido por lei para autistas, existe a possibilidade de estes estudantes receberem a atenção necessária durante uma aula. Na escola em que eu trabalho, as professoras de apoio chegaram agora no mês de junho. E é muito difícil, um sentimento de impotência você não conseguir dar a atenção e o acesso à aprendizagem que ele necessita. Pois na sala tem mais trinta e poucos alunos querendo atenção. O maior anseio é que a mantenedora respeite estes estudantes, enviando as avaliações externas adaptadas, pois somos cobrados para a adaptação, mas o Estado não dá a referida atenção nestes momentos. E coloca todos os estudantes nas mesmas condições. Que a professora de apoio esteja presente desde as primeiras semanas de aulas. E que os pais entendam que estes estudantes têm direitos que precisam ser respeitados (Professor/Resposta: 11, pergunta: 20).

Uma das formas de violar os direitos dos autistas é violar os direitos dos professores a terem condições de trabalho dignas para poder atuar adequadamente em sala: maior tempo para o planejamento, salas de aula com melhor estrutura, incentivo a capacitação e a contratação de profissionais. São questões que beneficiam não somente alunos com deficiência, mas todos os demais

Ao contrário do discurso que diz que a inclusão não acontece porque os professores são capacitistas, o que vemos nesse relato é que os professores não podem oferecer aquilo que não lhes é dado como, por exemplo, condições mínimas para o exercício de um ensino inclusivo (desde conhecimento básico, informações sobre o aluno em questão, até as cobranças do Estado, que por vezes cobra adaptações, mas reitera um sistema de avaliação uniformizante baseado em metas irrealistas, visando somente números), além de uma melhor participação da família através do seu exercício da cidadania, se posicionando politicamente e reivindicando melhorias. Percebemos que a inclusão passa pelo professor, mas não é sua exclusividade.

Considerações Finais

As respostas apresentadas pelos professores de História que participaram da pesquisa demonstram que a temática da inclusão de alunos com deficiência, em especial o autismo, devem fazer parte da formação dos professores da área: seja por se tratar de uma orientação legalmente imposta, seja porque a prática docente e o cotidiano escolar têm apresentado essa questão para os docentes.

Como apresentado ao longo do trabalho, a ausência de formação específica para os professores em relação ao assunto caracteriza-se como mais um elemento de frustração e impotência para os professores comprometidos com uma aprendizagem histórica efetiva.

Os docentes atuantes desejam uma formação que prepare os profissionais adequadamente para a atuação junto a esses alunos, além de reivindicarem acompanhantes especializados para os alunos que necessitam; sendo importante sua presença desde os primeiros dias letivos.

Outra dificuldade apresentada pelos professores atualmente, é a falta de tempo para a preparação e o planejamento das aulas e a quantidade de alunos presentes em cada turma, tendo em vista que aulas adaptadas para os alunos autistas, por exemplo, demandam diversas ferramentas que conseqüentemente levam um maior tempo para serem desenvolvidas. Quanto ao número de alunos em sala de aula, este aspecto deveria ser repensado não somente devido a pre-

sença de alunos com TEA, mas de maneira geral, o rendimento desses alunos melhoraria muito, seja nas atividades em grupo ou individuais.

O processo de inclusão nas escolas passa pelo professor, mas não é de única e exclusiva responsabilidade dos mesmos, há portanto, a necessidade de uma cultura escolar que abrace e valorize a diversidade e que se comprometa com a inclusão diariamente.

Essas questões apresentadas pelos professores demonstram que a acessibilidade para alunos com deficiência não beneficia apenas estes, mas a comunidade escolar como um todo. Estar num ambiente agradável, sem superlotação, com profissionais capacitados, bem remunerados é algo que só tem a acrescentar para o coletivo. Os princípios da escola democrática em que todos participam da sua construção, incluindo a família, se fazem importantes em casos específicos como nas discussões sobre o autismo. Ainda há muito o que avançar e a escola, enquanto peça importante para a consolidação do exercício pleno da democracia, não pode e não deve atuar de maneira isolada. Todos os setores da sociedade devem pensar a inclusão enquanto direito básico garantido a todos os cidadãos.

Referências

AGÊNCIA ESTADUAL DE NOTÍCIAS. Com educação inclusiva, o Paraná Aposta em Programas de Capacitação de Professores. **Agência Estadual de Notícias**, 01 jan. 2024. Disponível em: <https://www.aen.pr.gov.br/Noticia/Com-educacao-inclusiva-Parana-aposta-em-programas-de-capitacao-de-professores>. Acesso em: 10 out. 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229p.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015. **Diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada**. Art. 14, § 2º. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 9, de 8 de maio de 2001. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Art. 16. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 10 out. 2024.

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 e altera o parágrafo 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: 2015; 7 jul.

CAIMI, F. E. O que precisa saber um professor de história? **História & Ensino**, [S. l.], v. 21, n. 2, p. 105–124, 2015. DOI: 10.5433/2238-3018.2015v21n2p105. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/23853>. Acesso em: 10 out. 2024.

DI MARCO, V. **Capacitismo**: O Mito da Capacidade. São Paulo: Editora Letramento, 2020. 85p.

DIAS, A. **Por uma genealogia do capacitismo**: da eugenia estatal à narrativa capacitista social. 2023. Disponível em: http://www.memorialdainclusao.sp.gov.br/ebook/Textos/Adriana_Dias.pdf. Acesso em 10/10/2024.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. 96p.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. C. de; GONÇALVES, R. B. A Presença de Crianças Diagnosticadas com TEA em Escolas Públicas: Contradições na Oferta de Serviços Terapêuticos. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S. l.], v. 18, p. e11133, 2023. DOI: 10.7867/1809-03542022e11133. Disponível em: <https://ojsrevista.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/11133>. Acesso em: 10 out. 2024.

GARDOU, C. Pensar a Educação numa Perspectiva Inclusiva. **Revista Lusófona de Educação**. n, 19, v. 19, 2011.

LANUTTI, J. E. O. E; MANTOAN, M. T. E. Como os estudantes considerados com deficiência atrainham ‘os demais’? **Revista ENSIN@ UFMS**, Três Lagoas, n. 6, v. 2, p. 57-67, 2021.

LOPES, B. A. **Não Existe Mãe-Geladeira**: Uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019). Tese (Doutorado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2019.

MENDONÇA, J. C. de; LOUVEM, R. M.; MENDONÇA, T. C. de; PETRONETO, B. D.; VALVERDE, J. L. A camuflagem observada no transtorno do espectro autista em mulheres. *In*: FREITAS, G. B. L. de; FERNANDES, M. A.; TOMAL, G.; SILVA, R. da (Org.). **Saúde Mental**: Desafios da Prevenção, Diagnóstico, Tratamento e Cuidado na Sociedade Moderna. Irati: Editora Pasteur, 2024. p. 71-76.

SANTOS, J. P. S. Participação e satisfação de pais de crianças autistas com a escola: estudo exploratório. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 30, n. 58, p. 283–296, 2017. DOI: 10.5902/1984686X22253. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/22253>. Acesso em: 10 out. 2024.

VALLE, J. W.; CONNOR, D. J. **Ressignificando a Deficiência, da Abordagem social às Práticas Inclusivas na Escola**, Porto Alegre: AMGH Editora, 2014.

A inclusão de alunos autistas no ambiente escolar: uma análise a partir do Parecer 50 (2023-2024)

Bruna Alves Lopes
Harley Abrantes Moreira

O grande aumento do número de estudantes autistas matriculados em escolas regulares brasileiras nos últimos anos é uma realidade que, embora se explique por uma multiplicidade de fatores¹, pode ser creditada em grande parte ao esforço de atores sociais ligados às causas autistas. Desde a década de 1980 — quando o ativismo familiar no campo do autismo iniciou o processo de publicização da temática ao mesmo tempo em que reivindicava os direitos daqueles assim diagnosticados — os direitos educacionais dos estudantes autistas brasileiros tornaram-se alvo de discussões sendo, ao longo das décadas seguintes, incorporados na agenda educacional (Lopes, 2023).

Nesse sentido, pode-se dizer que o aumento expressivo de estudantes autistas nas escolas regulares brasileiras reflete décadas de mobilização social e avanços legais. A culminância de legislações como a LDB (1996), a Política Nacional de Educação Especial (2008), a Lei Berenice Piana (2012) e a LBI (2015) são exemplos concretos dessas conquistas com reflexos diretos na inclusão desses estudantes em nossos sistemas educacionais.

De acordo com o Censo Escolar de 2023, 35,9% dos 1.771.430 alunos da educação especial são autistas. A inclusão em classes comuns também aumentou, chegando a 95%. Diante disso, o Parecer 50/2023, publicado pelo CNE em

1. Um desses fatores é a explosão do número de diagnósticos nos últimos anos. De acordo com o CDC, a prevalência de autismo entre crianças de 8 anos nos EUA subiu de 6,7 por 1.000 em 2000 para 11,3 por 1.000 em 2008, 18,5 em 2016, 27,6 em 2020, até 32,2 por 1.000 em 2022, representando um crescimento de mais de 380 % desde o início do século¹. Ver CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION – CDC. *Data and Statistics on Autism Spectrum Disorder*. Prevalence of ASD: 6,7‰ (2000) → 11,3‰ (2008) → 18,5‰ (2016) → 27,6‰ (2020) → 32,2‰ (2022). Aumento total de 381 % no período. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>. Acesso em: 11 jul. 2025. Embora não existam levantamentos de dados sobre o aumento dessa prevalência no Brasil, é muito comum utilizar as pesquisas norte americanas como referência para medir essa elevação do número de casos de autismo no mundo.

janeiro de 2024, buscou estabelecer diretrizes para o atendimento educacional de estudantes com TEA. No ano seguinte à sua divulgação o documento tornou-se foco de diversos debates envolvendo sujeitos variados (pesquisadores, movimentos das pessoas com deficiência, ativistas no campo do autismo, familiares, autistas, professores, entre outros). Esse trabalho tem como proposta mapear e apresentar o documento em questão, suas alterações e versão final, assim como os argumentos contra e a favor que nortearam o debate público ao longo do ano de 2024 e, para coletá-los, utilizou-se fóruns de debates, lives, matérias em jornais e um conjunto de catorze vídeos do Youtube. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e de caráter documental que adotou a triangulação metodológica.

Diante da diversidade de fontes envolvidas no debate sobre o Parecer 50, adotou-se a triangulação metodológica (Ferreira, Shimanski e Bourguignon, 2012), utilizando documentos oficiais, reportagens jornalísticas, vídeos e manifestações públicas. A análise focou nos temas: patologização da educação, mercantilização do autismo e Plano de Ensino Individualizado (PEI).

O parecer 50

O Parecer 50/2023 foi elaborado por especialistas em autismo vinculados a diversas universidades, notadamente à UFSCar. Sua primeira versão trazia 69 páginas abordando temas como diagnóstico, PEI, PAEE, práticas baseadas em evidências, e a atuação do acompanhante especializado. A publicação gerou grande repercussão, especialmente nas redes sociais, com campanhas como a hashtag “#HomologaCamilo”, impulsionada às vésperas do Dia Mundial de Conscientização do Autismo, comemorado no dia 02 de abril (O Povo Notícias, 2024) por aqueles favoráveis ao parecer.

A campanha em torno da homologação conquistou inúmeros adeptos, mas também é importante salientar a forte oposição vinda de pesquisadores, grupos e entidades envolvidas com a temática da inclusão escolar, de um modo geral, e do autismo em particular. Nesse caso, a hashtag “#contraoparecer50” ficou popularizada entre os críticos do documento.

A versão homologada pelo MEC em 2024 foi reduzida a 20 páginas, mantendo alguns tópicos fundamentais como o PEI, mas substituindo o “acom-

panhante especializado” por “profissional de apoio”, com funções menos definidas. A seguir, apresentamos alguns pontos que motivaram o debate acerca do Parecer 50.

Patologização versus discriminação positiva

Ao longo da história diversos grupos foram afastados do ambiente escolar por serem considerados inaptos para o aprendizado, sendo importante destacar: mulheres, filhos dos trabalhadores, populações negras e indígenas, pessoas com deficiência, entre outros. Por isso, Jan Valle e David Connor (2014) argumentam que há uma relação intrínseca entre democracia e inclusão social sendo esta última vista como uma questão de justiça.

Nesse sentido, se a escola foi um espaço em que as desigualdades socialmente construídas eram naturalizadas, também é importante salientar que o direito à educação foi, e ainda é, uma das principais pautas de lutas para os sujeitos que dela foram privados sendo evidenciada sua presença nos debates que aconteceram no final dos anos 1970 e início dos anos 1980 nos encontros promovidos pelas entidades de pessoas com deficiência, daquele período, no Brasil. (Amorin, Caiado e Moreno, 2019).

Com a Constituição de 1988, conforme é possível visualizar em seu Capítulo III, Seção I, artigo 205, a educação é definida como um direito de todos e dever do Estado e da família. (BRASIL, 1988). No artigo 208, inciso III é descrito que “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” reflete os debates que aconteceram no contexto da Assembleia Nacional Constituinte entre os grupos de pessoas com deficiência que defendiam uma educação praticada nas escolas regulares e grupos, compostos principalmente por familiares, que viam nas escolas especializadas uma alternativa adequada para inúmeros sujeitos. (Amorin, Caiado e Moreno, 2019).

As informações até aqui expostas nos ajudam a entender que, embora haja um consenso sobre a educação enquanto um direito, há distintas interpretações sobre como esse processo deve acontecer e, em certa medida, os dissensos

observados nos debates acerca do Parecer 50 manifestam um histórico debate acerca de como deve acontecer a educação de pessoas com deficiência.

Conforme argumenta François Dubet (2004), apesar de haver um consenso sobre a necessidade da escola ser um lugar em que a justiça deve prevalecer, a definição de justiça escolar é algo complexo e envolve várias percepções políticas e filosóficas que podem, e entram, em conflitos com as demais.

A guisa de exemplo: a noção meritocrática de justiça defende o acesso a escola para todos e, uma vez nela inseridos, todos os alunos deveriam competir entre si, sem considerar suas particularidades ou desigualdades. Nesse sentido, a igualdade está estritamente relacionada a competição. Numa lógica chamada pelo autor de “justiça distributiva” uma escola justa é aquela que consegue reconhecer as desigualdades reais e implementar medidas compensatórias para sanar essas questões.

O aumento de matrículas de estudantes autistas nas escolas regulares significa que, para muitos, a igualdade de acesso à escola está garantida havendo um rompimento com práticas anteriores de negação de matrícula para tais estudantes que gerava a privação do direito à educação, socialização, entre outros, mantendo os autistas apartados do restante da sociedade, conforme observado em relatos históricos (Lopes, 2019). Entretanto, se o acesso de alunos autistas à rede regular de ensino cresce, isso não necessariamente significa que a escola seja justa.

Essa é a discussão básica em relação ao debate em torno do Parecer 50. Há um reconhecimento da igualdade formal, uma vez que os dados demonstram uma presença de estudantes autistas na rede regular de ensino, embora também haja um reconhecimento de que faltam ações efetivas para que essa igualdade saia da formalidade e seja manifestada no cotidiano escolar.

Na primeira versão do Parecer 50 observamos que, para o grupo proponente do documento, haviam algumas medidas a serem realizadas e que colaborariam para a participação dos estudantes autistas no ambiente escolar em pé de igualdade com os demais, sendo elas: a presença do acompanhante especializado (responsável também por auxílio na parte pedagógica), Plano de Educação Individualizado (PEI) — havendo uma longa orientação sobre sua

elaboração —, Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE), além de enfatizar nas chamadas práticas baseadas em evidências. (BRASIL, 2023).

O primeiro tema a ser destacado envolvendo as polêmicas em torno do Parecer 50 diz respeito ao que os críticos denominaram de “medicalização da educação” ou “a transformação da escola em clínica”. De acordo com alguns opositores do documento haveria uma desvirtualização acerca das funções da escola, a começar pelo fato de que o diagnóstico, e demais questões médicas, prevaleceriam sobre os processos de ensino e aprendizagem.

É chamado de medicalização uma série de procedimentos que transformam comportamentos e ações humanas, no caso aquelas presentes no ambiente escolar, em patologias que necessitam de intervenção. A medicalização seria, portanto, uma forma de controle dos corpos e, em certa medida, colaboraria no processo de segregação e exclusão de pessoas. No ambiente escolar a medicalização seria um instrumento que classificaria aqueles que são, ou não, capazes de acessar a escola regular, assim como os currículos nelas prescritos.

A noção de diagnóstico, nessa perspectiva, torna-se problemática: a escola — enquanto uma instituição que expressa as desigualdades sociais, e entre elas o capacitismo, ao mesmo tempo que também elabora suas próprias distinções e hierarquizações — colaboraria para o processo de patologização das diferenças humanas; além disso, haveria um desvio: da aprendizagem para o diagnóstico e, portanto, para aquilo que supostamente é considerado como limitação e impossibilidade.

É nesse sentido que podemos entender a fala e o posicionamento da ativista e jornalista Mariana Rosa, indicada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) para uma vaga no Conselho Nacional de Educação (CNE). De acordo com o *site* Notícias.Uol, ao ser a única a votar contra o Parecer (na segunda versão do documento), seu voto estaria pautado na rejeição de “que se use uma categoria diagnóstica para estabelecimento de um parecer” (UOL, 2024).

Em sua declaração de voto contrário, a conselheira argumenta o seguinte:

[...] ressalte-se que a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência também nos orienta a organizar quaisquer proposições no campo dos direitos humanos, a partir do modelo social da deficiência, ou seja, a partir da identificação das barreiras impostas às pessoas

com deficiência para participação na sociedade e não a partir de categoria diagnóstica. O referido Parecer, ainda que faça menção a esta compreensão legal, organizou sua argumentação a partir do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM V), o que ficou explicitado ao localizar no autismo em si aquilo que deve ser objeto de intervenção, reduzindo a responsabilização do ambiente e das relações, e indicando a sobreposição da Saúde à Educação, com impactos na autonomia de professores e escolas. (Brasil, 2024, p.19-20)

Outro exemplo desse posicionamento pode ser observado no documento elaborado pelo GT Educação e Trabalho e divulgado na página Diário PCD. Nele, o grupo afirma que o parecer “apega-se ao conceito médico da deficiência, agrupando todos os alunos com autismo em uma mesma categoria, como se suas necessidades fossem iguais e seus comportamentos tivessem que ser “normalizados”. (Jornalismo Diário PCD, 2024).

Vale destacar que a crítica ao Parecer tendo como base a noção de diagnóstico não é a mesma para todos os oponentes. Citamos o caso observado no vídeo “Críticas ao Parecer 50 do CNE” divulgado no Canal Michelli Freitas do Youtube. Diogo de Souza Freitas, advogado, pedagogo, mestre em direito, analista do comportamento e diretor do IEAC (Instituto de Educação e Análise do Comportamento) se posiciona de maneira fortemente contrária ao documento que, segundo ele, orienta uma formação apenas pedagógica do acompanhante especializado e atribui poderes demasiados à escola que, de acordo com o referido parecer, teria primazia para concluir se um aluno precisa de um atendimento especializado, tornando o laudo médico meramente acessório e desnecessário.

Portanto, enquanto alguns críticos do documento o rejeitaram por considerarem que ele superestimava o saber médico nas escolas, no ponto de vista de Freitas (2024), o parecer também deve ser rejeitado, porém, por ter subestimado tal saber. Segundo sua argumentação, o diagnóstico médico é indispensável para obrigar a escola a cumprir os dispositivos legais já existentes quando ela se recusar. Ademais, uma vez que a escola tenha a prerrogativa exclusiva de decidir sobre a atuação de profissionais em seu espaço, as mesmas poderiam, por exemplo, colocar apenas um atendente especializado para assistir a diversos alunos autistas na intenção de reduzir seus custos e demandas.

Ao olharmos numa perspectiva histórica observamos que a relação entre autismo e diagnóstico se caracteriza por intensas tensões. Conforme explicado por Lopes (2019) desde os anos 1950 grupos vinculados às diversas perspectivas psicanalíticas viam com desconfiança e elaboração de diagnósticos, em especial na área do autismo, uma vez que interpretavam tais ações como mecanismos de estigmatização, classificação e hierarquização a partir de uma lógica de normalização e patologização. Entretanto, no que diz respeito à perspectiva da psiquiatria, o diagnóstico é o primeiro passo para uma intervenção terapêutica eficaz e que auxilie o indivíduo em suas demandas, ao mesmo tempo que colabora para a ampliação das discussões no âmbito teórico e incentiva no processo de elaboração de outras pesquisas colaborando na qualidade de vida dos indivíduos.

Essas questões, como observadas anteriormente, adentram o âmbito escolar e interseccionam-se com os debates jurídicos. Na lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão), mais especificamente no capítulo IV, art.28, inciso II, é afirmada a responsabilidade do poder público em assegurar “aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de **recursos de acessibilidade** que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena” (BRASIL, 2015, grifos nossos).

Rafael Frizon e Vitória Frizon (2020) argumentam que a acessibilidade é um direito fundante ao que diz respeito as pessoas com deficiência, uma vez que a ausência de tal direito coloca em risco a garantia de todos os demais direitos fundamentais, entre eles a educação. Seja do ponto de vista legal, seja da perspectiva do debate acerca da acessibilidade, o acesso às instituições de ensino é apenas uma parte, mas não a totalidade dos direitos das pessoas autistas.

A presença do acompanhante especializado, do Plano de Educação Individualizado (PEI) e do Plano de Atendimento Educacional Especializado (PAEE) seriam mecanismos para garantir a acessibilidade educacional. Nesse ponto de vista, a acessibilidade educacional passa necessariamente pelo diagnóstico e pelo conhecimento das demandas específicas dos estudantes.

Esse é o argumento levantado por Lucelmo Lacerda em vídeo-resposta às críticas elaboradas ao Parecer 50. Para o pesquisador, embora haja avanços no

acesso a escola, os outros elementos garantidos pela Lei Brasileira de Inclusão (LBI) (permanência, participação e aprendizagem) ainda não foram alcançados em nosso país, sendo a primeira versão do parecer, e os instrumentos nele mencionados, uma tentativa de avançar nesse campo. (LACERDA, 2024). Em suas palavras:

Se estou numa sala de aula em que tenha um desconforto climático, tenho um desconforto acústico, isso não interfere no comportamento do indivíduo? Isso não pode produzir um comportamento de crise? [...]. Porque é uma acusação apontar que esses indivíduos têm necessidades sensoriais específicas? Eu considero esse um mérito do Parecer[...] Na verdade, quando eu não explico para as pessoas quais são as necessidades daqueles estudantes eu crio uma grande probabilidade de incompreensão, de não serem entendidos e de não terem suas necessidades atendidas. (Lacerda, 2024)

Há, portanto, compreensões antagônicas acerca do papel do diagnóstico e seus impactos no ambiente escolar: enquanto de um lado há a ideia de que “especificar deficiências” seja um mecanismo de estigmatização e medicalização da educação, do outro há um grupo que argumenta que sem o conhecimento das demandas específicas — ou, nas palavras de Dubet (2004), sem a discriminação positiva — não há como haver inclusão e acessibilidade educacional, pois elementos que podem afetar diretamente o bem-estar e a aprendizagem desses estudantes correm o risco de serem interpretados como caprichos ou demandas supérfluas em comparação com outras questões que envolvem o cotidiano escolar.

Nessa linha de argumento prevalece a ideia segundo a qual a plena realização da igualdade demanda a implementação de instrumentos e mecanismos que atuem na correção de desigualdades historicamente construídas. Essa abordagem diferenciada também se faz necessária para considerar as singularidades e especificidades de cada indivíduo ou grupo, garantindo que suas necessidades particulares sejam atendidas de forma equitativa e que a busca por uma sociedade mais justa e inclusiva seja efetivamente alcançada.

Embora não esteja falando de questões envolvendo a temática da deficiência, cabem aqui as palavras de Boaventura de Sousa Santos (2003): “Temos

o direito de sermos iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de sermos diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza.” Nessa perspectiva, a acessibilidade curricular passa pelo reconhecimento das singularidades.

Outro elemento de destaque envolvendo os embates entorno do documento supracitado e uma possível medicalização da escola diz respeito à presença implícita da Análise do Comportamento Aplicada e seus fundamentos.

A participação de relatores cuja atuação profissional e acadêmica esteja diretamente associada a tal perspectiva teórica e metodológica, assim como a presença no parecer de referências associadas a tal vertente, incomodou profundamente alguns educadores e entidades. Destacamos a fala da Associação Nacional para Inclusão das Pessoas Autistas que, ao mencionar aquilo que compreenderam como “uma ênfase na perspectiva patologizante da deficiência”, afirmam que:

A abordagem de *Applied Behavior Analysis*, vulgo ABA, presente de modo tácito no corpo do Parecer e explícito em suas referências, fortalece a convicção que o texto produzido pelo Conselho Nacional de Educação baseia-se em uma abordagem psiquiátrica e psicológica, predominantemente utilizada para identificar e tratar distúrbios individuais, sugerindo uma visão que prioriza soluções centradas na correção médica em detrimento de uma compreensão mais ampla das questões sociais relacionadas ao autismo. (ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA INCLUSÃO DAS PESSOAS AUTISTAS, 2024, p.10)

Numa perspectiva semelhante, podemos ler o posicionamento de Mariana Rosa, único voto contrário à aprovação do Parecer 50:

nota-se a ausência de declaração de conflito de interesses de um dos autores do relatório técnico, haja vista que, em sua proposição de texto, indicava a adoção de protocolos de intervenção na escola, idênticos àqueles que implementa em sua rede de clínicas. (Brasil, 2024, p.19)

Assim, o debate acerca da medicalização da escola e dos estudantes autistas esteve articulado com outra questão: a mercantilização.

Mercantilização do autismo

Parte do debate em torno do Parecer 50 concentrou-se na percepção acerca do conceito de deficiência e de autismo. De um lado estavam, em linhas gerais, um grupo que inseriu-se no debate como críticos ao que denominavam de modelo médico e patologizante da deficiência; de outro, grupos que argumentam acerca da necessidade de compreensão das singularidades dos indivíduos entendendo suas vivências e condições.

Nesse diapasão, cabe destacar outro ponto que norteou as leituras acerca do Parecer 50: a chamada “mercantilização do autismo”, ideia que desenvolvemos nas linhas abaixo. Iniciamos esta discussão com as críticas em torno da figura do acompanhante especializado (AE).

O parágrafo único do Artigo 2º da Lei nº 12.764/2012 (Lei Berenice Piana) afirma que: “Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a **acompanhante especializado**”. (grifos nossos).

A lei acima citada foi regulamentada pelo decreto n.º 8.368/2014 (Brasil, 2014) que, ao abordar a questão do acompanhante especializado, descreve enquanto suas funções ações visando a comunicação, interação social, locomoção, alimentação e cuidados especiais, conforme observado no artigo 4, segundo parágrafo.

Ao que diz respeito à LBI, o profissional de apoio escolar é definido da seguinte forma:

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas (BRASIL, 2015, art. 3º inciso XIII)

Nas seções dedicadas à educação (art. 27 ao 30) é assegurado no art. 27 uma educação em igualdade de condições, além de haver a reafirmação

do direito aos profissionais de apoio escolar (art.28, inciso XVII) quando necessário.

Há, portanto, nomenclaturas distintas (uma na Lei Berenice Piana, outra na LBI), mas em ambos os casos a legislação não especifica quem poderia ser classificado como profissional de apoio ou acompanhante especializado ou qual a formação necessária para o exercício dessa função.

Associado a essa imprecisão, encontramos outras referências em documentos e editais de seleção para fazer referência à profissionais que, dentro do espaço escolar, podem acompanhar os estudantes autistas, sendo elas: cuidador escolar, mediador, monitor, auxiliar pedagógico, auxiliar de vida escolar, acompanhante especializado, acompanhante terapêutico, profissionais de apoio, agente de inclusão (Moraes, 2023; Lopes e Mendes, 2023). Apesar de, não raro, os nomes acima citados serem mencionados como se fossem sinônimos, há diferenças do ponto de vista da atuação e formação de tais profissionais.

Mariana Lopes e Enicéia Mendes (2023) elaboraram o seguinte quadro para nos mostrar a pluralidade de nomenclaturas

Quadro 1 – Documentos oficiais e nomenclaturas existentes relacionadas ao profissional de apoio na política de inclusão escolar.

ANO	Documento	Nomenclatura
2008	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008)	Cuidador ou monitor
2009	Resolução n.º 04/2009 — MEC/CNE (Brasil, 2009)	Outros profissionais da educação que atuam como apoio
2010	Nota técnica SEESP/GAB n.º 19/2010 (Brasil, 2010)	Profissionais de apoio
2012	Lei n.º 12.764 — Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012)	Acompanhante especializado
2014	Decreto n.º 8.368/2014 (Brasil 2014)	Acompanhante especializado
2015	Lei n.º 13.146. Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com deficiência) (Brasil, 2015)	Profissionais de apoio escolar

Fonte: LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. Revista Brasileira de Educação. Vol. 28. 2023. p.1-24.

A interpretação de quem deve ser essa figura junto ao estudante autista no ambiente escolar gera uma série de questionamentos, principalmente por

parte de familiares e mesmo educadores. A guisa de exemplo, mencionamos a figura do acompanhante especializado.

Claudia Moraes (2023, s/p) define que o acompanhante especializado é “o profissional de educação que trabalha junto à pessoa com deficiência (no caso especificamente a pessoa autista) dentro da sala de aula e acompanha suas interações nos demais ambientes escolares, visando a inclusão escolar efetiva do mesmo.”. Em outras palavras, sua função é prioritariamente educacional diferenciando-se, por exemplo, de outros profissionais de apoio como, por exemplo, o acompanhante terapêutico (AT) ou de cuidadores.

Nesse sentido, e tendo como referência a Lei Berenice Piana, a autora destaca que a figura do acompanhante especializado necessita de uma formação profissional (professor/pedagogo/psicopedagogo) e seu papel dentro do ambiente escolar é atuar ao lado do professor regente visando colaborar na aprendizagem do aluno autista, podendo (a partir da supervisão do professor regente) adaptar as atividades pedagógicas e auxiliar nas interações sociais com base nas demandas de cada estudante. (Moraes, 2023).

A primeira versão do Parecer 50 utilizava a nomenclatura acompanhante especializado (conforme aparece na Lei Berenice Piana) e seguia uma linha de raciocínio semelhante a apresentada por Moraes (2023).

Na primeira versão temos o seguinte texto:

Acompanhante especializado poderá avançar no auxílio às questões pedagógicas, sempre sob a orientação e supervisão tanto do Professor do AEE quanto do Professor regente da classe comum[...] Acompanhante especializado compõe a equipe pedagógica que deve atuar, **quando necessário**, na educação do estudante com Transtorno do Espectro Autista, associados e orientados pelos Professores regente de sala comum e pelo Professor do atendimento educacional especializado, além da equipe multidisciplinar, de acordo com as características e necessidades de cada estudante. (BRASIL, 2023, p.53-54).

Na primeira versão foi estabelecida uma distinção entre o apoio escolar e o acompanhante especializado, sendo uma das atribuições deste a dimensão pedagógica. Ao que diz respeito à formação, observamos o seguinte:

é essencial que o Acompanhante especializado tenha formação específica no campo do atendimento do educando com Transtorno do espectro autista, que contemple as características desse aluno, além dos aspectos organizacionais e pedagógicos previamente destacados. Assim, consideramos para este documento que o Acompanhante Especializado, previsto no artigo 3º, parágrafo único, da Lei nº 12.764/2012, para acompanhar o estudante com o Transtorno do espectro autista, precisa atender a requisitos fundamentais de formação. Sugerimos, então, a formação para o exercício da função com carga horária mínima de 180h, com o percentual de 20% da carga horária em formação prática. [...]O processo de formação é continuada e deve ser provido pelas instituições e/ou de iniciativa do próprio Acompanhante especializado, somando um mínimo de 80h anuais de

atualização, em aprofundamento nos temas descritos na formação inicial. Ademais, o Acompanhante Especializado também deve seguir recebendo formação em serviço por parte do Professor de educação especial, a respeito das estratégias de ensino específicas a serem desenvolvidas com o aluno com Transtorno do espectro autista (BRASIL, 2023, p.54 e 55)

A necessidade de um profissional especializado na área do autismo para atuar junto a esses estudantes foi vista por alguns grupos como um modo de criar uma demanda mercadológica, uma vez que atenderia aos interesses de indivíduos e grupos que ofertam cursos, embasados na Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Esse foi um dos argumentos utilizados, por exemplo, por Mariana Rosa que questionou o fato de alguns especialistas que participaram da elaboração do documento possuírem empresas de formação na área da Análise do Comportamento Aplicada, denunciando o que chamou de um “complexo industrial do autismo”. (Rosa, 2024).

Se parte das críticas que articulam o Parecer com uma lógica de mercado estavam voltadas para a possibilidade de venda de cursos de formação, Maria Teresa Montoan (UNICAMP) ao fazer sua crítica ao “mercado da deficiência”, chamou a atenção para a interferência das “áreas clínicas” nas escolas, a influência da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no Parecer 50 e o apoio de professores à colaboração de atendentes terapêuticos ou profissionais da área clínica nas escolas. (MONTTOAN, 2024).

Na perspectiva de Tereza Montoan o professor regente é a figura responsável pelo aprendizado escolar cabendo exclusivamente a ele a responsabilidade de tornar o currículo acessível para todos os estudantes presentes em sala. Nesse sentido, há uma crítica tanto à figura do acompanhante especializado com funções pedagógicas, quanto em relação às adaptações curriculares, uma vez que tais elementos surgem em contextos de ausência real de inclusão. Sobre o apoio dos professores à inserção de profissionais, tais qual o acompanhante especializado, na escola, afirma:

Infelizmente, muitos professores são favoráveis ao acompanhante, o técnico de outras áreas, o clínico... porque? Porque ela se desobriga da responsabilidade de ensinar a todos. Porque fica na cabeça o seguinte: “para esse eu tenho que adaptar a atividade”

Teresa Montoan parte do princípio de que a discussão do apoio pedagógico tal qual apresentado na primeira versão do Parecer 50 descaracteriza a política de educação especial na perspectiva inclusiva e demonstra uma não adequação da instituição escolar à lógica de um ensino para todos. (Montoan, 2024).

Considerando a legislação vigente, em especial a LBI, a pesquisadora reconhece a figura do profissional de apoio, que durante a entrevista concedida à TV Unicamp foi chamado de “cuidador”. Em suas palavras: “toda escola tem que ter um cuidador. Quem é o cuidador? É aquele que vai garantir as atividades de vida diária das crianças. Há muitas crianças que não tem uma independência [...]”. Ao ser questionada sobre a proporção profissional/ estudante sua resposta foi: “mas não um cuidador para cada criança, e sim “um cuidador para toda a escola”.

Na versão final do Parecer 50, o acompanhante especializado foi substituído pelos profissionais de apoio. A troca simboliza não apenas uma alteração de nomenclatura, mas principalmente nas funções, responsabilidades e formação. A primeira questão a ser observada é o fato de que o profissional de apoio não possui responsabilidade pedagógica, ou seja, não é sua função laboral qualquer atividade voltada para o ensino. Além disso, a questão da formação ficou em aberto.

Ao escreverem num contexto anterior às polêmicas em torno do Parecer 50, Lopes e Mendes (2023) nos oferecem um panorama interessante acerca desse debate e que não foi resolvido com a homologação do documento do Conselho Nacional de Educação (CNE). Conforme argumentam as autoras, embora haja nos dispositivos legais a obrigatoriedade da presença de profissionais de apoio à inclusão escolar, os instrumentos jurídicos presentes até o momento não apresentam uma definição precisa sobre quem deve ser esse profissional em termos de formação/capacitação, não estabelece normas em relação ao modo como ocorrerá sua contratação, nem descreve suas condições de trabalho, por exemplo.

No estudo de Lopes e Mendes (2023) os dados coletados demonstraram que os chamados profissionais de apoio contratados pelos municípios analisados foram selecionados para os cargos por empresas terceirizadas que não realizavam concurso ou edital de seleção, o que pode gerar a efetivação de um profissional sem o perfil adequado para trabalhar com o público alvo da educação especial.

As pesquisadoras destacaram a rotatividade de tais profissionais, assim como a fragilidade dos contratos marcados pela precariedade e ausência de normativas claras (o que colabora para, não raro, desvio de funções). Sua contratação, não raro, é elaborada como forma de substituição de um professor especializado (que na primeira versão do Parecer 50 recebia a nomenclatura de acompanhante especializado) e os “custos” para manter tal profissional.

Com base nas questões acima, acreditamos que a versão final do Parecer 50 não avança em questões importantes nesse momento como, por exemplo, a percepção de que a capacitação profissional é um custo a ser evitado, o que gera judicialização educacional, uma vez que muitas famílias entram na justiça pelo direito de seus filhos autistas terem um acompanhante especializado.

PEI

O próximo tema provocado pelo Parecer 050 a ser considerado em nossa análise é o Plano Educacional Individualizado (PEI), caracterizado como um instrumento de acessibilidade curricular que possui como ponto de partida as necessidades educacionais individuais do estudante e objetivos de curto, médio e longo prazo elaborados a partir de um diálogo entre o currículo regular e as singularidades do aluno com deficiência (Nunes, Schmidt e Cândido, 2024; Hallaran, 2024)

Os Estados Unidos foram o primeiro país a tornar o PEI uma obrigatoriedade, mas há presença de sua utilização em outros países como França, Itália e Portugal (Costa, Camargo, 2024). Ao que diz respeito ao Brasil,

Daniel Costa e Sígla Camargo (2024) observaram que apesar do crescente interesse de pesquisadores brasileiros sobre a temática, ainda há uma escassez de estudos sobre o PEI se comparada com a bibliografia internacional; além disso, ao que diz respeito à legislação e a Política Educacional, o PEI, quando mencionado, aparece de forma tímida, sem definições objetivas e apresentado como uma possibilidade e não como um instrumento essencial para garantir o acesso dos estudantes ao currículo escolar.

É importante destacar que a inserção do PEI na primeira versão do Parecer 50, e sua manutenção na versão homologada, representam um significativo avanço. Conforme consta na versão de 2023, o PEI foi descrito como “um documento que descreve todas as estratégias e recursos mobilizados pela unidade de ensino, para promover a equidade de aprendizagem para com as pessoas com o Transtorno do espectro autista” (Brasil, 2023, p.37), sendo, portanto, compreendido como um instrumento para efetivar a inclusão nas escolas regulares.

Havia como orientação que sua elaboração acontecesse, no máximo, 30 dias após o começo das aulas e deveria ser embasada na livre escolha teórica e conceitual da equipe escolar, mas deveria ser pautada em “práticas baseadas em evidência” (Brasil, 2023). Além disso, o PEI deveria seguir a seguinte estruturação: a) a identificação do estudante; b) a avaliação do estudante com um protocolo cientificamente validado; c) os programas de ensino do estudante, acompanhados das folhas de registro; d) o protocolo de conduta da escola em

relação ao estudante; e) diretrizes de apoio para a adaptação de atividades e avaliações; e f) os recursos necessários para sua implementação.

A elaboração dos objetivos de aprendizagem, avaliações, protocolo de condutas e programas de ensino deveriam contar com o consentimento dos familiares dos estudantes e destes, quando possível.

Ao que diz respeito à elaboração do PEI, o documento em questão deveria ser elaborado de forma *colaborativa* participando de sua confecção os seguintes profissionais: professor regente da sala comum, acompanhante especializado, coordenação pedagógica e professor do AEE. (Brasil, 2023).

Na segunda versão, toda a discussão acerca do PEI (que na primeira versão estava detalhada nas páginas 36 a 39) ficou reduzida à seguinte sentença:

Já o PEI deve conter 1) um plano de acessibilização curricular, considerando as atividades desenvolvidas na sala de recursos multifuncionais e a articulação com o professor regente e demais profissionais da unidade escolar, nos diferentes espaços; e 2) medidas individualizadas de acesso ao currículo para os estudantes autistas.

É fundamental destacar que a realização do estudo de caso/avaliação não está condicionada à existência de laudo médico do aluno, considerando seu caráter educacional, com foco na garantia do acesso, permanência, participação e aprendizagem (Brasil, 2024, p.14).

Apesar do esvaziamento com relação ao debate acerca do PEI, sua presença foi mantida na versão final apesar dos posicionamentos contrários. Pesquisadores tal qual Montoan, por exemplo, posicionam-se de modo contrário a qualquer adaptação curricular, uma vez que partem do princípio de que o professor regente deveria ser capaz de elaborar uma aula capaz de atender a diversidade dos estudantes presente em sala de aula. Nesse sentido, o PEI seria uma forma de segregação uma vez que individualiza aquilo que deveria acontecer de modo coletivo. Assim, a comunidade escolar (o que inclui os professores) agiria de forma excludente quando foca seus esforços em adaptações curriculares, por exemplo, e não no rompimento de barreiras (Montoan, 2024).

Considerações Finais

A formalização do direito à educação das pessoas com deficiência no Brasil tem colaborado para que nas últimas décadas aumente a diversidade observada nas escolas regulares, uma vez que estudantes que historicamente foram impedidos de acessarem tais espaços, hoje contam com inúmeros dispositivos legais que asseguram sua presença nas instituições de ensino.

Desta feita, se o crescimento do número de matrículas demonstra que o acesso é cada vez mais uma realidade para tais estudantes, torna-se fundamental reconhecermos também que as demandas apresentadas pelos estudantes autistas na rede regular geram desafios para que a inclusão aconteça de fato.

Ao que diz respeito aos posicionamentos que surgiram ao longo dos debates, chamamos a atenção para as distintas percepções sobre o papel do diagnóstico e sua articulação com o ambiente escolar. Observamos, de um lado, a preocupação com a medicalização da educação e o receio de que a escola perca sua autonomia para o saber médico e, de outro, a defesa do diagnóstico como ferramenta indispensável para o conhecimento das demandas específicas e a garantia da acessibilidade educacional.

Esse falso paradoxo entre os saberes médicos e pedagógicos tem como consequência o prejuízo exclusivo daqueles que necessitam de ambos: os estudantes autistas. Nesse sentido, a substituição de uma proposta mais intersetorial correspondente à primeira versão do parecer, que valorizava a colaboração entre profissionais da saúde e da educação, por uma abordagem centrada quase exclusivamente na pedagogia interna à escola pode ser pensada como um retrocesso nas políticas de inclusão se concluirmos que elas aumentam as barreiras dos estudantes com autismo.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito ao suporte ofertado aos estudantes autistas, por meio dos profissionais designados para tal. Defendemos que a indefinição legal sobre a figura do acompanhante especializado e a multiplicidade de nomenclaturas e atuações para esses profissionais levantam questões sobre a qualidade do suporte oferecido.

Contrariando os argumentos que defendem a profissionalização como um mecanismo de criação de demanda de mercado, defendemos que a formação

específica é uma das formas de garantir que o apoio oferecido seja de fato inclusivo e focado nas necessidades dos estudantes, inclusive educacionais. Nesse ponto, a substituição do termo acompanhante especializado para profissional de apoio pode ser lida como uma limitação da versão homologada do Parecer 50. Em contrapartida, a manutenção do Plano Educacional Individualizado (PEI) deve ser lido como um avanço relativo, uma vez que a redução do papel das equipes multiprofissionais e a diminuição das contribuições clínicas para a elaboração do PEI aprofundam os desafios para o acolhimento e o efetivo aprendizado de estudantes com TEA.

Finalizamos esse texto argumentando que é necessário avançarmos para além do acesso à educação. A eliminação de barreiras estruturais e atitudinais são fundamentais para que os alunos autistas não apenas estejam dentro das escolas regulares, mas façam parte da comunidade escolar. Nesse sentido, enfatizamos a importância das adaptações curriculares, da formação continuada, de um diálogo mais amplo e colaborativo entre diferentes setores, entre outras medidas, como elementos importantes para a criação de um ambiente escolar inclusivo.

Referências

AGÊNCIA ESTADO. CNE aprova diretriz para educação de autista; veja o que muda e por que proposta teve polêmica. **UOL Notícias**, São Paulo, 6 nov. 2024. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-estado/2024/11/06/cne-aprova-diretriz-para-educacao-de-autista-veja-o-que-muda-e-por-que-proposta-teve-polemica.htm>. Acesso em: 2 jun. 2025.

ALFANO, Bruno. Presença de monitores nas salas de aula acirra debate sobre inclusão de alunos autistas e desafia MEC. **O GLOBO**, 08/04/2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/04/08/presenca-de-monitores-nas-salas-de-aula-acirra-debate-sobre-inclusao-de-alunos-autistas-e-desafia-mec.ghml>. Acesso em 27/04/2024.

AMORIM, Joyce Fernanda Guilanda; RAFANTE, Heulália Charalo; CAIADO, Kátia Regina Moreno. “A organização política das pessoas com deficiência no Brasil e suas reivindicações no campo educacional”. **Revista Educação Especial**, Santa Maria (RS), v. 32, p. 1-26, 2019.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PARA PESSOAS AUTISTAS. Nota técnica contra o parecer cne/cp nº. 50/2023. 10 de fevereiro de 2024. Disponível em: https://jeduca.org.br/arquivos/NOTA%20TE%20C%81CNICA%20CONTRA%20O%20PARECER%20CNE_CP%20N%2050_2023.pdf. Acesso em: 14 de agosto de 2024.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 39. 14 set. 2001.

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

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). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 7 de julho de 2015.

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**; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 27 dez. 2012. Seção 1, p. 1

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. (2023) Parecer 50 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254501-pcp-050-23&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. (2024) Parecer 50 - Reanálise do Parecer CNE/CP nº 50, de 5 de dezembro de 2023, que tratou das Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento a Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=265021-pcp050-23-reanalise&category_slug=dezembro-2023-pdf&Itemid=30192

Daniel da Silva Costa; CAMARGO, Sígla Pimentel Höher. Bases legais e conceituais do Plano Educacional Individualizado. In: BORGES, Adriana Pereira; CAMARGO, Sígla Pimental Höher; VALLE, Jan W. (orgs.) **PEI: Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2024. P.27-49.

CURI, Roberto. Roberto Curi presidente do CNE explica a aprovação do parecer sobre inclusão dos autistas; YouTube, 26 de janeiro de 2024. 25min40s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1dy8cEndRzs>. Acesso em: 02 de agosto de 2024.

DUBET, François. O que é uma escola justa? **Cadernos de Pesquisa**. Vol. 34. N.123. 2004.p. 539-555.

ESTADÃO. A discussão sobre modelos de inclusão de autistas na escola. YouTube, 19 de abril de 2024. 23min33s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=STr5uid4FmU>. Acesso em: 30 de agosto de 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; SCHIMANSKI, Edina; BOURGUIGNON, Jussara Ayres. A Triangulação como recurso metodológico na pesquisa social. In: BOURGUIGNON, Jussara Ayres; OLIVEIRA JÚNIOR, Constantino (orgs.). *Pesquisa em Ciências Sociais: interfaces, debates e metodologias*. Ponta Grossa, Todapalavra, 2012. P.129-150.

FÓRUM PELA INCLUSÃO ESCOLAR. Documento: Motivos para ser contra o parecer 50/2023. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/forumpelainclusao/?p=1752> . Acesso em: 20/09/2024.

FREITAS, Diogo. Críticas ao Parecer 50 do CNE; YouTube, 20 de março de 2024. 1h24min49s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTubhm2ILwc>. Acesso em: 20 de agosto de 2024.

FRIZON, Rafael Santana; FRIZON, Vitória Santana. Acessibilidade como direito fundante. In: DUTRA, Martinha Clarete; DOS SANTOS, Rodolfo Carvalho Neves (orgs). **A efetivação da Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência no Brasil: 5 anos do Estatuto da Pessoa com Deficiência** / Londrina: CMDPD – Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Londrina (Produção Independente), 2020. p.80-94

FURTADO, Ricardo. O Parecer CNE/CP 50/2023: orientações para a educação especial e atendimento a estudantes com TEA; YouTube, 16 de fevereiro de 2024. 3min19s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=HBCSzM0rAU>. Acesso em: 17 de agosto de 2024.

HALLARAN, Armineh. Desenho Universal para aprendizagem e o PEI. In: BORGES, Adriana Pereira; CAMARGO, Sígla Pimental Höher; VALLE, Jan W. (orgs.) **PEI: Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2024. P.113-143.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Matrículas na educação especial chegam a mais de 1,7 milhão. Brasília, DF: Inep, [2024?]. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/matriculas-na-educacao-especial-chegam-a-mais-de-1-7-milhao>. Acesso em: 2 jun. 2025.

JORNALISMO DIÁRIO PCD. Grupo é contra a homologação do Parecer50/2023 do Conselho Nacional da Educação. 25/03/2024. Disponível em: <https://diariopcd.com.br/2024/02/25/grupo-e-contra-a-homologacao-do-parecer-502023-do-conselho-nacional-da-educacao/>. Acesso em: 05/05/2024.

JORNALISMO DIÁRIO PCD. LEPED divulga Carta Aberta sobre Parecer do Conselho Nacional de Educação. **Diário Pcd**, 31 jan. 2024. Disponível em: https://diariopcd.com.br/2024/01/31/leped-divulga-carta-aberta-sobre-parecer-do-conselho-nacional-de-educacao/#google_vignette. Acesso em: 2 jun. 2025.

LACERDA, Lucelmo. React às críticas ao parecer do autismo [Parecer 50]. YouTube, 1 de abril de 2024. 45min16s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=YwfgKLoH_hU. Acesso em: 05 de agosto de 2024.

LOPES, Bruna Alves. Autismo e educação nas páginas dos jornais Folha de São Paulo e Jornal do Brasil nos anos 1980. **atos de pesquisa em educação**, v. 18, 2023. p. 1-21.

Lopes, Bruna Alves. **Não Existe Mãe-Geladeira Uma Análise Feminista Da Construção Do Ativismo De Mães De Autistas No Brasil (1940-2019)**. 2019. Tese doutorado. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Estadual de Ponta Grossa.

LOPES, Mariana Moraes; MENDES, Enicéia Gonçalves. Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 28, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yqP8xC4sNcMRTRRqJXPBw8w/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jun. 2025.

LUNA ABA. Explicando o parecer do Conselho Nacional de Educação - CNE para a inclusão dos autistas. YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JfzDHCqIQQA>. 23 de janeiro de 2024. 23min48s. Acesso em: 10 de agosto de 2024.

LUNA ABA. Respondendo perguntas sobre o parecer do CNE - Dra. Flávia Marçal. YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xekn1YsbzY0>. 19 de janeiro de 2024. 1h16min10s. Acesso em: 18 de agosto de 2024.

MARÇAL, Flávia. CONAE 2024 e autismo: o parecer orientador nº. 50 do Conselho Nacional de Educação. YOUTUBE. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8JKNuih9gqo>. 30 de janeiro de 2024. 16min56s. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou “da inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes;

VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de (Orgs.). **Educação especial inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p. 60-83.

MANTOAN, TV UNICAMP. Mercado da deficiência’ ameaça educação inclusiva. YouTube, 25 de abril de 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4IIRo0Lh-M>.

MORAES, Claudia. O Acompanhante Especializado de Alunos com TEA <https://ondaautismos.com.br/blog/acompanhante-especializado>.

NUBLAT, Johana. O que é uma educação verdadeiramente inclusiva? **Folha de São Paulo**, 12/03/2024. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/blogs/vidasatipicas/2024/03/o-que-e-uma-educao-verdadeiramente-inclusiva.shtml>. Acesso em: 17/06/2024.

NUNES, Débora Regina de Paula; SCHMIDT, Carlo; CÂNDIDO, Eliza Dias. Aspectos avaliativos do PEI identificados na literatura nacional. In: BORGES, Adriana Pereira; CAMARGO, Sígria Pimental Höher; VALLE, Jan W. (orgs.) **PEI: Plano Educacional Individualizado para alunos com deficiência**. Belo Horizonte: Editora Ampla, 2024. P.51-67

PERES, Sarita. Live aluno autista e as orientações do parecer CNE/CP 50/2023 | direito educacional. YouTube, 14 de agosto de 2024. 1h48min1s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ihV-TKBijWiE>. Acesso em: 2 de setembro de 2024.

ROSA, Mariana. Papo 01: o lobby do complexo industrial do autismo nas escolas brasileiras. YouTube, 20 de março de 2024. 13min09s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dbTIPGW-QOK0>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

ROSA, Mariana. Papo 02: Parecer CNE 50 e a exploração mercadológica do autismo. YouTube, 20 de março de 2024. 17min14s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3ibbFfD-2uE>. Acesso em: 08 de agosto de 2024.

ROSA, Mariana. Papo 03: a incisiva conservadora na escola por meio do Parecer CNE 50. YouTube, 20 de março de 2024. 25min16s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WEvLo30EA10>. Acesso em: 09 de agosto de 2024.

SALLES, Thays Maria. “Homologa Camilo”: campanha pede que ministro da Educação valide “parecer do autismo”. O Povo. 02/04/2024. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/politica/2024/04/02/homologa-camilo-campanhapede-que-ministro-da-educacao-valide-parecer-do-autismo.html>. Acesso em: 08/04/2024.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003

TENENTE, Luiza. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. G1 Educação. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunoscom-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professoresainda-e-obstaculo.ghtml>. Acesso em: 19/08/2024.

TV CÂMARA DISTRIITAL. Seminário 14h00 - educação inclusiva - . YouTube, 18 de março de 2024. 5h39min24s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ap7hDi1FcSE>. Acesso em: 15 de agosto de 2024.

TV UNICAMP. Mercado da deficiência ameaça educação inclusiva. YouTube, 25 de abril de 2024. 38min53s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=t4IIRo0Lh-M>. Acesso em: 01 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Disponível em: <https://www.ppgees.ufscar.br/pt-br/o-ppgees/historia>. Acesso em: 02 de abril de 2025.

VALLE, Jan W.; CONNOR, David J. **Ressignificando a deficiência**: da abordagem social às práticas inclusivas na escola. Porto Alegre: AMGH, 2014

Neurodiversidade no ensino superior: o transtorno do espectro autista e o papel do desenho universal para a aprendizagem

*Aline Roberta Tacon Dambros
Alessandra Lourenço da Silva Travain*

Introdução

Nos últimos anos, a inclusão educacional tem sido amplamente debatida e promovida em diferentes níveis de ensino. No Ensino Superior, observa-se um crescimento no número de estudantes do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE), o que tem ampliado consequentemente as discussões sobre sua permanência e desempenho acadêmico. Entre os grupos que enfrentam barreiras na universidade, destacam-se os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cujas necessidades específicas e variadas nem sempre são contempladas pelas instituições de ensino.

O TEA é uma condição do neurodesenvolvimento caracterizada por dificuldades na comunicação e na interação social, além de padrões de comportamento repetitivos e interesses restritos (APA, 2014). Com base nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no ano de 2023 havia 92.756 matrículas de estudantes PAEE no ensino superior, englobando estudantes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (atualmente TEA) e altas habilidades/superdotação. Desse, 9.718 eram estudantes autistas (Brasil, 2024).

Esses dados evidenciam a presença crescente de estudantes com TEA no ensino superior e ressaltam a necessidade de um maior conhecimento sobre essa condição para assegurar acesso, permanência e conclusão do curso, conforme preconiza a Lei n.º 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

Diante desse cenário, este estudo tem como objetivo analisar os desafios e as possibilidades da inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior, considerando a importância da neurodiversidade e das estratégias pedagógicas inclusivas, como o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA), com vistas a favorecer a permanência e a conclusão do curso. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa bibliográfica e documental, baseada na análise de artigos científicos e legislações que garantem os direitos das pessoas com TEA, como a Lei n.º 12.764/2012 e a Lei n.º 13.146/2015. Como aporte teórico, fundamenta-se na Teoria Histórico-Cultural, que postula a importância da interação social e da mediação que considera as especificidades dos estudantes no processo de ensino e aprendizagem, para o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem.

Com isso, espera-se que este estudo contribua para o debate acadêmico e para a formulação de práticas pedagógicas mais inclusivas, que contemplem as necessidades específicas dos estudantes com TEA, promovendo um Ensino Superior mais acessível e equitativo.

Transtorno do espectro autista (TEA) e neurodiversidade

Todo ser humano possui sua própria individualidade, o que nos permite dizer que cada pessoa é única em suas características, inclusive gêmeos idênticos diferem entre si em sua forma de pensar, agir e expressar-se. Com o TEA, não é diferente, a mesma singularidade, tão comum à condição humana, também se manifesta nas pessoas autistas.

O TEA, conforme descrito na Classificação Internacional de Doenças (CID-11), é definido como uma condição do neurodesenvolvimento que se manifesta desde os primeiros anos de vida, caracterizando-se por dificuldades persistentes na comunicação e na interação social, além de padrões de comportamento, interesses e atividades restritos e repetitivos. Essas manifestações variam conforme o contexto e o grau de suporte necessário, podendo comprometer significativamente diferentes áreas do funcionamento do indivíduo, como o convívio social, a vida acadêmica e as relações familiares. Ainda que tais características nem sempre sejam plenamente identificadas na primeira infância,

tendem a se tornar mais evidentes à medida que as exigências sociais aumentam. A apresentação clínica pode variar amplamente em termos de gravidade, habilidades linguísticas e níveis de funcionamento intelectual (OMS, 2023).

Entre as principais características observadas no TEA, destacam-se: dificuldades na comunicação social e comportamentos repetitivos; percepção sensorial diferenciada; preferência por rotinas e ambientes previsíveis; além de potenciais como o hiperfoco, a memória acentuada e a atenção a detalhes. É importante ressaltar que cada pessoa com TEA é única, o que implica em diferentes formas de manifestação da condição e, conseqüentemente, em distintas necessidades educativas específicas.

O termo neurodiversidade foi cunhado pela socióloga autista Judy Singer, em 1999, no texto intitulado “Por que você não pode ser normal uma vez na sua vida? De um ‘problema sem nome’ para a emergência de uma nova categoria de diferença”. A partir dessa perspectiva, a neurodiversidade pode ser compreendida como uma característica coletiva da humanidade, reconhecendo que todos os seres humanos pensam, sentem e interagem com o mundo de maneiras distintas (Ortega, 2009). Assim como há variações físicas e culturais entre os indivíduos, também existem variações neurológicas, que compõem a diversidade natural do funcionamento cerebral.

Ser neurodiverso significa estar conectado ao mundo de forma diferente, e não de maneira errada ou deficiente. Nessa concepção, entende-se que ninguém é completamente “neurotípico”, pois todos processamos informações de formas singulares. O termo neurodivergente, por sua vez, refere-se a pessoas cujas formas de funcionamento neurológico se distanciam do padrão predominante, como é o caso de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), entre outros. Essas pessoas podem necessitar de adaptações específicas que respeitem suas singularidades, possibilitando sua plena participação social e educacional.

Nessa perspectiva, a neurodiversidade deve ser compreendida como uma expressão legítima da diversidade humana, e não como uma condição patológica a ser corrigida. Os indivíduos diagnosticados com autismo, especialmente aqueles com maiores níveis de autonomia, desempenham um papel central no movimento “nada sobre nós, sem nós”, reivindicando o reconhecimento de

suas especificidades como parte fundamental de sua identidade (Ortega, 2009). Essa postura reforça a importância de ouvir e valorizar as experiências e perspectivas das pessoas autistas na construção de políticas, práticas e intervenções que impactam suas realidades.

Em sintonia com essa visão, o autismo não é uma condição patológica, mas uma forma distinta de ser e estar no mundo, reconhecendo o autismo como uma expressão legítima da diversidade humana. Essa compreensão promove uma visão mais inclusiva e respeitosa, que valoriza as diferentes maneiras de processar o mundo e de interagir, reafirmando que a diversidade neurológica enriquece a sociedade como um todo.

Portanto, no processo educativo, é fundamental reconhecer que a neurodiversidade evidencia a singularidade de cada mente e que a padronização do ensino não favorece esse desenvolvimento plural. Assim, torna-se imprescindível identificar tanto as potencialidades quanto os desafios de cada indivíduo, buscando estratégias de aprendizagem que valorizem seus pontos fortes e proponham caminhos de mediação que favoreçam seu desenvolvimento.

Desafios e possibilidades para a inclusão do TEA no ensino superior

Reconhecer a neurodiversidade como expressão legítima da condição humana implica também repensar as práticas educacionais no Ensino Superior, espaço que, historicamente, nem sempre foi planejado para acolher diferentes formas de ser, pensar e aprender. A inserção de estudantes com TEA nas universidades representa um avanço significativo no sentido de democratizar o acesso à educação, mas evidencia a necessidade de novas práticas pedagógicas, institucionais e sociais que favoreçam a permanência, o desenvolvimento e a participação ativa desses estudantes.

Como mencionado anteriormente, o número de alunos com TEA no Ensino Superior tem aumentado, impulsionado por políticas públicas inclusivas, como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e a

Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Essas legislações asseguram o direito à educação para as pessoas com TEA, reforçando a necessidade de adaptações institucionais que garantam a igualdade de oportunidades (Brasil, 2008; 2012; 2015).

Além de garantir o acesso ao Ensino Superior, é imprescindível que as práticas pedagógicas sejam reconfiguradas para respeitar e valorizar a diversidade presente nas salas de aula universitárias, promovendo ambientes que favoreçam não apenas a inclusão, mas também o pleno desenvolvimento acadêmico, social e pessoal dos estudantes com TEA. Nesse sentido, Vigotski (2021) enfatiza que a educação especializada deve estar integrada à formação comum, uma vez que:

Todo o problema é extremamente simples e claro. Em sã consciência, ninguém nega a necessidade da pedagogia especial. Não se pode afirmar que não existam conhecimentos especiais para os cegos, para os surdos e para os com atraso mental. Mas esses conhecimentos e preparação especiais devem ser subordinados à educação comum, à preparação comum. A pedagogia especial deve estar diluída na atividade geral da criança (Vigotski, 2021, p. 39).

Essa perspectiva reforça a necessidade de construir práticas inclusivas no Ensino Superior que, sem negar as demandas específicas dos estudantes com TEA, assegurem sua participação plena, integrada e significativa no contexto acadêmico.

A trajetória no Ensino Superior ainda é marcada por desafios importantes, como a rigidez curricular, a falta de formação docente para lidar com a diversidade, as barreiras atitudinais (capacitismo) e a ausência de adaptações que respeitem as singularidades dos estudantes autistas. Ao mesmo tempo, a universidade impulsiona futuros formativos e pode ser um espaço de amplas possibilidades, promovendo o desenvolvimento das funções psíquicas superiores, a autonomia e a construção de trajetórias acadêmicas e profissionais significativas.

A primeira barreira a ser discutida é que o sucesso no Ensino Superior não se limita ao desempenho acadêmico medido por notas. O suporte, tanto acadêmico quanto não acadêmico, exerce um papel fundamental no desenvolvimento

integral dos estudantes e em sua capacidade de adaptação, desenvolvimento e humanização no ambiente universitário.

A transição para o Ensino Superior representa um desafio para todos os estudantes, mas, para pessoas com TEA, as dificuldades nas habilidades de comunicação social tornam essa adaptação ainda mais complexa. Conforme apontam Shmulsky e Gobbo (2013), adultos autistas cognitivamente capazes podem se beneficiar significativamente da experiência universitária, favorecendo sua integração social e o desenvolvimento de competências para uma vida mais produtiva e autônoma. Prizant e Fields-Meyer (2023) defendem que, em vez de combater o autismo focando apenas nas dificuldades associadas a ele, é fundamental valorizar as potencialidades das pessoas autistas, enfatizando o que elas podem realizar, e não aquilo que não podem.

Nesse contexto, os suportes especializados, como os Núcleos de Acessibilidade, ações coletivas organizadas por e para autistas, bem como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) individualizado, constituem estratégias fundamentais de apoio. No caso do TEA, esses recursos podem ser entendidos como suportes transacionais, ou seja, sistemas, estratégias ou ferramentas que possibilitam interações mais qualificadas, comunicação mais eficaz e maior engajamento acadêmico e social, sempre considerando as necessidades temporais e específicas de cada estudante.

É importante considerar que, conforme Vigotski (2009), o desenvolvimento humano ocorre primeiramente no plano social para, posteriormente, interiorizar-se no plano individual, sendo a interação social um elemento indispensável para a construção de novos conhecimentos e habilidades. Portanto, os suportes transacionais visam potencializar essas interações, respeitando as singularidades dos estudantes com TEA.

Por fim, um outro tabu a ser debatido de que o Ensino Superior não apenas como uma preparação para o mercado de trabalho, mas também como um direito fundamental para o pleno desenvolvimento humano é essencial. Essa perspectiva contribui para a promoção de práticas inclusivas que contemplem a diversidade de modos de ser e aprender, reafirmando o Ensino Superior como espaço de desenvolvimento humano integral e de exercício pleno da cidadania.

O desenho universal para a aprendizagem como estratégia de inclusão

O Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) surge como uma estratégia eficaz para promover a inclusão de estudantes neurodiversos¹, especialmente aqueles com TEA. Características como o hiperfoco, comum entre os indivíduos autistas, podem ser uma vantagem competitiva, permitindo-lhes aprofundar-se de maneira singular em áreas específicas do conhecimento e irem além do conhecimento que está posto.

Segundo Garbin et al. (2024), as potencialidades das pessoas com TEA podem representar uma vantagem significativa no contexto profissional, especialmente em funções que exigem atenção a detalhes, lógica e concentração prolongada. Traços como a preferência por tarefas repetitivas, o trabalho solitário e a atenção a padrões contribuem para um desempenho diferenciado e maior adequação a determinadas funções.

Nesse sentido, Chammas e Hernandez (2022) relatam que, em experiências laborais, pessoas autistas costumam ser mais eficazes na identificação de erros do que seus colegas neurotípicos². Isso se deve ao perfeccionismo, à facilidade em reconhecer padrões, ao raciocínio lógico apurado e ao alto nível de concentração, o que os torna valorizados em setores como a tecnologia. Esses dados evidenciam que, quando suas singularidades são respeitadas, pessoas com TEA podem se destacar e contribuir de forma significativa para o ambiente de trabalho.

Essas potencialidades, no entanto, não surgem espontaneamente. Elas precisam ser reconhecidas, valorizadas e estimuladas desde os espaços formativos. O ambiente universitário, quando estruturado para acolher a diversidade, pode desempenhar papel fundamental nesse processo, contribuindo para o desenvolvimento de competências que serão fundamentais no futuro profissional dos estudantes com TEA. Para tanto, é necessário que as instituições de

1. O termo “neurodiverso” refere-se a pessoas cujos padrões de funcionamento neurológico diferem do que é considerado típico. Inclui indivíduos com TEA, Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), dislexia, entre outros.

2. “Neurotípico” designa a pessoa cujo funcionamento neurológico segue os padrões considerados comuns ou esperados pela sociedade.

ensino superior adotem práticas pedagógicas que respeitem as singularidades desses estudantes e favoreçam sua trajetória acadêmica com equidade.

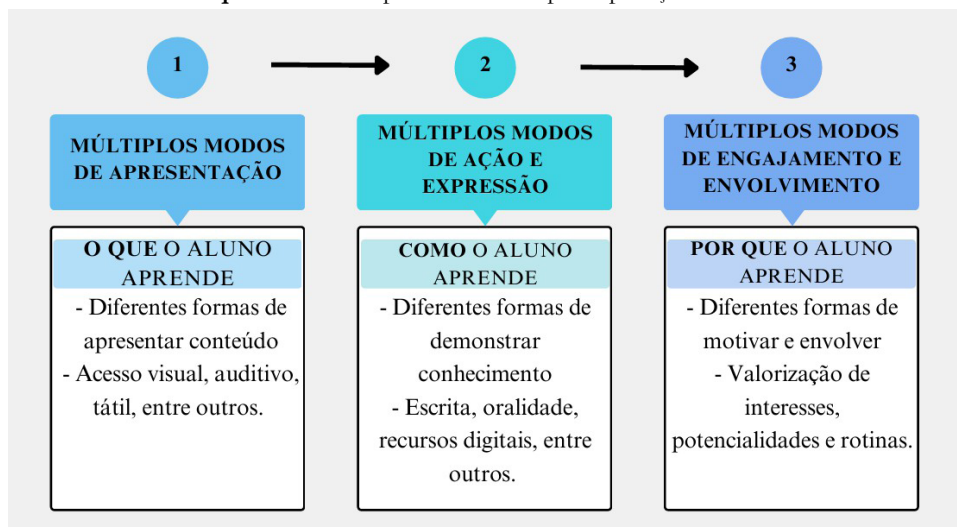
Contudo, para garantir que os estudantes com TEA possam não apenas ingressar, mas também permanecer e concluir seus cursos com sucesso, é fundamental que as práticas pedagógicas sejam adaptadas às suas necessidades específicas. O DUA, com sua abordagem flexível e personalizada, possibilita uma abordagem inclusiva, favorecendo a construção de caminhos acadêmicos mais acessíveis e eficientes. Ao proporcionar múltiplas formas de representação, expressão e engajamento, o modelo favorece a permanência dos alunos com TEA, potencializando suas habilidades e promovendo sua participação ativa no contexto universitário.

Sebastián-Heredero (2020) destaca que o DUA propõe a elaboração de currículos flexíveis desde a etapa inicial do planejamento, considerando a diversidade dos estudantes. Essa abordagem evita adaptações posteriores, ao oferecer, desde o início, objetivos, métodos, materiais e avaliações acessíveis e personalizáveis, capazes de atender diferentes perfis de aprendizagem e auxiliar no desenvolvimento acadêmico de todos os estudantes.

Nessa perspectiva o DUA reconhece e valoriza a diversidade presente em sala de aula. Entende que cada aluno é singular e possui caminhos próprios para aprender e demonstrar seu conhecimento. Alguns aprendem melhor ouvindo, outros por meio de imagens, gráficos, quadros explicativos ou vídeos. Da mesma forma, podem ser avaliados por meio de provas escritas, apresentações orais, seminários, rodas de conversa, elaboração de histórias em quadrinhos, debates, entre outros. Assim, diferentes estilos de aprendizagem são contemplados nas formas de apresentação e avaliação dos conteúdos.

Nesse contexto, o DUA possui três princípios fundamentais que orientam a elaboração de currículos e práticas pedagógicas inclusivas. Eles estão sintetizados no Esquema 1, a seguir:

Esquema 1: Princípios estruturais para aplicação do DUA



Fonte: Esquema elaborado pelas autoras com base Sebastián-Heredero (2020).

O **princípio de apresentação** do DUA reconhece que os alunos percebem e compreendem as informações de maneiras diferentes, influenciadas por deficiências sensoriais, dificuldades de aprendizagem ou diferenças culturais. Para atender a essa diversidade, é essencial oferecer múltiplas formas de apresentação dos conteúdos, como textos, imagens, áudios e vídeos. Para estudantes autistas, recomenda-se o uso de recursos visuais, como infográficos e diagramas, materiais escritos que reforcem instruções orais e vídeos que ilustrem conceitos, beneficiando toda a turma.

Já o **princípio de ação e expressão** destaca que os alunos variam nas formas de demonstrar conhecimento. É importante oferecer opções como apresentações orais, vídeos, desenhos ou textos, além de tecnologias assistivas ou suportes simples, como esquemas e mapas mentais, para ajudar na organização das ideias.

Por fim, o **princípio de engajamento** valoriza a motivação e o envolvimento dos alunos. O educador pode relacionar os conteúdos aos interesses dos estudantes, estabelecer rotinas claras e oferecer escolhas nas atividades, promovendo autonomia e participação ativa no processo de aprendizagem.

Reiteramos que ao aplicar os princípios do DUA, os educadores podem construir ambientes de aprendizagem mais inclusivos e sensíveis às necessidades dos alunos autistas, promovendo seu desenvolvimento acadêmico e pessoal, ao mesmo tempo em que acolhem e valorizam toda a neurodiversidade presente na sala de aula.

Em suma, cada indivíduo autista é singular e apresenta diferentes potencialidades e níveis variados de suporte. Por isso, uma prática hegemônica muitas vezes desconsidera a riqueza neurológica e o potencial de desenvolvimento de uma pessoa autista. Nesse contexto, a adoção de práticas universalizadas, aliada à mediação e à identificação das potencialidades, torna-se fundamental para que os indivíduos possam avançar na aquisição de conhecimentos e habilidades.

Considerações finais

A inclusão de estudantes com TEA no Ensino Superior é um desafio que exige mais do que o cumprimento das legislações, requer uma mudança de paradigma educacional, capaz de reconhecer a neurodiversidade como parte legítima da condição humana. Essa perspectiva implica o compromisso ético e pedagógico das instituições de ensino superior em promover não apenas o acesso, mas também a permanência qualificada e a conclusão dos cursos, respeitando as singularidades de cada estudante.

Ao longo deste trabalho, buscou-se refletir sobre as possibilidades e os limites enfrentados por esses estudantes, destacando a importância de práticas pedagógicas que considerem suas necessidades específicas. Nesse sentido, o DUA apresenta-se como uma ferramenta essencial para a construção de ambientes mais acessíveis e flexíveis, nos quais todos possam se desenvolver a partir de suas potencialidades.

Ao respeitar os diferentes estilos de aprendizagem e oferecer múltiplas possibilidades de participação, o DUA contribui significativamente para a permanência e o sucesso acadêmico dos estudantes com TEA. Além disso, ao identificar e potencializar as habilidades desses estudantes, como o raciocínio lógico, a atenção aos detalhes e a concentração, o ambiente universitário cum-

pre seu papel na formação humana e profissional, elementos fundamentais para uma atuação cidadã plena.

Assim, investir na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas baseadas no DUA não beneficia apenas os estudantes com TEA, mas amplia as oportunidades de aprendizagem para todos. A construção de uma universidade verdadeiramente inclusiva começa pelo reconhecimento da diversidade como valor e pela promoção de estratégias que assegurem equidade, participação e desenvolvimento para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo.

Além disso, o aporte da THC permite compreender que o desenvolvimento humano se dá a partir das interações sociais mediadas, sendo o papel da universidade garantir esses contextos de mediação para todos os estudantes, inclusive para aqueles com TEA. A inclusão, portanto, deixa de ser vista como um “favor” ou adaptação pontual, passando a configurar-se como ação intencional e contínua em prol da equidade e da justiça social.

Portanto, para que o Ensino Superior cumpra verdadeiramente sua função social, é fundamental que as instituições avancem na construção de políticas inclusivas eficazes, que contemplem desde a formação docente até a organização curricular, a acessibilidade atitudinal e os suportes institucionais adequados. Somente assim será possível garantir que estudantes com TEA não apenas ingressem na universidade, mas nela permaneçam, aprendam, se desenvolvam e se projetem como sujeitos plenos de direitos.

Referências

American Psychiatric Association (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5** [Recurso eletrônico]. Tradução Maria Inês Corrêa Nascimento et al. 5 ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/42771704/AMERICAN_PSYCHIATRIC_ASSOCIATION_DSM_5. Acesso em: 31 mai. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2023**: Divulgação dos resultados [recurso eletrônico]. Brasília, DF: Inep, 2024b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2023/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2023.pdf. Acesso em: 20 nov. 2024.

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 29 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília. DF: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 23 fev. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: Brasília, 7 jul. 2015.

CHAMMAS, Cristiane Benedetti; HERNANDEZ, José Mauro da Costa. A Neurodiversidade Como Vantagem Competitiva. **Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração, São Paulo**, p. 2177-2576, 2022.

GARBIN, Cléa Adas Saliba *et al.* O transtorno do espectro autista (TEA) e a inserção no mercado de trabalho: uma revisão sistemática. **Revista Educação Especial**, v. 37 p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/84098>. Acesso em: 10 jan. 2025.

Organização Mundial da Saúde (OMS). **Classificação Internacional de Doenças - CID-11**. [Recurso eletrônico]. 2024. Disponível em: <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/pt#1435254666>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/CPeMbsxyfF3CXSLwTcprwC>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PRIZANT, Barry M.; FIELDS-MEYER, Tom. **Humano à sua maneira**: Um novo olhar sobre o Autismo. 1 ed. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Edipro, 2023.

SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 26, n. 4, p. 733-768, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4LpLgv5C>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SHMULSKY, Solvegi; GOBBO, Ken. Autism Spectrum in the College classroom: Strategies for Instructors. **Community College Journal of Research and Practice**, v. 37, n. 6, p. 490–495, 2013.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução: Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da defectologia**. V. 1. Tradução e organização de Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

A qualidade da cidadania das pessoas com transtorno do espectro autista sob análise da sua participação no trabalho e na educação.

Gislaine do Rocio Rocha Simões da Silva

1. Introdução

Este artigo aborda a qualidade da cidadania às pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), definindo-a sob o aspecto social, político e econômico que envolve este grupo em contraposição com a estigmatização social. A partir de dados qualitativos e quantitativos com aparato da revisão de literatura relacionou-se as pessoas com deficiência nos ambientes sociais e as políticas de inserção, para investigação da sua participação na sociedade.

O estudo fundamenta-se no pressuposto de Cavalcante e Minayo (2009) de que a deficiência não é doença, mas sim um fenômeno de vida que contribui para a família vivenciar uma construção específica, diferente, mas não destituída dos mesmos direitos que qualquer outra tenha assegurado. A ausência desta conscientização contribui para que a pessoa com deficiência seja tratada com uma ambiguidade que faz predominar a lógica da desigualdade, ainda que movimentos sociais e políticas direcionadas sejam cada vez mais incrementadas.

O objetivo é apontar o quanto a participação das pessoas com TEA nos espaços de ensino e trabalho interferem na sua condição cidadã numa perspectiva que idealiza esses acessos dentro do processo emancipatório defendido na meta 10.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030.

A estruturação do artigo se apresenta inicialmente pela explanação de como tem sido definida a cidadania apresentando as bases que a qualificam e o papel do Estado como promotor de seus elementos, seguida pela trajetória entre as primeiras pesquisas sobre autismo: sua descrição clínica, comorbidades e níveis de suporte, o papel do ativismo e as transformações da concepção biológica para a biopsicossocial dentro das transformações de tratamento às pessoas com deficiência. Discute-se os impasses da estigmatização ao longo do

tempo e as barreiras enfrentadas para ingresso e permanência no mercado de trabalho e no ensino regular. Na sequência discute-se no quanto a promoção de mecanismos inclusivos interferem na qualificação da cidadania destes indivíduos.

2. O que é cidadania, afinal?

A definição da cidadania não é uma constante, pois reflete as transformações históricas, sociais e políticas de cada época. Ao longo do tempo, o conceito de cidadania se ampliou para incluir não apenas direitos civis e políticos, mas também direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais. Assim, a cidadania é um processo dinâmico, em que novos direitos são conquistados e velhas desigualdades são questionadas, garantindo maior participação das pessoas na vida coletiva e fortalecendo a democracia.

A clássica definição de Marshall (1967), cunhada no século passado, quanto aos elementos da cidadania, foram base para outros sociólogos definirem a sua extensão segundo o maior acesso aos direitos civis, políticos e sociais. Os primeiros seriam identificados com a liberdade individual, de ir e vir, imprensa, pensamento e fé, propriedade, contratos e à justiça; os políticos identificados com o poder e escolha dos representantes e de participar do poder político e o social identificado pelo direito a um mínimo de bem estar econômico e segurança ao direito de participar por completo na herança social, mas prementes na educação e nos serviços sociais.

Marshall (1967) admitia a existência da desigualdade quantitativa ou econômica, mas condenava a diferenciação ou desigualdade qualitativa da cidadania, assim avaliada conforme a proximidade da pessoa com tais direitos. Em sua teoria a igualdade de *status* é mais importante que a igualdade de renda associada com o conceito de participação integral na comunidade, ou seja, de cidadania. A desigualdade econômica de classes sociais seria admissível desde que a igualdade de cidadania fosse reconhecida.

No contexto brasileiro, Carvalho (2013) desenha a trajetória iniciada com a exploração do trabalho escravo, a formação de uma estrutura coronelista e, dentre outros importantes aspectos, o desenvolvimento da concepção que promoveria maior participação de grupos (negros, indígenas, mulheres, imigrantes

etc) na sociedade. A cidadania, segundo Carvalho, é e foi um fenômeno complexo e historicamente definido, que inclui diversas dimensões — liberdade, participação e igualdade —, sendo que algumas podem existir sem as outras, o que afeta a qualidade da cidadania em cada sociedade. Assim, a cidadania plena, que combina todos esses elementos, é considerada um ideal que serve de parâmetro para avaliar a qualidade da cidadania em cada país e em cada momento histórico, sendo uma cidadania incompleta a quem possuísem apenas alguns dos direitos e de não cidadãos os que não se beneficiassem de nenhum destes direitos.

Kerstenetzky (2012) acrescenta que no Brasil, ainda no início do século passado, a noção de cidadania se associava àquele que exercia trabalho regulado, cuja proteção social dependia da participação do indivíduo no mercado laborativo. Sobre a fase pós 1930 no Brasil, Santos (1987) complementa que enquanto a cidadania era atributo de quem possuía ocupação, inflava os conceitos de marginalidade mesmo àqueles que tinham ocupações estáveis, porém não reguladas. A cidadania regulada seria aquela “cujas raízes encontram-se, não em um código de valores políticos, mas em um sistema de estratificação ocupacional” (Santos, 1987, p. 84).

Por décadas, portanto, foi construído o ideal daquele que merece ser considerado cidadão, a depender da sua representatividade como força de trabalho, uma vez que a proteção social do Estado que permitia o maior alcance aos direitos que dimensionam a cidadania, era condicionado à narrativa capitalista da individualidade, desprezando as desigualdades.

Ao abordar a cidadania no contexto do Estado de bem estar social, ou seja, na universalização da tutela estatal, Kerstenetzky (2012, p. 50) aponta que o Brasil se singulariza pelo problema social dadas as desigualdades que não permitem experiências mais redistributivas das práticas sociais. O entendimento é de que em uma sociedade muito desigual os serviços públicos devem ser providos por “canais socialmente aprovados, isto é, sem perda de autorrespeito dos usuários e de suas famílias” (Kerstenetzky, 2012, p. 46).

Em outras palavras o que se procura igualar não se refere tanto às classes, mas sim aos indivíduos componentes de uma população considerada como classe, em especial ao vulneráveis. Considerando a igualdade como uma necessi-

dade social Kerstenetzky (2012, p. 46) defende que não se trata “exclusivamente de prover necessidades materiais, mas de provê-las por meio de serviços universais que evitem o estigma e contribuam para a construção da identidade das pessoas tendo por referência a comunidade política da qual são membros”.

Ao relacionar a cidadania aos direitos civis, políticos e sociais, em uma realidade marcada por desigualdades sociais evidentes, não é possível exigir que a maior qualificação profissional decorra exclusivamente do esforço individual, em uma concepção neoliberal. Tal discurso, alicerçado em princípios do capitalismo contemporâneo, transfere para o indivíduo a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso, desconsiderando as condições estruturais que limitam o pleno exercício da cidadania e o acesso equitativo à educação, à formação e à mobilidade social. Daí entender que a cidadania, necessariamente, é uma construção coletiva.

Em contraposição com as vertentes do neoliberalismo quanto à função do Estado, Dardot e Laval (2016) mostra como a substituição das regras de direito público por transações pontuais corrói a cidadania social, gerando subcidadãos e não cidadãos, defendendo que não se pode compreender a garantia de cidadania como mero esforço individual, uma vez que a participação plena na sociedade encontra óbices estruturais na grande desigualdade social e no acesso desigual aos bens sociais. Ainda complementam:

O acesso a certos bens e serviços não é mais considerado ligado a um status que abre portas para direitos, mas o resultado de uma transação entre um subsídio e um comportamento esperado ou um custo direto para o usuário. A figura do “cidadão” investido de uma responsabilidade coletiva desaparece pouco a pouco e dá lugar ao homem empreendedor. Este não é apenas o “consumidor soberano” da retórica neoliberal, mas o sujeito ao qual a sociedade não deve nada, aquele que “tem de se esforçar para conseguir o que quer” e deve “trabalhar mais para ganhar mais”, para retomarmos alguns dos clichês do novo modo de governo. A referência da ação pública não é mais o sujeito de direitos, mas um ator autoempreendedor que faz os mais variados contratos privados com outros atores autoempreendedores (Dardot e Laval 2016, p. 374).

O antagonismo entre o neoliberalismo e o estado de bem estar acaba por fragilizar a compreensão de uma política de intervenção para o mínimo existencial coerente com o ideal da cidadania. É neste aspecto que Singer (2003) se pronunciou:

O neoliberalismo é umbilicalmente contrário ao estado de bem-estar, porque seus valores individualistas são incompatíveis com a própria noção de direitos sociais, ou sejam direitos que não são do homem como cidadão, mas de categorias sociais, e que se destinam a desfazer o veredicto dos mercados, amparando os perdedores com recursos públicos, captados em grande medida por impostos que gravam os ganhadores (Singer, 2003, p. 254).

Articulando as últimas reflexões a desvinculação do Estado opera contrariamente na promoção da cidadania, como processo emancipatório que resulte de ações e políticas públicas essenciais para evitar o estigma social e fortalecer o sentido de pertencimento coletivo, admitindo que não há espaço para o discurso que responsabiliza o indivíduo por sua trajetória quando existem barreiras sistêmicas que os colocam em diferentes pontos de partida. Assim, a cidadania plena exige políticas públicas inclusivas que garantam igualdade material e rompam com a lógica simplista neoliberal auto empreendedora.

Ainda que o conceito da cidadania seja multifacetado e complexo, não há dúvida sobre a importante noção difundida por Robert Dahl (2001) que a associa como sistema cujo princípio elementar é que todos os membros sejam tratados (sob a constituição) como se estivessem igualmente qualificados para participar do processo de tomar decisões, ou seja, todos considerados politicamente iguais, inclusive no acesso às oportunidades.

Portanto, a cidadania não se limita ao reconhecimento formal de garantias constitucionais, tampouco à previsão normativa de políticas voltadas à promoção da igualdade para mitigar vulnerabilidades sociais. Trata-se, sobretudo, da concretização de direitos fundamentais que assegurem a participação plena dos indivíduos na vida social, política e econômica, promovendo seu empoderamento e autonomia. Essa efetivação requer o compromisso ativo do Estado na criação de condições materiais e institucionais que viabilizem o exercício real dos direitos civis, sociais e políticos.

3. A pessoa com transtorno do espectro autista e a busca de inserção no espaços sociais e no enfrentamento do estigma

3.1 Autismo: o percurso biomédico e social

Nas décadas de 1920, 1930 e 1940, o Brasil vivenciou a ênfase do discurso eugenista a ponto de ser discutida a segregação e esterilização de doentes mentais e outros degenerados, enquanto era incentivada a procriação daqueles que tinham “boas linhagens hereditárias” para viabilizar o nascimento de crianças saudáveis e “perfeitas”, numa pauta de educação eugênica, saneamento básico, controle e tratamento de doenças as quais detinham aceitação social, propiciando grande impulso a políticas e serviços de assistência em saúde reprodutiva, saúde da infância e saúde mental (Mai e Angerami, 2006). Sobre o movimento eugenista no Brasil as autoras Mai e Angerami relatam,

Em síntese, além de proporcionar incentivo e impulso aos cuidados reprodutivos, a configuração do movimento eugenista baseou-se em um conceito biológico de raça superior ou inferior, discriminou determinados indivíduos a partir da configuração de um ideal de homem, utilizando-se de argumentos tidos como científicos para tal, e interpretou condições de vida, resultantes da forma de organização social, como sendo consequências da hereditariedade dos indivíduos. (Mai e Angerami, 2006, p. 254)

Donvan e Zucker (2019) contam que em 1942 foi publicado no *American Journal of Psychiatry* pela APA artigo de autoria do neurologista Robert Foster Kennedy sugerindo a eutanásia para crianças mentalmente deficientes para aliviar o fardo de uma vida que não poderia produzir nada e bom. À época e na mesma edição se defendia a humanização e o espaço para a pessoa deficiente.

Foi neste contexto que a expressão autismo surgiu no início do Século XX utilizada pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler para referenciar-se aos pacientes com esquizofrenia que tinham “pensamentos autísticos” assim denominados àqueles que apresentavam desconexão com o meio a internalização de sua realidade (Donvan e Zucker, 2017). Somente em 1943, o psiquiatra infantil

estadunidense Leo Kanner publicou na revista *Nervous Children* um conceito classificando-o como uma distinta desordem após o acompanhamento de 11 crianças ao longo de cinco anos com características não descritas pela literatura médica, cujo eixo era a incapacidade de se relacionarem de maneira ordinária com as pessoas e com as situações do início da vida (Lopes, 2019).

Leo Kanner fomentou o impacto do comportamento dos pais no quadro das crianças investigadas, o que induziu a uma interpretação, da qual o mesmo manifestou posterior oposição o que originou o termo “mãe-geladeira”¹, legitimando o repúdio das mães que buscavam o mercado do trabalho, que negavam o espaço para além do doméstico.

Foi com ações parentais que ganhavam força nos EUA a partir da década de 1960, destacando-se o psicólogo Bernard Rimland que propunha com dados e contestações à teoria firmada na ideia de Betlheim, a etiologia do autismo a fatores neurológicos e com disposição hereditária, o que veio apenas se fortalecendo com o incremento científico empregado, especialmente a partir dos anos 1970, época em que havia conceitos e concepções diversas ansiando por melhores definições.

Como acentua Assumpção Júnior (2023) somente em 1976 com a publicação de Ritvo e Ornitz - *Autism: diagnosis, current research and management* – que se passou a considerar uma síndrome comportamental com etiologias orgânicas e não como psicose, o que veio se confirmando até a atualidade.

Tal qual outras deficiências de ordem comportamental, acompanhadas ou não da deficiência intelectual, o autismo experimentou o ideário manicomial. Tratados como loucos, eram tidos como ameaça à sociedade e impróprios para o trabalho como afirmara Foucault, citado por Goulart (2019). Os hospitais psiquiátricos recebiam pacientes na lógica do estigma da anormalidade enraizado em um modelo biomédico.

Os movimentos de reforma psiquiátrica no Brasil, em consonância com outros países como Estados Unidos, França e Inglaterra enfatizaram o enfra-

1. O austríaco Bruno Betelheim, cuja trajetória profissional não contava com formação ortodoxa da área da saúde e nem por isso deixou de ser reconhecido pelo seu entendimento da psique, inspirado por Freud, em seu livro obra *Fortaleza Vazia* de 1967 disseminava a ideia de que as mães causavam autismo dos filhos, como afirma Donvan e Zucker (2017). A própria psiquiatria passava a atribuir o papel da mãe como essência do desenvolvimento do filho incutindo-lhe a “culpa” pelo quadro, o estigma da má mãe, internalizado pelas mulheres e apropriado pelos profissionais da saúde por décadas.

quecimento dos hospitais psiquiátricos por meio do deslocamento da ênfase na assistência e a necessidade e desmantelá-los por meio da subversão de sua operação e lógica, de modo a reconhecer a complexidade constituinte dos processos humanos e a intervenção interdisciplinar (Goulart. 2019).

Na década de 1970 manifestando resistência política e intelectual ao modelo médico de compreensão da deficiência, entendido e limitado como lesão como conta Diniz (2012), a Liga dos Lesados Físicos Contra a Segregação (UPIAS) inaugurou provocações e manifestações sociais no Reino Unido. Um dos eixos do movimento foi atribuir aos ordenamentos sociais excludentes a definição de deficiência (que é do meio não adaptado) e tal como a “desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social” (Diniz, 2012, p. 12) e “assumir a deficiência como uma questão sociológica, retirando-a do controle discursivo dos saberes biomédicos (Diniz, 2012, p. 13).

Atualmente o TEA é classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento de início precoce de acordo com o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5-TR* (Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais 5), publicado em 2013 pela American Psychiatric Association – APA².

Não obstante os critérios que devem estar presentes em todas as pessoas diagnosticadas com autismo, o próprio DSM-5-TR estabelece para maior compreensão do apoio necessário, categorias de suporte distribuídas entre o nível 1, que se refere à pessoa com TEA com bom funcionamento na presença de apoio, sem atrasos cognitivos/intelectuais importantes e de aquisição de fala; nível 2 para aqueles que exigem apoio substancial e mesmo assim, com prejuízos sociais e nível 3 para aqueles que exigem muito apoio e com prejuízos expressivos no funcionamento associado a comorbidades e significativa dependência do outro para as atividades da vida diária (Kerches, 2022).

2. “Associação Americana de Psiquiatria (APA) é a sociedade de especialidades médicas mais antiga que representa cerca de 36.000 psiquiatras dos Estados Unidos e Canadá, bem como de todo o mundo, liderando no campo da saúde mental que apoia continuamente o diagnóstico e tratamento de pacientes com doenças mentais, incluindo transtornos por uso de substâncias, sua prevenção e a pesquisa”. (Riba, Sharfstein e Tasman, 2005).

A pessoa com TEA pode transitar entre esses níveis ante associações com comorbidades³ que intensificam mais ou menos a condição autística ou dificuldades de manejo comportamental, de acordo com a aquisição ou perda de habilidades influenciado significativamente pelos processos de habilitação. Neste aspecto, para pessoas que tenham sido diagnosticadas, diferentes barreiras e ações são necessárias de acordo com a dependência do suporte, tornando o processo personalizado um dos desafios para compreensão e a construção de estratégias de inclusão. Em outras palavras, os mecanismos de acesso ao espaço público podem variar de acordo com a autonomia desenvolvida.

Independentemente do nível de suporte, a população a quem se dedica o estudo, tem sido cada vez mais identificada. Os atuais dados do Centers for Disease Control and Prevention (CDC)⁴ do Governo dos EUA constatou 1 a cada 31 crianças de 4 a 8 anos idade receberam o diagnóstico de autismo⁵ (Shaw KA, Williams S, Patrick ME, et al, 2025). Em 23 de maio de 2025 foram divulgados os resultados do Censo 2022 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE que informou o número de 2.405.337 autistas no Brasil, correspondendo a 1,2% da população total, ou 1 a cada 84 pessoas aproximadamente. O censo computou os resultados através da colheita por amostragem cujo quesito foi “já foi diagnosticado(a) com autismo por algum profissional de saúde?”⁶, o que exigia que os moradores assim identificados naquela residência tivessem conclusão clínica⁷ do neurodesenvolvimento.

3. Comorbidades são outras condições físicas, psiquiátricas e/ou cognitivas que podem acompanhar a condição autística. De acordo com Senise (2022), estão presentes em cerca de 70% das pessoas com TEA e 48% possuem mais de uma. As comorbidades mais comuns são: epilepsia, deficiência intelectual, depressão, transtorno de ansiedade, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtorno opositivo-desafiador, transtorno obsessivo-compulsivo, síndrome do x frágil, distúrbios do sono, obesidade infantil, hipotonia muscular, transtorno alimentar restritivo/evitativo (Senise, 2019; APA, 2013).

4. “O CDC é a principal organização de serviços do país, baseada na ciência e orientada por dados, que protege a saúde pública.”

5. “Entre crianças de 8 anos em 2022, a prevalência de TEA foi de 32,2 por 1.000 crianças (uma em 31) nos 16 locais, variando de 9,7 no Texas (Laredo) a 53,1 na Califórnia. A estimativa geral da prevalência observada foi semelhante às estimativas calculadas usando modelos hierárquicos e de efeitos aleatórios bayesianos.” (Shaw KA, Williams S, Patrick ME, et al, 2025, p. 1)

6. https://anda.ibge.gov.br/np_download/censo2022/questionario_amostra_completo_CD2022_atualizado_20220906.pdf.

7. O questionário de amostra que levantava dados da pessoa com deficiência relacionava a condição a dificuldades e limitações e não ao diagnóstico, além de considerar somente pessoas acima de 2 anos

Essa circunstância sugere subnotificação, a considerar a defasada disponibilidade de serviços de saúde especializados, principalmente na rede pública. De toda forma, tal proporcionalidade em relação à população somente enfatiza quão importante para a construção de uma cidadania ativa o conhecimento da situação que os indivíduos com TEA têm ocupado na sociedade.

Na esfera jurídica, a pessoa com TEA conta com a regulamentação da Lei 12.764/2012⁸ que a define pessoa com deficiência para todos os fins legais⁹ a inserindo no tratamento especial da Lei 13.146/2015¹⁰ (estatuto da pessoa com deficiência) e na Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência, internalizada no Brasil como Emenda Constitucional¹¹.

3.2 O trabalho e a educação – categorias exemplificativas dos desafios no processo emancipatório

3.2.1 O trabalho

O trabalho configura-se como um elemento central da identidade, integrando o constructo pessoal dos indivíduos e sendo constituído no âmbito das relações sociais (Matteo e Rodrigues, 2023). Nesse contexto, ao se abordar os desafios para a participação plena na sociedade, destaca-se a relação entre o transtorno do espectro autista (TEA) e o mercado de trabalho. As barreiras à inserção profissional são agravadas pelas características próprias do TEA, frequentemente associadas a comorbidades que acentuam as dificuldades enfrentadas. Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender e conhecer essas especificidades, bem como desenvolver e implementar estratégias

de idade. A pergunta sobre autismo foi paralela, em tópico distinto. A justificativa consta nos resultados da pesquisa de amostra do IBGE quanto ao Censo de 2022, no sentido de que “a tarefa de realizar essa mesma avaliação por meio do questionário do Censo esbarra no limite do próprio tamanho do questionário, além da ausência de profissionais de saúde especializados durante as entrevistas, uma vez que diagnósticos de doenças são atribuições restritas a esses profissionais” (IBGE, 2025, p. 62).

8. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista.

9. Art.1º, § 2º. A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.

10. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

11. Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009.

adaptativas e atitudinais que promovam o acesso e a permanência de pessoas com TEA no ambiente corporativo.

De acordo com pesquisa realizada pela Bureau of Labor Statistics¹² (Secretaria de Estatísticas Trabalhistas dos Estados Unidos) em 2022, apenas 21% das pessoas com deficiência, incluindo o autismo, estão empregadas. No Brasil, os dados preliminares do Censo de 2022 não contemplaram recortes sobre ocupação, emprego ou renda das pessoas com TEA no mercado de trabalho, porém, em julho de 2023, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística publicou notícia baseada em suas estatísticas sociais sob o título *Pessoas com deficiência têm menor acesso à educação, ao trabalho e à renda*. A constatação é de que 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais possuem deficiência, o que corresponde a 8,9% da população (IBGE, 2023).

A constatação do IBGE é de que 18,6 milhões de pessoas de 2 anos ou mais possuem deficiência e tal corresponde a 8,9% da população, resultado dos dados do módulo Pessoas com deficiência, da Pnad Contínua 2022. Dentre outras ainda se destacou que no ano de 2022 outras variáveis impactantes, conforme mostra a Tabela 1,

Tabela 1 – Qualificação e índice pessoas com ou sem deficiência

	Pessoas com deficiência	Pessoas sem deficiência	Diferença em numerais multiplicativos
Analfabetismo	19,5%	4,1%	375% maior em relação as pessoas sem deficiência
Conclusão do ensino médio	25,6%	57,3%	123% menor em relação as pessoas sem deficiência
Participação na força de trabalho	29,2%	66,4%	127% em relação as pessoas sem deficiência
Nível de ocupação	26,6%	60,7%	128% em relação as pessoas sem deficiência
Trabalho informal	55%	38,7%	41% maior em relação as pessoas sem deficiência
Rendimento médio real habitual	R\$ 1.860,00	R\$ 2.690,00	30% a menos em relação às pessoas com deficiência

Fonte: Adaptado de IBGE (2023)

12. “O Bureau of Labor Statistics é a principal agência de apuração de fatos do Governo Federal no amplo campo da economia e estatística do trabalho” (U.S. Bureau of Labor Statistics, 2023).

A expressiva taxa de analfabetismo, não menores índices de conclusão do ensino médio e de participação da força de trabalho, seja no nível de ocupação ou trabalho informal e conseqüentemente sobre o rendimento médio real induz a conclusão é da menor participação e acesso aos campos sociais.

Apesar dos avanços legais e institucionais, como a Lei que estabelece cotas de contratação de pessoas com deficiência para empregadores com mais de cem empregados a reservar de 2% a 5% de suas (Lei n. 8.213/1991), a aplicação efetiva da norma esbarra na ausência de políticas de apoio, adaptações estruturais e preconceitos históricos.

Em que pese as diferentes realidades sociais e políticas entre os Estados, a situação não tem sido uma preocupação apenas no Brasil. Em 2015, as Nações Unidas estimavam mais de 80% dos adultos no mundo com TEA estavam subempregados ou desempregados ante dificuldades de obter e manter empregos, acarretando maior custo ao governo, sociedade, empregadores e individuais, o que também contribui para o desemprego parental. Agrava-se a situação da menor inserção no trabalho ao fato de que os custos econômicos das famílias e das pessoas com TEA são superiores aos demais, como comentam Rogge e Janssen (2019) ao levantar pesquisas realizadas em diferentes países¹³.

Deve-se considerar que os níveis de suporte das pessoas com TEA hão de definir suas possibilidades e espécies de adaptação, impedindo, em alguns casos, por conta da severidade da deficiência intelectual e a maior dependência que metodologias existam para a colocação no mercado de trabalho, o que induziria maior persistência de políticas na seara da saúde, terapêutica/educacional e assistencial.

3.2.2 O processo inclusivo na rede regular e ensino

Uma das principais vertentes do processo de inclusão e que adveio de anseios expressados pelos movimentos que defendia o fim da exclusão e segre-

13. No abstract do artigo os autores informam que os dados resultam de revisão de literatura sobre estimativa dos custos econômicos do TEA, mediante análise de cerca de 50 artigos abrangendo vários países (EUA, Reino Unido, Austrália, Canadá, Suécia, Holanda, etc.), avaliando seis tipos de custos: (i) custos de serviços médicos e de saúde, (ii) custos terapêuticos, (iii) custos de educação (especial), (iv) custos de perda de produção para adultos com TEA, (v) custos de cuidados informais e perda de produtividade para familiares/cuidadores, e (vi) custos de alojamento, cuidados temporários e despesas correntes.

gação das pessoas com deficiência nas escolas foi inseri-los em iguais contextos de todos os demais.

De acordo com Lacerda (2021), no século XX, dentre tantas reivindicações, consolidou-se a da educação inclusiva, em que as pessoas com deficiência deveriam estar na rede regular de ensino, circunstância que demandaria transformações significativas no conceito da aprendizagem formal culminando com a Declaração de Salamanca¹⁴, que versou sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais, da qual o Brasil é signatário, além da própria Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência.

Há pessoas com TEA com a cognição preservada ou pouco comprometida que terão habilidades, com as intervenções e adaptações observadas, de frequentar o ambiente acadêmico em todos os níveis, ter emprego ou empreendimento. Por outro lado, pessoas com TEA com maior agravamento pela deficiência intelectual, nenhuma ou pouca verbalização, maior dependência de apoio que os tornam improváveis ocupantes de espaços que demandem conhecimento técnico, que exijam sistemático labor e tecnicidade necessitem de adaptações diversas para ser incluído na rede regular de ensino ou estratégias personalizadas de processos de aprendizagem. Significa que embora a cidadania seja para todos, os mecanismos de habilitação ou melhora na autonomia e dependência, divergem.

A respeito das dificuldades apresentadas pelas pessoas com TEA no processo de aprendizagem, Lacerda (2021) afirma que realmente é mais difícil, moroso e requer metodologias altamente complexas que demandam estar pautadas em práticas baseadas em evidências para atingirem minimamente o desenvolvimento global da pessoa com TEA de modo que os campos da saúde e educação se tornam uma só voz no ensino de novas habilidades.

A Constituição Federal dispõe em seu art. 208, III¹⁵ que deve ser preferencialmente no ensino regular estando combinados com a Lei 12.764/2012

14. De acordo com o que consta na Declaração de Salamanca trata-se de um documento formulado por delegados da Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais reunidos na Cidade de Salamanca, Espanha, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, em que reafirmaram o nosso compromisso para com a “Educação para Todos” e a urgência de se promover a educação para as crianças, jovens e adultos com deficiência no sistema regular de ensino (Declaração de Salamanca, 1994).

15. Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendi-

em seu art. 3º, parágrafo único¹⁶. E se tal é assegurado, a prática da inclusão requer a observância das estratégias adaptadas de aprendizagem tal como se exige no art. 28¹⁷ da Lei 13.146/2015 e art. 4º, III¹⁸ e 59¹⁹, da Lei 9394/1996, especialmente no que diz respeito aos currículos, técnicas e recursos adaptados, profissionais habilitados, atendendo as potencialidades e objetivos a serem atingidos. Existe, portanto, um arcabouço jurídico importante.

Sem desconsiderar a legislação como política pública essencial, as normas podem não atingir a finalidade social esperada. É neste contexto que se avalia que a cidadania, no que se inclui, o acesso efetivo à educação, carece muito mais da prática do que da norma que aqui se apresenta como ferramenta.

mento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

16. Parágrafo único. Em casos de comprovada necessidade, a pessoa com transtorno do espectro autista incluída nas classes comuns de ensino regular, nos termos do inciso IV do art. 2º, terá direito a acompanhante especializado.

17. Este artigo estende a todas as instituições de ensino o dever de assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, aprimorando-os para garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; determina ainda o dever a formular projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência e garantir o seu pleno acesso ao currículo em condições de igualdade, promovendo a conquista e o exercício de sua autonomia a fim de maximizar o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino, com oferta de profissionais de apoio escolar; XVIII, dentre outras garantias.

18. III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino

19. Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação: I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades; II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns; IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora; V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

A partir dos dados divulgados pelo Censo 2022, a agência de notícias do IBGE apontou que a maior parte dos estudantes com autismo estão matriculadas no ensino fundamental regular, reduzindo de 66,8% para 12,3% em relação ao total de alunos, quando se refere ao ensino médio e 0,8% no ensino superior o que “reflete os desafios enfrentados por estudantes com autismo para permanecer e progredir ao longo da trajetória educacional, sobretudo diante de barreiras de acesso, adaptação curricular e apoio institucional adequado” (IBGE, 2025).

O fenômeno da evasão se sustenta, dentre outros elementos, na inaptidão estrutural e pedagógica, nas práticas discriminatórias. Basta considerar que os índices de escolarização das pessoas com diagnóstico entre 6 a 14 anos foi proporcionalmente superior ao quantitativo de geral (1,7% dos alunos matriculados são autistas enquanto a população correspondente é de 1,2% em relação ao geral), e em relação àqueles com 25 anos ou mais, 46,1% das pessoas com diagnóstico de autismo estavam no grupo sem instrução e fundamental incompleto, enquanto, na população geral, esse percentual foi de 35,2% (IBGE, 2025).

Anderson (2020), pesquisou 1.799 pais sobre desafios, demandas e obstáculos na educação de seus filhos com transtorno do espectro do autismo na Suécia, através de um questionário anônimo em nome da Associação Nacional Sueca de Autismo, constatando uma taxa elevada de abandono escolar ressaltando maior entre as meninas.

Constatou que a principal causa se deu pela falta de competência dos professores em relação ao TEA e a inadequação na adaptação do ensino. Em revisão a pesquisas anteriores, o autor ressalta que os resultados revelaram que a recusa escolar é substancialmente maior entre alunos com TEA em comparação outros com desenvolvimento típico. Dado relevante é que não obstante ser um país com alto IDH²⁰, também não há coleta estatística oficial sobre alunos com deficiência.

Lima e Laplane (2016), realizaram pesquisa baseado em microdados no Município de Atibaia-SP com base no acompanhamento por 4 anos de 96 alunos com TEA e concluíram que uma alta taxa de evasão, mesmo quando existe

20. Segundo o relatório de desenvolvimento humano 2021-22, de 29 de maio de 2023 divulgou que a Suécia é o sétimo maior IDH do mundo pontuando 0,947 em 2021. (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2023)

correspondência com a idade e ano. Justificado pela insuficiência de apoio a esta população, acaba por acarretar a desistência na passagem da rede municipal para a estadual. Dos 96 acompanhados apenas 4 completaram o período de 4 anos inseridos na escola.

Camargo et al (2020) levantou dados com 19 professores na Cidade de Pelotas/RS, de escolas regulares e públicas de Pelotas/RS e através de entrevistas constatou que dentre os desafios há a necessária formação focadas nas necessidades de conhecimento dos professores sobre os aspectos comportamentais e pedagógicos proporcionando e viabilizando um ambiente inclusivo. Na mesma linha a pesquisa de Barberini (2016), realizada na Cidade de Florianópolis/SC através de questionário direcionado às professoras constatou dificuldades das profissionais em aplicar atividades para os alunos com TEA por não conhecerem as práticas pedagógicas voltadas para a aprendizagem de forma adaptada.

Em revisão integrativa Balbino, Silva, Oliveira e Balbino (2021) pontuaram que em 4 artigos analisados os principais resultados referentes à inclusão escolar são o déficit na formação do professor, a dificuldade na compreensão do papel do professor regente, mediador escolar e professor da sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE) e a dificuldade na compreensão sobre o TEA.

Na pesquisa de Mandy et. al (2016), recortada nos EUA e Grã-Bretanha focada nos desafios da transição do ensino primário para o secundário, constataram que as crianças com TEA estão significativamente expostas ao bullying, propensas a terem problemas emocionais e comportamentais, à exclusão escolar e a obstrução não compreendida pelas escolas de forma suficiente para promover a inclusão, não se justificando os resultados acadêmicos abaixo da expectativa se considerando a média do QI dos alunos que estão no ensino regular.

No contexto brasileiro, tem-se observado a crescente matrícula de pessoas com deficiência em escolas regulares. Em documento elaborado pelo grupo de trabalho²¹ que traçou política nacional de educação especial na perspectiva da

21. Grupo nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007 e entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008.

educação inclusiva apontou que o no Censo Escolar de 2006 foi registrada uma evolução entre 1998 e 2006 equivalente ao aumento de 107% de matrículas na educação especial e 640% de pessoas com deficiência em classes comuns do ensino regular (Brasil, 2008). E os dados divulgados no Censo de 2022, tal como supracitado, revelou relevante participação no ensino fundamental.

No plano de política nacional de educação especial de 2020, a constatação de acordo com o Censo Escolar do MEC realizado com dados de 2008 a 2019, foi de que o número de matrículas na educação especial apresentou aumento de 79,8%²² naquele período. Contudo, também se constatou uma queda de 50% no número de matrículas de educandos na educação especial²³, tendo como provável razão a mudança significativa de status de escola especializada para comum sem necessariamente implicar na mudança de instituição pelo educando.

Outro dado importante, para contextualizar a realidade brasileira, as matrículas do público-alvo da educação especial em classes comuns, ampliou em 190,3%, e que em 2019, 87,2% destes estudantes estavam matriculados em classes comuns e 12,8% em escolas especializadas (Brasil, 2020). No último Censo publicado em 2025, os dados estatísticos concluíram que na educação básica houve um aumento de 134,2%²⁴ de matrículas que envolvem a educação especial entre os anos de 2014 e 2024, sendo que neste último ano totalizou 2.076.825 (dois milhões, setenta e seis mil e oitocentos e vinte e cinco) matrículas (Brasil, 2025).

Tais dados, são apenas quanto às matrículas sem avaliação, sem considerar outros fatores tais como o sucesso dos estudantes em seu processo de aprendizado e benefícios decorrentes desse processo ao longo da vida (Brasil, 2020). Porém, as estatísticas são capazes de fundamentar a ampla necessidade de olhar ao público da educação especial e inclusiva que exige intensa adaptação para atendimento do dever da sociedade e estatal de efetiva inclusão na rede regular de ensino.

22. Cresceu de 696 mil em 2008 para mais de 1,25 milhões em 2019, no Brasil (Brasil, 2020).

23. Em 2008 eram 320 mil matriculados em classes especializadas e, em 2019, o número era de apenas 160 mil.

24. Em 2014 foram 886.815 matrículas aumentando sucessivamente até em 2014 atingir 2.076.825, distribuído entre classes comuns (1.923.692 matrículas) e 153.133 nas classes especiais.

Portanto, os desafios iniciam com as questões de relação atípica como ambiente e pessoas, e independente do nível de cognição, debate-se com dificuldades que vão desde a ausência de oferta de preparo e capacitação dos profissionais da educação, interferindo no processo de aprendizado até o bullying e desencadeando em relevante índice de evasão escolar.

E neste contexto o estudo da cidadania como pressuposto de plena participação da sociedade da qual emerge o pertencimento e o empoderamento a grupos expostos às mais diversas barreiras, impescinde ser associado com as categorias dos direitos humanos em que se acentuam as bases do discurso inclusivo, especialmente com o advento da Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência de 2007. Se o aprendizado, a educação em rede regular sem a efetiva adaptação e viabilização para que o processo de inclusão aconteça interrompe-se a aptidão individual de acompanhar os processos de emancipação.

Há um embate entre a expectativa do discurso dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030²⁵, quanto ao empoderamento e promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente das diversidades e as práticas realmente eficazes direcionadas a suprir as barreiras da deficiência. A partir do contexto político, econômico, cultural resultante de trajetórias diferenciadas da construção de Estado e da cidadania, a situação e comportamento das políticas públicas incrementadas para atendimento e oportunidade para as pessoas com TEA não se estabelecem sem as bases que viabilizam o acesso e permanência nos ambientes de aprendizado.

4. Do estigma à cidadania – um caminho possível à pessoa com TEA?

Foucault (1984) na *Microfísica do Poder* conta que na Idade Média, projetado na Idade Moderna e Contemporânea entre os Séculos XVIII e XIX, até mesmo a medicina adotava estratégias biopolíticas que direcionavam a atenção ao corpo como força de produção. Portanto, os fatores da investigação

25. Meta 10.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030 cujo objetivo é empoderar e promover a inclusão social, econômica e política de todos.

da integridade do indivíduo se voltavam às finalidades produtivas mais que ao bem-estar pessoal.

É justamente nesta situação que se percebe a exclusão que se opera na prática pela estigmatização da pessoa com deficiência e os malgrados que representam na sua educação, na sua autonomia econômica e na sensação de pertencimento e bem estar por existir arraigado uma espécie de eugenia produzida pelo pensamento de mercado, marcado pela definição padronizada de capacidade como se a diversidade não existisse. Tem-se o cometimento perpétuo da violência cultural diante da inferiorização e o desconhecimento de sua identidade e potencialidades que acabam por serem suprimidas pelas dificuldades de inserção e permanência nos espaços sociais.

Dentre todas as barreiras descritas pela Lei 13.146/2015, as atitudinais merecem o destaque na concepção sociológica porque entendidas como condutas que prejudicam a igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas.

E se tratando de questões atitudinais, resultado do constructo social de uma cidadania vinculada com a produtividade dentro de um sistema de capital, o combate da cultura biomédica da deficiência (como algo que precisava ser curado) foi sucumbindo e dando espaços proporcionados pelos movimentos sociais.

Uma das primeiras medidas de transformação ocorreu a Assembleia Geral da ONU aprovando, em 1971, a “Declaração dos Direitos das Pessoas com Retardo Mental”. Depois, em 1975, ocorreu a aprovação do significativo documento “Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes”. No Brasil, aconteceu em 1980 na Cidade de São Paulo/SP, o movimento “Coalizão de Pessoas Deficientes” que mais tarde foi chamado de “Movimento pelos Direitos das Pessoas Deficientes”, ocorrendo no mesmo ano o Segundo Congresso Brasileiro de Reabilitação Social como conta Figueira (2021).

A trajetória de movimentos de conscientização criou pautas e culminaram com a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência. O problema da estigmatização, porém, persiste ainda que com maior crítica e debate. Breton (2007, p. 73) critica que “nossas sociedades ocidentais fazem da ‘deficiência’ um

estigma, ou seja, um motivo sutil de avaliação negativa da pessoa.” Nos anos de 1980, feministas e ativistas defendiam,

(...) a “política do corpo” como projeto político para contrapor a compreensão dominante do corpo normal como branco, masculino, ocidental e heterossexual abarcando demandas por justiça econômica liberal até o reconhecimento da integridade dos direitos para todas as pessoas (Harcourt, 2021, p. 463).

Goffman (1995) trabalha com a hipótese de que não há consciência geral dos indivíduos da existência de categorias de pessoas a partir dos atributos que colocam alguns a margem da “normalidade”²⁶ até que efetivamente se deparem com o questionamento do que espera que o outro indivíduo deveria ser. Denomina como identidade social virtual o que se entende adequado e a expectativa potencial e como identidade social real os atributos que ele, na realidade, prova possuir. Seguindo esta linha de pensamento Diniz (2012, p. 9) esclarece que para Goffman,

Os corpos são espaços demarcados por sinais que antecipam papéis a serem exercidos pelos indivíduos. Um conjunto de valores simbólicos estaria associado aos sinais corporais, sendo a deficiência um dos atributos que mais fascinaram os teóricos do estigma.

Fato que se reconhece a estigmatização do indivíduo, aquele que denota inferioridade moral em categorias cuja expectativa potencial não serve ao socialmente idealizado. Ao trazer a lume a condição da pessoa com deficiência, encontrar suas potencialidades restam dificultadas pela maior expressão que se impõe às suas restrições.

O indivíduo que se percebe diferenciado negativamente nos ambientes sociais para além da dificuldade de perceber suas potencialidades frente aos obstáculos especialmente comportamentais, tem reduzida as oportunidades de inserção nos espaços acadêmicos e profissionais, especialmente. Goffman destaca

26. Erving Goffman (1995, p. 19) alerta no texto que a referência à normalidade será tratada quando “Nós e os que não se afastam negativamente das expectativas particulares em questão serão por mim chamados de normais.

Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social. Utilizamos termos específicos de estigma como aleijado, bastardo, retardado, em nosso discurso diário com fonte de metáfora e representação, de maneira característica, sem pensar no seu significado original. (Goffman, 2019, p. 19)

A posição da pessoa com TEA e a inexpressiva participação no contexto do trabalho constatado pelos pesquisadores referenciados no trabalho e pelo levantamento quantitativo sobre participação da pessoa com deficiência, pode decorrer também das dificuldades de práticas educacionais. O ciclo se opera com o isolamento provocado pelas dificuldades de comunicação e interação, mas se agravam frente à cultura de não serem capazes de pertencimento. O não reconhecimento identitário a grupos sociais pode, muitas vezes, ser determinante para um sofrimento mental, como destaca Di Matteo e Rodrigues (2023).

Assumido que a saúde está intimamente relacionada com o sentimento de bem-estar segundo a Organização Mundial da Saúde (1946), Pinheiro e Akerman (2020, p. 17) a atribuem como “reflexo de uma conjuntura social, econômica, política e cultural, atravessada por processos dialéticos, sociais e históricos que se manifestam sobre o biológico na expressão do padrão de vida e da estrutura social”.

Portanto, a discriminação da pessoa com deficiência é determinante social de sua saúde, porque interfere na renda, no aspecto psicológico, na menor participação política e o inserem na cultura estigmatizada da improdutividade e do prejuízo de expectativas que os afastam de reais oportunidades de inclusão, e por consequência, da plena cidadania.

Monteiro, Vilela et. all (2013) ao analisar as produções acadêmicas sobre estigma e discriminação das pessoas relacionados à Aids, levantou a hipótese dos agravos que o estigma causa à saúde, em uma concepção que transcende a doença e leva conta as “inter-relações específicas entre estruturas macro e microsociais que convergem para produzir mecanismos de exclusão de alguns

indivíduos e grupos, tornando-os mais vulneráveis a determinados agravos à saúde” (Monteiro, Vilela et. all 2013 p. 79).

Por óbvio que os entraves sentidos pela ausência das adaptações resultam na estagnação do processo emancipatório. Os obstáculos atitudinais, a que se refere o artigo 3º, IV, “e” da Lei 13.146/2015²⁷ imobilizam as práticas inclusivas. É neste sentido que Goffman (2019, p.29) descreve os efeitos do estranhamento entre “normais” e estigmatizados,

Quando normais e estigmatizados realmente se encontram na presença imediata uns dos outros, especialmente quando tentam manter uma conversa, ocorre uma das cenas fundamentais da sociologia porque, em muitos casos, esses momentos serão aqueles em que ambos os lados enfrentarão diretamente as causas e efeitos do estigma. O indivíduo estigmatizado pode descobrir que se sente inseguro em relação à maneira como os normais o identificarão e o receberão.

Sem o acesso à participação efetiva na sociedade, seja pela cultura estigmatizadora que repousa na omissão da sociedade civil e Estado em estratégias que viabilizem o ingresso, permanência e habilitação da pessoa com TEA ou seja pela timidez de políticas públicas, que invariavelmente é limitada na produção legislativa sobre seus direitos, serviços e mecanismos que desobstruam as barreiras atitudinais, interferem na qualidade de sua cidadania que os coloca em igualdade de condições no campo social, político e econômico.

Não se pode negar que a busca do bem estar é um processo coletivo, vertente de uma convivência democrática pautada no reconhecimento e respeito do direito à igualdade do outro, independente de parâmetros de corponormatividade ou neurotipicidade. A qualidade de vida dos indivíduos, entendido em seu contexto múltiplo envolve parâmetros sociais, tanto quanto da saúde ou econômico, que não se reduz no esforço individual para ser alcançado, mas na adoção de posturas coletivas agregadoras.

27. Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se: (...) IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

A qualidade de vida dos indivíduos e de um grupo, entendido em seu contexto múltiplo envolve parâmetros sociais, políticos econômicos, considerando que nos sociais insere-se com ênfase a política de saúde; nos parâmetros políticos destacam-se as condições necessárias para a plena cidadania e nos parâmetros econômicos a promoção de um dinamismo positivo na sociedade sob um processo que combina crescimento econômico com melhora de vida dos cidadãos.

Na interação destes fatores as políticas públicas voltadas para a plenitude da cidadania devem assumir que o acesso à educação e ao trabalho são direitos essenciais à condição cidadã, desde que a plena participação das pessoas na sociedade concretize-se a partir do momento em que ocorra sua efetiva participação amparados social, política e economicamente.

5. A cidadania da pessoa com transtorno do espectro autista

A qualidade de cidadania implica na oportunidade do convívio e participação plena da sociedade do indivíduo e sua família, para além da diversidade, bem como ascensão aos bens do campo político, econômico, jurídico e social. Os esforços envidados e que incrementam as oportunidades das pessoas com TEA estão nos programas de conscientização e combate ao capacitismo, os benefícios da assistência social, viabilização do diagnóstico e tratamento precoces e/ou por toda vida, atendimento psicossocial, medidas e instrumentos de implementação efetiva de inclusão escolar e no trabalho, dentre outras ações.

A distância para atingir a plenitude cidadã e atingir o mínimo da meta 10.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, depende da superação de barreiras que ainda apresentam índices preocupantes sobre a pouca efetividade dos processos de inclusão.

Persegue-se a mudança da constatação da estagnação social e do estigma fortalecido pelo ideal capitalista e meritocrático do neoliberalismo. Objetiva-se assim a mobilidade social do vulnerável e do núcleo que dele cuida. Marshall (1967, p. 101) destaca que o “direito do cidadão nesse processo de seleção e mobilidade é o direito à igualdade de oportunidade. Seu objetivo é eliminar o

privilégio hereditário”. Em outras palavras, é basicamente o direito de todos de mostrar e desenvolver diferenças ou desigualdades, a equidade representada pelo direito igual de ser reconhecido como desigual. Em Piketti (2014, p. 603)

“Em todos os países, por todos os continentes, um dos principais objetivos das instituições educativas e das despesas públicas de educação é possibilitar certa mobilidade social. O objetivo reivindicado é que todos possam ter acesso à formação, qualquer que seja sua origem social. Em que medida as instituições existentes realmente alcançam tais objetivos?”

Parte-se do pressuposto que há carência de implementação de medidas que oportunizem a ascensão a tais bens que qualificam a cidadania para as pessoas com TEA Sem pretender esgotar as categorias existem fatores relevantes, que em razão da condição autística os distancia de direitos como da educação e do trabalho, impactando, por efeito, as esferas políticas e econômicas.

A complexidade do debate está no conceito do espectro, assim denominado diversidade de sintomatologias e os diferentes níveis que as pessoas apresentam, de modo que as exigências para a inclusão se tornam proporcionalmente ou qualitativamente diferentes. A partir das diferentes funcionalidades e cognição a compreensão do que é necessário para o alcance da qualidade de vida, e, portanto, da cidadania, também varia.

É nesta variação que a sociedade, na sua concepção macro acaba por distanciar os bens sociais daqueles que precisam traçar caminhos adaptados para alcançá-los, sem, contudo, apropriar-se da consciência de que qualificando a cidadania de uma massa, os resultados produtivos gerados favorecerem a coletividade com menos gastos públicos com saúde ou assistencialismo.

Colocar o indivíduo com deficiência em posição de desigualdade social não é necessariamente lhe impor uma condição econômica desfavorável, embora muitas vezes é a deficiência, um fato gerador. Reconhece-se que quando se refere a suscetibilidade, nem sempre se refere à vulnerabilidade. O que se questiona, contudo, são os instrumentos inclusivos que lhe conferem cidadania no sentido de lhe ser instrumentalizado medidas emancipatórias e de empoderamento, não necessariamente que lhe assegurem uma solidez econômica.

Em nossa legislação, para além da matrícula nas escolas regulares e universidades é necessária a adaptação curricular, o manejo de estratégias que proporcionem fortalecimento de suas potencialidades e talentos. Para além da contratação no mercado de trabalho, através de sistema obrigatório de cotas para pessoas com deficiência a serem cumpridas pelos empregadores com mais de 100 empregados é obrigatório promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho, inclusive com programas de estímulo ao empreendedorismo e ao trabalho autônomo, incluídos o cooperativismo e o associativismo. É finalidade primordial das políticas públicas de trabalho e emprego promover e garantir condições de acesso e de permanência da pessoa com deficiência no campo de trabalho. Significa que o mero ingresso não induz à observância mínima do direito.

Os levantamentos da menor participação apresentadas em tópico anterior dão conta de verificar que as pessoas com deficiência, dentre elas, as pessoas com TEA ainda carecem de estratégias de inclusão denotando situação de desigualdade qualitativa ainda eminente, calcada em aspectos culturais quanto ao sujeito e quanto ao sistema.

Considera-se que o desafio de garantir o empoderamento e promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de deficiência como processo emancipatório é mecanismo para que estas pessoas alcancem um nível digno de identidade social, ou que seja garantido a qualidade de vida, que conforme Minayo et al. (2000, p. 10) “transita em um campo semântico polissêmico” de um lado relacionada a modo, condições e estilos de vida e de outro, as ideias de desenvolvimento sustentável e ecologia humana. “E, por fim, relaciona-se ao campo da democracia, do desenvolvimento e dos direitos humanos e sociais”.

O processo de formação dos direitos civis, políticos e sociais, reflete raízes de uma cultura mais ou menos civilizatória e o papel assumido pelo Estado na sua promoção. A considerar que a qualidade da cidadania se aperfeiçoa na medida que o indivíduo está mais próximo do exercício destes direitos, a dependência de políticas públicas de inclusão na educação e no trabalho se tornam cruciais para seu desenvolvimento social e pessoal.

Neste ponto é coerente a contestação de Kerstenetzky (2012, p. 10) quando refere que um dos entraves de proporcionar efetivamente a cidadania advém do entendimento da política neoliberal de que “o aumento das despesas sociais, é prejudicial ao desenvolvimento econômico”. Seu posicionamento é admitir a necessidade de as políticas públicas fundamentarem-se no pressuposto de que indivíduos “bem alimentados, educados e protegidos contra os problemas de saúde e o desemprego são mais produtivos” (Kerstenetzky, 2012, p. 10).

É este contexto incoerente que sustenta na sociedade com realidades sócio-políticas que aproximam o estado vulnerável da pessoa com deficiência da pobreza e estigmatização a partir de uma cultura neoliberal, capitalista, hegemônica diante das raízes culturais, sociais, políticas e econômicas. Há uma grande parcela das pessoas com TEA sem atendimento, sem estudo, sem trabalho, dependendo da dedicação exclusiva de cuidadores que permanecem em condições degradantes de sofrimento e luta incessante igualmente afastadas da sociedade (Rooge et al, 2022).

O pleno emprego é elemento para o financiamento do custo fiscal. A capacitação acadêmica promove o desenvolvimento tecnológico, econômico e científico. Portanto, o incremento dos direitos sociais aos que possuem menor oportunidade de inserção é investimento estatal, levado à míngua pelo pensamento imediatista mormente adotado no capitalismo.

A partir de um contexto social que “categoriza as pessoas pelo total de atributos considerados como comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias” (Goffman, 1995, p. 11) e em que se constroem identidades sociais estigmatizantes àquele que não compreende a noção da “normatividade” emergem barreiras atitudinais, invisibilidade e ausência de política pública efetiva, arraigado no ideal neoliberal de produtividade e objetivação do ser humano como força de trabalho.

Como menciona Marshall (1967) os serviços sociais nem sempre são meios de igualar as rendas. Dentro da construção ideal de cidadania “o que interessa é o enriquecimento geral da substância concreta da vida civilizada, uma redução geral do risco e insegurança, uma igualação entre os mais e menos favorecidos em todos os níveis [...] A igualdade de status é mais importante do que a igualdade de renda” (Marshall, 1967, p. 94). Em outras palavras o que se

procura igualar não se refere tanto às classes, mas sim aos indivíduos componentes de uma população considerada como classe.

Apesar de se admitir o aspecto social da qualidade de vida, não há dúvidas que dos fatores de risco que lhes afasta das oportunidades de inserção tornam o processo real moroso e inexpressivo. Para além da evolução dos direitos humanos o sistema ficou atrelado à superação de conceitos que entendiam os vulnerabilizados pela deficiência como atores descartáveis da esfera do trabalho e educação.

O Estado como gestor dos sistemas de proteção é o ator maior em proporcionar a reinvenção de uma efetiva cidadania inclusiva, não apenas com a técnica legislativa, mas com instrumentalização e foco dos mecanismos de capacitação, habilitação e inserção da pessoa com TEA como pressuposto da qualidade de vida, o que, com a colaboração dos dados estatísticos, poderão se tornar ainda mais organizados.

6. Considerações finais

A participação de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nos espaços de ensino e trabalho ainda enfrenta inúmeros entraves, que se manifestam no tecido social por meio do capacitismo e da estigmatização. Esses elementos se consolidam como barreiras significativas à fruição de direitos fundamentais, como o acesso à educação de qualidade, ao trabalho digno e, consequentemente, à melhoria da qualidade de vida.

A condição de cidadania plena está intrinsecamente ligada ao acesso efetivo aos direitos civis, sociais e políticos. Nesse sentido, a promoção de mecanismos inclusivos por meio de ações estatais concretas é essencial para garantir que pessoas em situação de vulnerabilidade possam participar da sociedade em condições de igualdade. Essa lógica está em consonância com a meta 10.2 dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da Agenda 2030, que propõe a promoção da inclusão social, econômica e política de todos, independentemente de idade, gênero, deficiência, raça, etnia, origem ou condição socioeconômica.

A evolução histórica do tratamento dispensado às pessoas com deficiência exige uma constante revisitação dos conceitos de cidadania, de forma a verificar

em que medida as normas de proteção e os avanços legislativos têm favorecido a sua efetiva inserção social. Em sociedades como a brasileira, fortemente marcadas por valores capitalistas, os interesses econômicos frequentemente se sobrepõem às demandas sociais, o que compromete a implementação de políticas públicas verdadeiramente inclusivas.

Apesar dos avanços legislativos e das transformações socioculturais ocorridas nas últimas décadas, a efetivação de uma cidadania igualitária para as pessoas com TEA ainda está longe de ser plenamente alcançada. Persistem desafios significativos, que exigem o fortalecimento de políticas públicas inclusivas e a superação de paradigmas culturais excludentes, de modo a garantir o acesso equitativo à educação e ao trabalho como caminhos para a emancipação e o exercício pleno da cidadania.

7. Referências

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. **Diagnostic and Statistical Manual of Mental disorders** - DSM-5. 5th.ed. Washington, DC: American Psychiatric Association, 2013.

ANDERSON, Lotta. Schooling for pupils with Autism Spectrum Disorder: parents' perspectives. In **Journal of Autism and Developmental Disorders** (2020) 50:4356–4366. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04496-2>. Acesso em: 19 dez. 2023.

ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. Autismo: evolução do conceito in DEL PORTO, José Alberto. ASSUMPÇÃO JÚNIOR, Francisco B. **Autismo no adulto**. Porto Alegre: Artmed. 2023.

BARBERINI, Karize Younes. A escolarização do autista no ensino regular e as práticas pedagógicas. Cad. pós-grad. Distúrb. Desenvolv., São Paulo, v. 16, n. 1, p. 46–55, jun. 2016. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-03072016000100006&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 19 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2008. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em: 18 mai. 2025.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, DF: MEC/SECADI, 2020. Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/descontinuado/pnee.pdf> Acesso em: 18 mai. 2025.

_____. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Anísio Teixeira (Inep). Censo Escolar da Educação Básica 2024: Notas Estatísticas. Brasília, DF: Inep, 2025.

BALBINO, Elisa Maria Santos; SILVA, Silmara Gabriela da; OLIVEIRA, Nadjane Carla Salustiano de, & BALBINO, Elizete Santos (2021). **O Aluno com Transtorno do Espectro Autista e o mediador escolar: um olhar inclusivo**. *Diversitas Journal*, 6(1), 1593–1605. Disponível em: <https://doi.org/10.17648/diversitas-journal-v6i1-1663>. Acesso em: 01 jul. 2025.

BRETON, David Le. **A sociologia do corpo**. Tradução Sônia Ms. Fuhrmann. 2. ed. Petropolis: Vozes, 2007.

CAMARGO, Sígila Pimentel Höher. SILVAM, Gabrielle Lenz. 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.

CARVALHO, José Murilo. **Cidadania no Brasil - o longo caminho**. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

CAVALCANTE, Fátima Gonçalves; MINAYO Maria Cecília de Souza. Pesquisa qualitativa inter e transdisciplinar: uma abordagem complexa da família e deficiência. In: BOURGUIGNONNM Jussara Ayres. (org.). **Pesquisa social** – reflexões teóricas e metodológicas. Ponta Grossa: Toda Palavra, 2009, p. 145-167.

CENTERS FOR DISEASE CONTROL AND PREVENTION. PREVALENCE OF AUTISM VARIES ACROSS U.S. COMMUNITIES. [S.l.], 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/articles/prevalence-varies-across-us-communities.html>. Tradução automática via Google Tradutor. Acesso em: 1 jul. 2025.

DAHL, Roberto A. **Sobre a democracia**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. Tradução de Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Recurso eletrônico. ISBN 978-85-7559-496-4.

DI MATTEO, Julianna. RODRIGUES, Rute. Inclusão profissional de pessoas com transtorno do espectro autista. In DEL PORTO, José Alberto. ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco B. (org.) **Autismo no adulto**. Porto Alegre: Artmed. 2023, p. 75-87.

DIAS, Sandra. **Asperger e sua síndrome em 1944 e na atualidade**. Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental, São Paulo, v. 18, n. 2, p. 307-313, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rlpf/v18n2/1415-4714-rlpf-18-2-0307.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023..

DINIZ, Debora. O que é deficiência. Brasiliense. Edição do Kindle, 2012, (Primeiros Passos)

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**- a história do autismo. Tradução de Luiz A. de Araujo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FIGUEIRA, Emílio. **As Pessoas com deficiência na história do Brasil**: uma trajetória de silêncio e gritos! 4. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2021.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Org. e Trad. Roberto Machado. 4. ed. São Paulo: Graal. 1984.

GOULART, Daniel Magalhães. **Saúde mental, desenvolvimento e subjetividade**: da patologização à ética do sujeito. São Paulo: Cortez, 2019.

HARCOURT, Wendy. Política do corpo. In: KOTHARY, Ashish; et al. (orgs.). **Pluriverso: um dicionário do pós-desenvolvimento**. Tradução de Isabella Victoria Eleonora. São Paulo: Elefante, 2021, p. 388-390.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

KERCHES, Débora. Critérios diagnóstico para o transtorno do espectro autista. In: DEL PORTO, José Alberto. ASSUMPCÃO JÚNIOR, Francisco B (org). **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literature Books International, 2022. p. 11-18.

KERSTENETZKY, Célia Lessa. **O estado do bem-estar social na idade da razão** - a reinvenção do estado social no mundo contemporâneo. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Censo demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista – Resultados preliminares da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2025.

_____. Censo 2022 identifica 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com autismo no Brasil. Agência de Notícias, Rio de Janeiro, 23 maio 2025. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/43464-censo-2022-identifica-2-4-milhoes-de-pessoas-diagnosticadas-com-autismo-no-brasil>. Acesso em: 21 jun. 2025.

LACERDA, Lucelmo. Parâmetros para inclusão escolar da pessoa com autismo. In SOUZA, Marília Mendes (org). **Autismo: legislação, jurisprudência e políticas públicas**. Brasília: OAB Editora. 2021.

LIMA, Stéfanie Melo. LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Escolarização de alunos com autismo. In **Revista Brasileira de Educação Especial**. Apr-Jun 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/93w7MM64pfrMWrrPTKmqxSBh/?lang=pt>. Acesso em 01 jul 2025.

LOPES, Bruna Alves. **Não existe mãe geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940-2019)**. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/2922>. Acesso em 01 jul. 2025.

MAI, Lilian Denise; ANGERAMI, Emília Luigia Saporiti. Eugenia negativa e positiva: significados e contradições. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, v. 14, n. 2, p. 251–258, mar. 2006.

MANDY, Willian. MURIN, Marianna. OZLEM, Baykaner. STAUNTON, Sara. HELLRIEGEL, Joselyn. ANDERSON, Senaid. SKUSEM, David. The transition from primary to secondary school in mainstream education for children with autism spectrum disorder. *Autism*. 2016 Jan; 20(1):5-13. doi: 10.1177/1362361314562616. Epub 2015 Jan 9. PMID: 25576142; PMCID: PMC4702244. Disponível em: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25576142/>. Acesso em 19 dez 2023.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. Carta da Organização Mundial da Saúde de 1946. Disponível em: < <resource/content/0/Constitui%C3%A7%C3%A3o%20da%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde%20%28WHO%29%20-%201946%20-%20OMS.pdf>>. Acesso em: 20 dez 2023.

PINHEIRO, Woneska Rodrigues. AKERMAN, Marco. **Diálogos sobre determinantes sociais e equidade em saúde** – um movimento pela práxis em saúde. Curitiba: CRV, 2020.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Relatório de Desenvolvimento Humano, 2023. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-2021-22>. Acesso em: 19 dez. 2023.

RIBA, Michelle B. SHARFSTEIN, Steven S. TASMAN, Allan. The american psychiatric association. In **Bulletin of the Board of International Affairs of the Royal College of Psychiatrists**, 2005. Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/international-psychiatry/article/american-psychiatric-association/7F9B1EEAC6FE4436CA31DCA17E1A1631>. Acesso em: 13 nov. 2023.

ROGGE, Nicky. JANSSEN, Juliette. The economic costs of autism spectrum disorder: a literatura review. In **Journal of Autism and Developmental Disorders**. 11 april 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/s10803-019-040014-z>. Acesso em: 18 dez 2023.

SANTOS, Wanderley Guilherme. **Cidadania e justiça** - a política social na ordem brasileira. 2 ed. Rio de Janeiro: Campus, 1987. Cap. 4 e 5.

SENISE, Mirella. Comorbidades no transtorno do espectro autista. In: KERCHES, Deborah (org). **Autismo ao longo da vida**. São Paulo: Literare Books International, 2022. p. 118-124.

SINGER, paul. A cidadania é para todos. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (org). **História da cidadania**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

UNITED STATES. Bureau of Labor Statistics. U.S. Bureau of Labor Statistics. Washington, D.C.: U.S. Bureau of Labor Statistics, (2024). Disponível em: <https://www.bls.gov/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

As representações do autismo na Revista *Veja* no período de 1989 a 2000: o impacto do filme *Rain Man*¹

João Paulo dos Passos-Santos

Carlos Herold Junior

Introdução

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) sempre foi cercado por controvérsias quanto à sua etiologia. Desde teorias felizmente ultrapassadas como a da “mãe geladeira” até preocupações infundadas com vacinas, a compreensão sobre o autismo evoluiu, mas ainda enfrenta desafios (Grandin; Panek, 2015). Nos Estados Unidos, dados recentes do CDC indicam que 1 em cada 31 crianças de 4 a 8 anos recebe diagnóstico de TEA (Shaw et al., 2025). No Brasil, a falta de estatísticas oficiais dificulta políticas públicas eficazes, mas estima-se que cerca de 5 milhões de brasileiros estejam no espectro. Essa invisibilidade estatística contribui para diagnósticos tardios, exclusão social e violação de direitos fundamentais (Freire; Nogueira, 2023).

O impacto do TEA na dinâmica familiar é profundo. Estudos mostram que o suporte especializado é essencial para garantir qualidade de vida não apenas para a pessoa autista, mas também para seus cuidadores (Serra, 2010; Machado; Londero; Pereira, 2018). Lopes (2024) fundamenta como, nos anos 1980, o amor e o ativismo das famílias foram fundamentais para enfrentar o preconceito e construir redes de apoio, mesmo em um contexto de escasso conhecimento sobre o autismo no Brasil.

A mídia desempenha um papel ambivalente nesse processo. Se por um lado veículos como a revista *Veja* - a mais influente da história do país (Silva, 2005; Corrêa, 2008) - ajudaram a difundir informações, por outro frequentemente reforçaram estereótipos limitantes (Donvan; Zucker, 2017). Ademais, a

1. Este estudo apresenta resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, vinculada à tese de doutorado do primeiro autor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Maringá, sob orientação do segundo autor. Algumas discussões e dados aqui apresentados poderão ser reproduzidos ou expandidos na versão final da tese, a ser depositada em repositório acadêmico após defesa pública.

Veja é a fonte documental deste estudo, sendo considerada no indicativo teórico da imprensa de periódicos uma relevante ferramenta nas pesquisas da história da educação, devido aos possíveis aspectos formativos envolvidos em revistas e jornais que oferecem em sua história um grande número de leitores (Luca, 2008; Rodrigues, 2010; Toledo; Skalinski Junior, 2012).

Este estudo propõe analisar as primeiras representações do TEA na *Veja*, utilizando como marco teórico a noção de “representações” desenvolvida por Roger Chartier. O autor define como uma possibilidade para a interpretação de fontes impressas a categoria de “representação” como construções sociais e culturais que não refletem a realidade apenas de forma objetiva, mas a interpretam e moldam (Chartier, 1990; 1991; 2002a, 2002b, 2015). As figuras foram analisadas com os indicativos da dimensão de representação proposta por Nascimento, Bezerra e Heberle (2019).

Portanto, o objetivo desta pesquisa é compreender como as primeiras publicações da *Veja* representaram o autismo no Brasil. A análise revelará tanto os avanços quanto as limitações do discurso midiático sobre o TEA no Brasil em um periódico de grande circulação.

As primeiras representações do autismo na *Veja*

A primeira forma de representação do autismo na *Veja*, entende-se que corrobora na formação de uma percepção mais geral dos leitores da revista a respeito do tema, e ocorreu por meio da divulgação do longa-metragem *Rain Man*. Para colaborar na compreensão, será apresentado um trecho desse primeiro texto publicado:

Ao colocar em cena o autismo, uma das mais enigmáticas doenças mentais [...]. Levinson fez um filme delicado, que se transformou em campeão de bilheteria nos Estados Unidos, arrecadando em dois meses mais de 100 milhões de dólares de bilheteria. Mas *Rain Man* não é exatamente um filme sobre Raymond, que, devido ao autismo, é um personagem, por natureza, estático. É sobre Charlie, um jovem ambicioso vendedor de carros de Los Angeles que até a morte de seu pai, que havia abandonado há vinte anos e do qual não tivera mais notícias, nunca soube da existência do irmão. Sabendo da morte, segue

para os funerais em Cincinnati, na esperança de que a herança paterna cubra o rombo financeiro de sua empresa. Na leitura do testamento, Charlie descobre que herdou apenas um Buick Roadmaster conversível 1949 e algumas roseiras. A fortuna de 3 milhões de dólares foi para um fundo em benefício de Raymond (Ansen, 1989, p. 108, grifo do autor).

Nos anos 1980, o autismo ainda era amplamente mal compreendido no Brasil pelo público em geral (Feinstein, 2010; Castanha, 2016; Leandro; Lopes, 2017). A descrição do TEA como uma “das mais enigmáticas doenças mentais” reflete o estado do conhecimento e o estigma associado à ele na época. E segundo Donvan e Zucker (2017) e Maluf (2023) o filme dirigido por Barry Levinson e lançado em 1988, foi o primeiro grande sucesso de bilheteria a abordar o autismo de forma direta, trazendo-o para o centro das atenções culturais e midiáticas.

Assim, com base nessa publicação da *Veja*² sobre o filme *Rain Man*, nota-se que ela apresenta o personagem Raymond Babbitt, interpretado por Dustin Hoffman, que tem características autísticas. Embora o filme traga o autismo para o centro das atenções, ele centraliza a narrativa mais na jornada de Charlie Babbitt na descoberta de seu irmão Raymond, levando-o a uma transformação pessoal e um maior entendimento e aceitação. Essa abordagem mostra como a narrativa do autismo muitas vezes foi e ainda é representada em termos do impacto sobre aqueles ao redor da pessoa, ao invés de focar na experiência da própria pessoa autista.

Descrever Raymond como “estático” pode refletir a visão limitada da época sobre o autismo, focando nos déficits em vez das experiências e capacidades das pessoas com autismo. Isso também sugere uma falta de profundidade na representação do personagem autista, o que poderia ser comum em muitos retratos midiáticos desse período, ao se reportar às características do transtorno, pois ainda havia muito desconhecimento e poucas discussões sobre o assunto.

A referência ao autismo como uma “doença mental enigmática” indica essa falta de compreensão sobre ele na época, e a tendência de patologizar comportamentos vistos como “diferentes”. Leandro e Lopes (2019, p. 157), ao

2. Possivelmente a *Veja* traduziu a publicação de David Ansen para o português, pois na época ele era jornalista do popular periódico norte americano *Newsweek* na coluna de cinema e, não encontramos explicações sobre a relação entre ele e a *Veja*.

analisarem as cartas enviadas por familiares ao *Jornal do Brasil*, nos anos 1980, encontraram que “os substantivos ‘deficiência’, ‘enfermidade’, ‘mal’ e ‘doença’ também foram utilizados nos documentos, ao lado do adjetivo ‘grave’ para caracterizar o autismo nas cartas da década de 1980”.

Isso mostra que na década de 1980, sabia-se pouco sobre o autismo em todo o mundo, e no Brasil não seria diferente. E mesmo nos Estados Unidos, um dos pioneiros na pesquisa sobre o tema, em que pesquisadores como Bernard Rimland já se dedicassem a explicar o autismo com base neurobiológica, a tendência à patologização ainda era presente. A reportagem, de autoria norte-americana, sugere que o desconhecimento sobre o autismo era comum mesmo naquele contexto, já que Ansen é de tal nacionalidade - o texto possivelmente foi traduzido, o que também deixa sugestiva a interferência de brasileiros nesse processo. Independentemente disso, Donvan e Zucker (2017), explicam que *Rain Man* desempenhou um papel importante na popularização do autismo, abrindo caminho para maior conscientização e interesse sobre o tema.

Logo no início da matéria há a descrição das características autísticas do personagem Raymond, representando-o aos leitores da *Veja*:

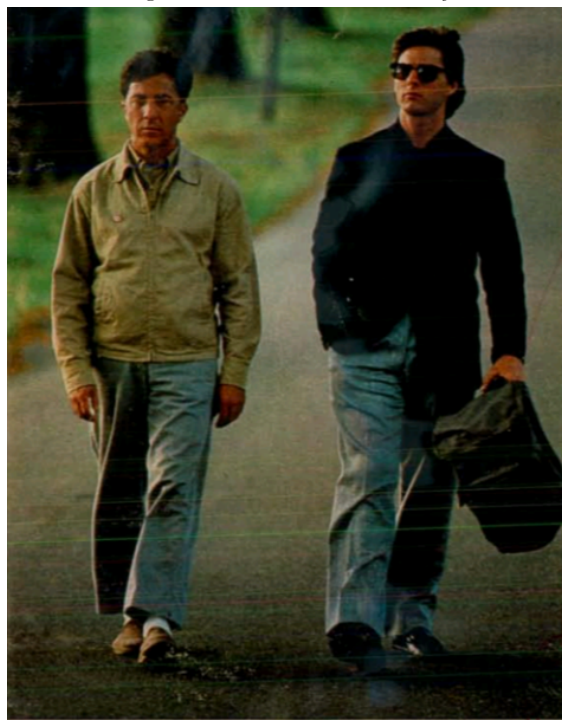
Raymond Babbitt (Dustin Hoffman) é autista. Ele passou a maior parte de sua vida numa clínica, porque o mundo exterior o colocava diante de muitos perigos. Incapaz de contatos emocionais com outras pessoas, ele permanece fechado num mundo de rituais mecânicos e súbitas compulsões. Se os móveis de seu quarto são trocados de lugar, se ele não assiste a um programa de televisão na hora marcada ou se alguém o toca, ele começa a gritar e a se movimentar de um lado para o outro. Mas ele tem um dom: é só lhe pedir para que multiplique 312 por 183 e ele instantaneamente dá o resultado (Ansen, 1989, p. 108).

Entende-se que o filme *Rain Man* teve um impacto significativo na percepção pública do autismo (Soares, 1997; Castanha, 2016). Embora ele tenha recebido elogios por apresentá-lo ao grande público, também pode ser alvo de críticas por criar uma percepção limitada e estereotipada do autismo (Alves; Moura, 2017; Maluf, 2023), como exemplo, trabalhar excessivamente nas habilidades de *savant*³, que são raras entre pessoas autistas (Soares, 1997; Maluf, 2023).

3. Uma pessoa com síndrome de *savant* apresenta habilidades cognitivas superiores à média, como

Ademais, as discussões atuais sobre neurodiversidade e estigmatização produzem conhecimentos que criticam esse tipo de visão, logo essas representações vão ao encontro daquele momento histórico, não que elas deixaram de existir, inclusive as séries e filmes atuais ainda tendem a representar essas habilidades, mas atualmente se discute mais a esse respeito, produzindo conhecimento científico sobre o TEA. Chartier (1990) argumenta que as representações são profundamente moldadas pelo momento histórico em que são produzidas e interpretadas. O autor destaca que a maneira como um texto é compreendido depende não apenas de seu conteúdo, mas também do contexto histórico, cultural e social em que circula.

Imagem 1: Filme *Rain Man* na *Veja*.



Fonte: Extraída de Ansen (1989, p. 109).

memorizar livros completos para sempre e realizar cálculos de multiplicação com mais de 7 dígitos, entre outras capacidades. Apesar de ter características semelhantes a outros autistas, este indivíduo mantém sua capacidade de aprendizagem intacta e consegue estabelecer algumas relações pessoais. A semelhança entre autismo e síndrome de *Savant* é a presença de desafios na interação social, expressão de emoções, adaptação a mudanças na rotina e foco em partes específicas de objetos, além de outros sintomas como estereotípias e ecolalia (APA, 2023).

A imagem é uma representação narrativa, com processo de ação transacional com vetores nas pernas dos dois participantes e no braço de Charlie (Tom Cruise) ao segurar uma mochila. O processo de reação é não transacional, pois não se sabe para onde eles dirigiam o olhar. Na representação conceitual, tem-se o processo classificatório explícito, pois há a legenda “Hoffman e Cruise: disputa e sequestro entre irmãos”.

Na Imagem 1 que foi publicada na revista e também é a mesma usada para promover o filme, tem-se a seguinte descrição:

ATAQUE- Diante da decepção, Charlie só encontra um remédio: sequestrar Raymond e negociar com o médico que administra o fundo. Ele pega o irmão e o coloca no conversível, o único ponto de ligação entre ambos, e, acompanhado de sua namorada Susanna (Valeria Golino), parte certo de que conseguirá atingir seu objetivo (Ansen, 1989, p. 108).

A ideia de “sequestrar” Raymond para atingir um objetivo financeiro sublinha uma visão utilitarista do autismo. Esta representação reduz Raymond a um meio para um fim, em vez de retratá-lo como uma pessoa com suas próprias necessidades e direitos. O foco no relacionamento entre os irmãos, mediado por um objeto inanimado - o conversível -, destaca uma desconexão emocional e a dificuldade de representar Charlie como um ser humano que visualiza Raymond como um indivíduo completo.

A representação de Raymond como alguém que pode ser “sequestrado” e manipulado reforça estereótipos de que pessoas autistas são passivas e não têm autonomia. Representar o filme a partir da perspectiva de Charlie, e não de Raymond, reflete uma tendência comum de marginalizar o interesse de indivíduos com autismo em discussões sobre suas próprias vidas, e secundarizá-las. Para Ortega (2008) e Filgueira et al. (2023) esta percepção é problematizada por vezes dentro da comunidade autista que destacam a importância de reconhecer a agência e as capacidades das pessoas autistas.

A complexidade da relação entre os irmãos e a jornada emocional de Charlie são usadas como veículos dramáticos para explorar temas de crescimento pessoal e redenção. No entanto, isso pode desviar a atenção das verdadeiras

experiências e desafios enfrentados por sujeitos com autismo e suas famílias. A ideia de que “conseguirá atingir seu objetivo” pode reforçar a narrativa de que o autismo é algo a ser superado ou explorado, em vez de compreendido e apoiado, pois Charlie é representado como alguém convicto no que quer, e o TEA surge como uma possível barreira à conquista.

No caso do termo “sequestro” destaca-se a ação extrema de Charlie ao levar Raymond da instituição em que vivia, sem a permissão dos médicos ou tutores legais. Este ato impulsivo de Charlie serve como catalisador para a evolução do relacionamento entre os irmãos e para o desenvolvimento pessoal de Charlie ao longo do filme, e pode evocar sentimentos negativos e dramáticos, refletindo uma visão utilitarista e, de certa forma, desumanizadora do autismo.

Não é difícil imaginar que Charlie, um insensível maníaco por dinheiro, irá passar por uma profunda transformação interior enquanto faz a travessia do país, de Cincinnati a Los Angeles. E, como Hollywood, quando leva para a tela personagens com doenças mentais, costuma tratá-los como santos em verdadeiro martírio, pode-se esperar o pior, um sentimentalismo exacerbado e um debulhar de lágrimas. Mas *Rain Man*, escrito por Ronald Bass e Barry Morrow, é cheio de belas surpresas. Uma delas é ver como Levinson e seu elenco conseguem se desviar das armadilhas sentimentais. Discreto sem cair na frieza, engraçado sem jamais tirar partido da doença de Raymond, *Rain Man* é um filme sobre um homem aprendendo a dar seus primeiros passos no amor, mesmo quando não há a mais remota esperança de que esse amor seja retribuído (Ansen, 1989, p. 108, grifos do autor).

Nesta concepção de Charlie, um ganancioso sem empatia e focado em benefícios financeiros, que ao longo do filme experimenta uma mudança interna significativa, reforça mais uma vez o crescimento do personagem representado por Tom Cruise. Logo, é a viagem com seu irmão Raymond que desencadeia sua transformação emocional e moral. Cruz e Altmann (2022) notam que há uma tendência em filmes e séries que abordam transtornos mentais ou ligados ao desenvolvimento, em se concentrar na mudança dos personagens, especialmente os neurotípicos. Este recurso pode distrair a atenção da pessoa que apresenta características neurodiversas.

A noção de que Levinson e os atores evitam clichês sentimentais, e que o filme não se rende ao excesso de sentimentalismo típico de Hollywood em longa-metragens sobre “doenças mentais”, revela na escrita um cuidadoso trabalho dos criadores para abordar o autismo sem apelar emocionalmente. E representa o juízo de valores dos críticos, porque aquilo que entendem por sentimentalismo, pode significar outra coisa na percepção dos outros. Entende-se então, que muitos filmes da época eram criticados por sua abordagem melodramática às necessidades especiais, retratando personagens com tais características como “santos em verdadeiro martírio”. Para a *Veja* a história de *Rain Man* por ser “moderado sem ser frio” e “divertida sem explorar as peculiaridades de Raymond”.

A interpretação do filme de que o autismo de Raymond era uma doença, reflete a visão médica predominante na história das pessoas que compõem o público da educação especial e que ainda permanece em muitos casos. Portanto, entende-se que o filme *Rain Man* foi o primeiro tema relacionado ao autismo a chamar a atenção da *Veja*, devido à sua grande repercussão na mídia e ao prêmio Oscar que ele demonstrava ter potencial, tanto que o recebeu a seguir, o que certamente aumentaria a visibilidade da publicação e conseqüentemente proporcionaria aumento nas vendas, já que segundo Corrêa (2008) e Cohen (2008), este é o objetivo de revistas de consumo, como a *Veja*.

Assim, Chartier (1990; 2001; 2015) analisa de que forma as representações textuais refletem as disputas de poder. Ele afirma que o domínio sobre a produção, distribuição e compreensão dos textos representa um modo de exercício de influência, com grupos sociais distintos disputando para importar suas perspectivas e influenciar a percepção geral. Aqueles que têm controle sobre o discurso escrito têm o poder de moldar a percepção da sociedade, determinando o que é aceitável, verídico ou relevante em determinado período histórico.

Diante disso, nota-se que os personagens Raymond e Charlie Babbitt, associados aos respectivos atores e suas representações, são alvos de comparações explícitas entre as performances:

O que há de extraordinário na interpretação de Dustin Hoffman é que ele tem nas mãos um papel de uma nota só e, com essas limitações, descobre uma série de nuances. Não existe nada de simpático em Raymond

- seu olhar é sempre perdido e ele não faz expressões que envolvam o espectador. Mesmo assim, Hoffman estabelece uma enorme empatia com a platéia. Tom Cruise, por sua vez, exibe a melhor interpretação de sua carreira. Os aspectos venais e egoístas de Charlie parecem liberá-lo: não havendo necessidade de encantar a plateia com o charme que exibia em seus filmes anteriores, ele se aprofundou em seu personagem (Ansen, 1989, p. 109).

Existe uma indicação de que o personagem de Raymond Babbitt, representado por Dustin Hoffman, é simplista e não possui profundidade emocional, sugerindo que indivíduos com autismo não demonstram ou sentem empatia, o que não é totalmente correto e pode estimular preconceitos, pois como aborda o estudo de Soares et al. (2022) ao entrevistar pessoas com TEA, notou-se que indicaram que filmes e séries que representam a afetividade de indivíduos autistas “[...] leva à percepção de que autistas também se relacionam na sociedade, seja de forma romântica ou fraterna”.

E embora na perspectiva da *Veja* a caracterização seja limitada naquele momento, a capacidade de Hoffman de estabelecer uma ligação emocional com o público é reconhecida como uma realização notável. Isso indica que a empatia pode surgir mesmo de representações que à primeira vista são restritas.

Destarte, destaca-se o desenvolvimento artístico de Cruise, com sua capacidade de mergulhar em facetas mais obscuras e intrincadas de um personagem, mesmo sendo famoso por interpretar principalmente papéis de “galã” na década de 1980. *Rain Man* deu-lhe uma chance de mostrar profundidade mais dramática, o que foi bem recebido pela crítica.

Nesse íterim, nota-se a *Veja* preterindo o neurodiverso em comparação ao neurotípico, fato que indica o periódico mais interessado naqueles que se enquadram aos padrões sociais, até porque são esses sujeitos que mais consomem a revista, e claramente a pessoa autista sendo representada, não se encaixa nesse perfil de consumidor.

Porquanto Chartier (2002b) explora como os personagens em dramatizações refletem e perpetuam os padrões sociais do tempo em que foram criados e encenados. Ele argumenta que, ao serem transpostos da encenação para a página e vice e versa, esses personagens carregam consigo as normas e valores

sociais de seus autores, editores e atores, funcionando como representações simbólicas das relações de poder, gênero, e classe. O autor afirma que esse tipo de representação é “[...] redigida em conformidade com as regras, ou então como uma experiência singular cujas exigências devem reger inteiramente a composição de um texto que é simplesmente um elemento do espetáculo” (Chartier, 2002b, 8). Assim, as dramatizações servem não apenas como entretenimento, mas como espelhos e reforços das estruturas sociais vigentes.

Ademais, o texto adicional à matéria principal “O drama na vida real”, que explora na época a realidade em relação ao autismo, a vice-presidenta da pioneira instituição especializada AMA de São Paulo, exemplifica a vida de uma pessoa com autismo, ao passo que faz uma crítica ao filme e à interpretação de Dustin Hoffman.

Segundo Ana Maria Ros de Mello, vice-presidente da entidade, Dustin Hoffman saiu-se bem em sua caracterização. “O olhar profundo do autista é praticamente impossível de se imitar, mas à medida que o doente se torna adulto o olhar perde intensidade, por isso o trabalho de Hoffman pode ser considerado ótimo”, diz Ana Maria (Ansen, 1989, p. 109).

Na citação, o reconhecimento do trabalho de Hoffman é importante, mas deve ser visto à luz das limitações de entendimento sobre o autismo na época, já que nos anos 1980, o autismo era frequentemente visto pelo paradigma neurobiológico que enfatizava deficiências e anormalidades. O termo “doente” indicado pela mãe e vice-presidenta da primeira e principal instituição especializada sobre o autismo e, uma ênfase em características físicas específicas (como o “olhar profundo”) refletem essa visão médica e patologizante da época, e que se perpetua em alguns casos.

Soares et al. (2022), Maluf (2023) e Filgueira et al. (2023) indicam que o TEA é uma condição diversa, e as experiências e comportamentos das pessoas com autismo podem variar amplamente. Focar em uma característica física específica como representativa de todos os autistas é uma generalização e pode reforçar estereótipos.

No ano seguinte, em 1990, após a primeira matéria da *Veja* que citou o autismo, foram publicados mais dois textos que o mencionaram, ambos rela-

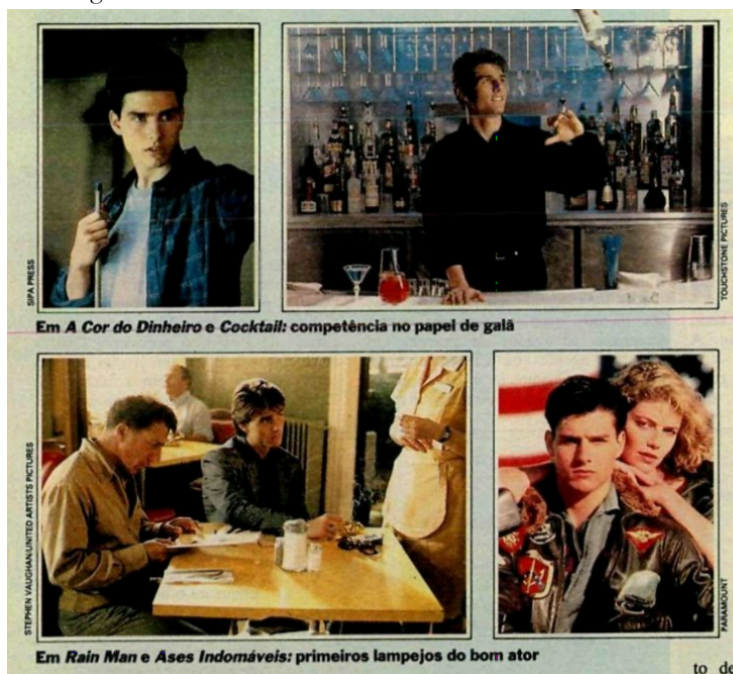
cionados ao filme *Rain Man* e especialmente ao ator Tom Cruise e seu novo papel em outro longa-metragem.

Tom Cruise gosta de viver a experiência dos personagens que vai representar e o diretor Oliver Stone gosta de puxar o máximo de seus atores. Assim, para filmar o paraplégico Ron Kovic em *Nascido em 4 de Julho*, ambos acharam boa a idéia de injetar nas veias de Cruise uma substância que, mantendo-o lúcido, paralisaria sua musculatura por dois dias. Como havia uma remota chance de ele continuar paraplégico o resto da vida, a companhia de seguros entrou no lance e proibiu a experiência. Cruise contornou a dificuldade passando horas em hospitais, entrevistando paraplégicos, descobrindo seus gestos, estudando suas emoções. Fazia isso pela manhã e à tarde ia filmar *Rain Man*, onde ele era o irmão sadio e Dustin Hoffman o autista (Gaspari, 1990, p. 148, grifo do autor).

A matéria da *Veja* sobre como Tom Cruise atuou e se preparou para *Nascido em 4 de Julho* durante as filmagens de *Rain Man*, dá um olhar sobre as abordagens e idéias do cinema naquele momento. Na ideia supracitada, existe um destaque em reafirmar a dedicação de Cruise na busca de representar seus personagens, porém a ideia de paralisá-lo temporariamente para experimentar a paraplegia foi realmente questionável do ponto de vista ético. Logo, entrevistar e observar indivíduos que experimentam a situação a ser retratada é uma forma mais ética de abordagem, já que segundo Soares et al. (2022) e Quillici Neto e Moraes (2023) atualmente há um maior foco na representação autêntica e inclusiva, com uma compreensão mais aprofundada da diversidade e complexidade das vivências humanas quando se tem essa experiência.

Falar sobre o “irmão sadio” de Raymond Babbitt, interpretado por Hoffman, levanta questões emblemáticas, pois destaca uma divisão entre “saudável” e “autista”, reforçando a ideia de que o autismo é uma condição que classifica uma pessoa como diferente e inferior, parametrizando novamente essas pessoas com a ótica da patologia.

Imagem 2: Tom Cruise em cenas de filmes da década de 1980.



Fonte: Extraída de Gaspari (1990, p. 149).

A função de representação da imagem é formada por um quadro que mostra o ator Tom Cruise em diferentes papéis em quatro filmes, representando seu progresso na carreira de ator. Nela nota-se vários vetores, mas foi decidido analisar os que estão diretamente relacionados a Cruise, já que ele é nitidamente o foco: segurando um taco de sinuca em *A cor do dinheiro*; como barman em *Cocktail*, ao fazer um drink; fumando e fazendo um pedido em uma lanchonete ao lado do irmão autista em *Rain Man*; em uma motocicleta com uma mulher na garupa e escorada em suas costas em *Ases Indomáveis*.

Os processos de ação são não transacionais nas imagens superiores (ele está sozinho e com apenas um vetor) e transacionais nas inferiores (mais de um participante e vetor). Sobre os processos de reação, nota-se que a única imagem que é não transacional é a primeira, pois não se sabe para onde Cruise dirige seu olhar. A representação conceitual tem uma classificação explícita nas legendas: o ator no início da carreira como um galã, e depois, demonstrando-se como um bom ator. O processo analítico se concentra em demonstrar a carreira em

ascensão de Tom Cruise. O simbolismo na figura concentra-se na torcida da *Veja* para a premiação do ator no Oscar, ao preparar uma reportagem e quadro de imagens centrada em seu avanço no cinema.

Nesse íterim, em outra matéria, a *Veja* aborda novamente a ligação entre os vencedores do Oscar de melhor ator e suas particularidades, consideradas pelos críticos de cinema que colaboraram com a revista como fundamentais para tal conquista que, inclusive, não foi atribuída a Cruise.

No ano passado, Dustin Hoffman ganhou interpretando o autista de *Rain Man*. Neste, Daniel Day-Lewis foi o escolhido como O tetraplégico Christy Brown, enquanto o outro favorito era Tom Cruise, aleijado na Guerra do Vietnã de *Nascido em 4 de Julho*. A coincidência de papéis de deficientes nas duas últimas premiações do Oscar indica uma tendência que, de tempo em tempo, se abate sobre Hollywood, suportada pelo reconhecimento que costuma coroar o esforço extra exigido dos atores nesse tipo de interpretação. Afinal, a academia só deu bissexatamente seus troféus a tais personagens. Os papéis de mutilados de guerra foram os mais premiados com o cego de Arthur Kennedy em *Só Resta a Lembrança* (1951) e o paralítico de Jon Voight em *Amargo Regresso* (1978), como atores principais, e Harold Russell, que realmente perdera as duas mãos em batalha, como coadjuvante, em *Os Melhores Anos de Nossas Vidas* (1946). Além de *Rain Man*, apenas um papel de deficiente mental já levou o Oscar - o de Cliff Robertson, ator principal em *Os Dois Mundos de Charly* (1968) (André, 1990, p. 77, grifo do autor).

Nos anos 1980 e 1990, a Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos EUA frequentemente reconhecia interpretações de personagens com deficiências, refletindo uma tendência de premiar o “esforço extra” dos atores ao representar tais papéis. Esta prática, conhecida como “Oscar bait,⁴” que indica que alguns papéis de personagens são forjados especificamente para o ator ou atriz ganhar a premiação do cinema na categoria de melhor ator ou atriz (Boucaut, 2023). Ademais, representar personagens com deficiência podem ser vistos como uma oportunidade para demonstrações de atuação intensa e desafiadora, angariando olhares para a premiação do Oscar.

4. A tradução de “Oscar bait” é “Isca de Oscar”, logo, para Sumner (2018) e Boucaut (2023), alguns personagens da indústria cinematográfica são elaborados com o intuito de premiar seus intérpretes.

Logo a ênfase no “esforço extra” dos atores ao interpretar personagens com deficiências pode ser vista como uma forma de condescendência. Essa visão valoriza mais o esforço do ator do que a autenticidade ou a necessidade de representação verdadeira das experiências de Pessoas com Deficiência (PCD). Para Sumner (2018) ela representa a ideia capacitista de que viver com uma deficiência é algo extraordinário e que apenas a representação de tais desafios merece reconhecimento.

A tendência de premiar atores que interpretam personagens com deficiências pode ser criticada por perpetuar a ideia de que a vida com deficiência é excepcional ou especialmente dramática. Isso pode desumanizar as PCD, retratando suas vidas como intrinsecamente mais dignas de atenção e de pena do que as vidas de pessoas sem deficiências (Sumner, 2018; Boucaut, 2023). Além disso, por mais que as obras televisivas e cinematográficas possam reforçar ações capacitistas, também podem ser instrumentos de conscientização, direito à dignidade das PCD, esclarecer questões sobre suas condições e despertar o público para vivências que não fazem parte de suas experiências.

Nesse sentido, Chartier (2002b) discute com base nos filósofos Denis Diderot e Michel Fried a formação de um novo espectador do fazer artístico:

A produção desta ausência, pela e na própria obra, qualquer que seja, é o que lhe confere seu poder. Ela funda, no seu conjunto, a estética teatral de Diderot, sua concepção “dramática” da pintura e a preferência que muitos pintores daquela época demonstravam pela representação de personagens que, por sua situação ou condição, ignoravam os olhares que os observavam: como no caso dos absortos, dos adormecidos, dos cegos (Chartier, 2002b, p. 111-112).

Chartier, ao discutir a “produção da ausência” na obra artística, refere-se ao poder de personagens que, por sua condição, estão alheios aos olhares que os observam, como absortos, adormecidos e cegos. Essa ausência, como descrita pelo analisado pelo autor, pode ser associada à abordagem desumanizada de personagens com deficiência representados em filmes e analisados pela *Veja*. Muitas vezes, esses personagens são retratados de maneira que os despoja de agência, apresentando-os como figuras passivas ou meros objetos de observação, ao invés de sujeitos plenos. Essa desumanização reflete a visão limitada e

estereotipada da deficiência, onde a complexidade do indivíduo é ignorada em favor de uma representação simplista e distanciada, que reforça o olhar externo e *voyeurístico*⁵, em vez de promover uma verdadeira compreensão e empatia.

Porquanto, a linguagem usada na *Veja* para descrever personagens com deficiências, como “aleijado” e “deficiente mental,” mostrou-se insensível, mas condizente com a época. Essa terminologia reflete aquele período em que as deficiências eram vistas principalmente através de uma lente medicalizada e patologizante, em vez de uma abordagem mais inclusiva e respeitosa como se discute atualmente.

A perspectiva de Ansen, aceita pelos jornalistas e editores da *Veja*, revela uma indignação diante da vitória de Hoffman, interpretando um personagem autista, especialmente considerando a não premiação de Cruise, cuja interpretação de um paraplégico alimentava expectativas de reconhecimento semelhante, dada a tendência histórica da Academia. Isso reforça a *Veja* como uma revista de consumo que vende padrões, pois essa característica de Cruise foi significativamente representada nas práticas textuais do periódico. E mesmo assim, até o momento, o ator não coleciona nenhuma estatueta.

O capacitismo se manifesta de diversas formas, e a gravidade do preconceito pode variar de acordo com o tipo de deficiência. Pessoas com transtornos mentais, por exemplo, enfrentam estigmas particularmente intensos, impactando diretamente suas relações sociais. Como afirma Fernandes et al. (2019, p. 88), “[...] transtorno mental dependem principalmente da sociedade, pois ela que contribui com o distanciamento ou inserção deste indivíduo no meio social”. Essa visão negativa, presente no cotidiano, acaba se refletindo também nas representações cinematográficas e na crítica especializada.

5. A palavra “voyeurístico” deriva do termo francês “*voyeur*,” que significa “observador” ou “aquele que vê. onde quem observa assume uma posição de poder sobre o observado, sem o consentimento ou consciência deste. No contexto de representações de personagens com deficiência em filmes, essa abordagem voyeurística significa que os personagens são apresentados de maneira a satisfazer a curiosidade do espectador, sem lhes conferir plena humanidade ou complexidade. Eles são vistos como objetos de fascínio ou piedade, em vez de indivíduos com suas próprias histórias. Isso reforça uma visão desumanizadora e estereotipada, onde o espectador é encorajado a observar, julgar ou sentir pena, em vez de compreender ou se conectar de maneira empática e respeitosa com o personagem. Conceito fundamentado com base em: RIBEIRO, B.; SANTOS, L. C. O olhar masculino em o conto da Aia. *Cine-Fórum UEMS*, 2021.

Durante esse período, a revista *Veja* interrompeu por 10 anos as publicações que mencionavam o autismo, o que representa cerca de 520 edições. Essa ausência de cobertura sugere um possível desinteresse pelo tema naquele momento. É factível que o autismo estivesse sendo associado apenas à Deficiência Intelectual (DI) no Brasil em casos de maior comprometimento, ou à síndrome de Asperger, que era considerada um diagnóstico distinto, quando havia capacidades intelectuais acima da média.

As questões político econômicas do país também podem ter sido mais atrativas às publicações da revista, como a mudança da moeda nacional de cruzado para real em 1994 que trouxe muita reviravolta à sociedade brasileira, apagando temas subjacentes como o autismo. Todavia, como apontam Feinstein (2010) e Donvan e Zucker (2017) nos países de primeiro mundo, continuava-se a busca pela causa ou até mesmo a cura do transtorno.

Mesmo assim, quando o periódico voltou a citar o autismo, ele esteve relacionado ao filme *Rain Man* e às características dos vencedores do Oscar, como é possível verificar no título do quadro representado na Imagem 16: “Está nas estatísticas: dá-se bem na disputa do Oscar filme que tem mocinho doente, mocinha sã e título curto. Veja o levantamento da revista *Time* dos últimos vinte anos” (*Time* apud Bydlowski, 2000, p. 177).

Imagem 19: Características dos vencedores do Oscar.



Fonte: Elaborado pela *Time* e citado por Bydlowski (2000, p. 177).

A representação na figura é narrativa e o processo de ação concentra-se apenas no personagem masculino - Raymond Babbitt (Dustin Hoffman) em *Rain Man* - que apresenta um vetor nas pernas ao andar, entretanto, apenas a reação dele é não transacional, pois nota-se na atriz Gwyneth Paltrow que interpreta Viola em *Shakespeare Apaixonado* (1998) a direção do olhar para câmera. A representação conceitual classificatória é explícita, pois há descrição escrita “as características dos vencedores do Oscar a partir de 1980”. Analisamos o processo simbólico como uma possível persistência de indignação da *Veja* mais de dez anos depois, devido Cruise ainda não ter recebido o prêmio, pois não há justificativa indicar apenas a personagem feminina de forma mais positiva e enfatizar os papéis masculinos pejorativamente como “doentes”, incluindo o autista.

Essa publicação da *Veja* com informações do estudo da *Time* destaca as vitórias do Oscar, representando a valorização do sofrimento como narrativa emocionante e as relações problemáticas entre personagens como atributo dos homens para ganhar o prêmio bissexualmente, associando em ambos os casos à redução dos títulos em formatos simplificados, que a nosso ver facilitam sua divulgação e memorização para venda e maior aceitação do público cada vez mais formatado como consumidor. Dez anos depois, há uma permanência na *Veja* representando a percepção médica da época descrevendo o autismo como uma doença.

Percebe-se que, de sua primeira menção em 1989 até o ano 2000, a referência da *Veja* para retratar o autismo esteve atrelada ao filme *Rain Man*. Isso ocorreu, segundo Chartier (2002a; 2002b), pois uma arte dramática permanece popular por um maior período de tempo devido a sua capacidade de ser reinterpretada e recriada por diferentes comunidades de leitura e interpretação, mantendo-se relevante e significativa ao longo do tempo. Essa maleabilidade permite que a obra dialogue com novas audiências e se mantenha viva, enquanto outras, mais fixas e menos adaptáveis, podem perder seu impacto cultural.

Considerações finais

A análise das primeiras representações do autismo na *Veja* revela um processo complexo de construção social do TEA no imaginário brasileiro, profundamente marcado pelo contexto histórico dos anos 1980-1990. O estudo demonstra que o filme *Rain Man* funcionou como principal representação na introdução do tema ao público brasileiro por meio das páginas da *Veja*, estabelecendo paradigmas que perduram até hoje.

A cobertura da *Veja* sobre o fenômeno cinematográfico em 1989 reproduziu três eixos problemáticos: (1) a patologização do autismo como “doença”, (2) a centralidade narrativa no personagem neurotípico (Charlie) em detrimento da experiência autística (Raymond), e (3) a valorização de estereótipos como o “savantismo”. Essas representações refletiam o desconhecimento científico da época, mas também atuaram ativamente na formação de percepções sociais que associaram o autismo a ideias de deficiência, isolamento e excepcionalidade.

A análise dos textos evidencia como a revista, ao traduzir e adaptar conteúdos estrangeiros, operou como agente na circulação de conceitos médicos e representações culturais. A ênfase recorrente nas premiações de Hollywood (especialmente o Oscar de Hoffman) reforçava uma visão capacitista que valorizava o “esforço atoral” sobre a autenticidade das experiências autistas. Nota-se ainda uma contradição fundamental: enquanto o filme buscava humanizar Raymond, o discurso jornalístico o reduzia a categorias clínicas e metáforas de “mistério”.

O hiato de dez anos nas publicações sobre o tema (1990-2000) sugere que o autismo permaneceu como pauta episódica, vinculada a eventos midiáticos específicos. Quando retomado, o tema manteve associação com *Rain Man*, indicando a força duradoura dessas primeiras representações. Essa fixação demonstra como a mídia pode cristalizar compreensões sociais sobre condições humanas complexas.

Este estudo revela a necessidade de se analisar criticamente o papel dos veículos de comunicação na construção do conhecimento sobre o autismo. As primeiras representações na *Veja*, embora limitadas, foram fundamentais para tornar o autismo visível no espaço público brasileiro - um primeiro passo necessário, ainda que insuficiente, para as atuais discussões sobre inclusão e direitos.

A pesquisa abre caminho para investigações futuras sobre como essas representações iniciais ecoam nos debates contemporâneos sobre TEA no Brasil.

Referências

APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5-TR**. 5. ed., texto revisado. Porto Alegre: Artmed, 2023.

ALVES, I. P. C.; MOURA, J. B. Discursos sobre o autismo: o contrato de comunicação e as estratégias de persuasão na revista Istoé. In: MOURA, J. B.; BATISTA JÚNIOR, J. R. L.; LOPES, M. (orgs.). **Sentidos em disputa: discursos em funcionamento**. Teresina: EDUFPI; São Carlos: Pedro & João Editores, 2017. p. 187-202 (cap. 11).

ANSEN, D. Olhares perdidos: Em Rain Man, Dustin Hoffman retrata o autismo sem o sentimentalismo dos dramalhões sobre doentes. **Veja**, São Paulo, n. 1072, 22 mar. 1989. Cinema, p. 108-109.

BYDLOWSKI, L. Está nas estatísticas: dá-se bem na disputa do Oscar filme que tem mocinho doente, mocinha sã e título curto. **Veja**, São Paulo, n. 1642, 29 mar. 2000. Gente, p. 177.

BOUCAUT, R. P. **Oscar Bait: Exploring Links Between an Academy Awards Institutional Persona and Perceptions of Oscar-Worthiness**. 2023. Tese de Pós-Doutorado. University of Adelaide, School of Humanities, 2023.

CHARTIER, R.⁶ **A história cultural: entre práticas e representações**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

_____. O mundo como representação. **Estudos avançados**, v. 5, p. 173-191, 1991.

_____. **Os desafios da escrita**. São Paulo : Editora UNESP, 2002a.

_____. **Do palco à página**. Casa da Palavra, 2002b.

_____. **A história ou leitura do tempo**. 2. ed. Belo Horizonte : Autêntica, 2015.

CASTANHA, J. G. Z. **A trajetória do autismo na educação: da criação das associações à regulamentação da Política de Proteção (1983-2014)**. Dissertação (Mestrado em educação), Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2016.

COHEN, I. S. Diversificação e segmentação dos impressos. In: MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. cap. 4, p. 103-130.

CORRÊA, T. S. A era das revistas de consumo. In: MARTINS, A. L.; LUCA, T. R. (Orgs.). **História da imprensa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2008. cap. 8, p. 207-232.

CRUZ, P. S. G.; ALTMANN, H. Atypical: neurodiversidade e pedagogia da sexualidade. **Diversidade e Educação**, v. 9, n. 1, p. 66-92, 2021.

6. As referências de Roger Chartier estão organizadas em ordem cronológica de publicação para auxiliar na localização.

DONVAN, J.; ZUCKER, C. **Outra sintonia: a história do autismo**. Editora Companhia das Letras, 2017.

FEINSTEIN, A. **A History of Autism: Conversations with the Pioneers**. London: Wiley-Blackwell, 2010.

FERNANDES, M. A.; PIRES, J. D.; SOARES, F. E. G.; SOUSA, I. C. L.; SOARES, J.; CARVALHO, R. J. Estigma y preconceito relacionados a la persona con transtorno mental. **Revista de Enfermagem da UFPI**, v. 8, n. 2, p. 85-88, 2019.

FILGUEIRA, L. M. D. A.; BRILHANTE, A. V. M.; SÁ, A. R. D.; COLARES, M. S. F. Desenvolvimento de estratégia de pesquisa participativa envolvendo pessoas autistas com diferentes níveis de suporte. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 28, n. 05, p. 1501-1512, 2023.

FREIRE, J. M. S.; NOGUEIRA, G. S. Considerações sobre a prevalência do autismo no Brasil: uma reflexão sobre inclusão e políticas públicas. **Revista Foco**, v. 16, n. 3, p. e1225-e1225, 2023.

GASPARI, E. Duplo patriotismo: Em Nascido em 4 de Julho, a biografia de Ron Kovic, herói na guerra e depois dela. **Veja**, São Paulo, n. 1122, 21 mar. 1990. Cinema, p. 146-149.

GRANDIN, T.; PANEK, R. **O cérebro autista: pensar através do espectro**. Tradução de Cláudia Gerpe Duarte. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LEANDRO, J. A.; LOPES, B. A. Cartas de mães e pais de autistas ao Jornal do Brasil na década de 1980. **Interface**, Botucatu, v. 22, n. 64, p. 153-163, jan./mar. 2018.

LOPES, B. A. Emoções e ativismo familiar em defesa dos autistas no Brasil na década de 1980. **Revista Estudos Feministas**, v. 1, 2024.

LUCA, T. R. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. 2.ed., 1ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008. cap. 5, p. 111-153.

MACHADO, M. S.; LONDERO, A. D.; PEREIRA, C. R. R. Tornar-se família de uma criança com transtorno do espectro autista. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 3, p. 335-350, 2018.

MALUF, A. C. M. **Autista... e agora?: Teorias e práticas vivenciais**. Editora Vozes, 2023.

NASCIMENTO, R. G.; BEZERRA, F. A. S.; HEBERBLE, V. M. Multiletramentos: iniciação à análise de imagens. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 14, n. 2, p. 529-552, 2019.

ORTEGA, F. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana**, v. 14, p. 477-509, 2008.

QUILLICI NETO, A.; DE MORAIS, M. I. S. A história e identidade autista através das câmeras: o olhar do cinema atravessando o espectro (1988 a 2018). **Revista Campo da História**, v. 8, n. 1, p. 40-58, 2023.

RODRIGUES, E. A imprensa pedagógica como fonte, tema e objeto para a história da educação. In: COSTA, C. J.; MELO, J. J. P.; FABIANO, L. H. (Orgs.). **Fontes e métodos em história da educação**. Dourados, MS : Ed.UFGD, 2010. cap. 14, p. 311-326.

SERRA, D. Autismo, família e inclusão. **Polêmica**, v. 9, n. 1, p. 40-56, 2010.

SHAW, K. A.; WILLIAMS, S.; PATRICK, M. E.; et al. Prevalence and Early Identification of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 4 and 8 Years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 Sites, United States, 2022. **MMWR Surveillance Summaries**, v. 74, n. SS-2, p. 1–22, Apr. 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/74/ss/ss7402a1.htm>. Acesso em: 25 abr. 2025.

SILVA, C. L. S. **Veja: O indispensável partido neoliberal (1989 a 2002)**. Tese (Doutorado em História), Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

SOARES, C. N. Perfil ou caricatura? Como o cinema e a literatura vêem o autista. **Infanto rev. neuropsiquiatr. infanc. adolesc**, p. 52-6, 1997.

SOARES, M. G. V.; BRITO, K. L. B. N.; CORDEIRO, M. F.; ARAÚJO, W. A.; SANTOS BEZERRA, V. A.; DE SOUSA GALVÃO, L. K. A representatividade autista em filmes e séries na perspectiva de pessoas com autismo. **Anais [...]**. Anais VIII CONEDU. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/89037>. Acesso em: 01 jul. 2024.

SUMNER, L. **The Tragedy Zone: Ableism in Entertainment**. 2018. Tese. Honors College, Pace University.

TOLEDO, C. A. A.; SKALINSKI JUNIOR, O. A imprensa periódica como fonte para a história da educação: teoria e método. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 12, n. 48, p. 255–268, 2012.

O autismo na Revista Infanto¹

Adriana Araújo Pereira Borges

Introdução

O *Centers for Disease Control and Prevention* (United States, 2025), publicou a mais recente estatística sobre a incidência do número de autistas nos Estados Unidos, país que costuma ter um sistema confiável de coleta de dados. De acordo com a pesquisa, uma em cada 31 crianças até 8 anos de idade foram diagnosticadas com autismo no ano de 2022, naquele país. Em 2020, o número era de 1 a cada 36 crianças.

O aumento dos diagnósticos não passou despercebido pelas autoridades americanas, o que levou o atual Secretário de Saúde do país, Robert Kenned Jr, conhecido pela postura radical relacionada às vacinas, a prometer que até o mês de setembro desse ano, seria descoberta a causa do Transtorno do Espectro Autista (TEA)². A chamada “epidemia do autismo”, que tem ocupado manchetes e provocado discussões, é um fenômeno complexo que requer muito cuidado na sua análise.

Para entender como chegamos até aqui, independentemente das causas genéticas, é importante considerar a história por trás do diagnóstico, e como cada época ou cultura interpreta os fenômenos, a ponto de considerar normal ou anormal determinadas manifestações subjetivas ou formas de estar no mundo.

De 1943, ano em que Léo Kanner publica seu famoso artigo sobre “Os distúrbios autísticos do contato afetivo”, até agora, a forma como o autismo passou a ser entendido foi se modificando, lembrando que antes de Kanner, o autismo já existia, mas não era nomeado como tal. Os diagnósticos de Deficiência Intelectual (DI) e de Psicose Infantil predominavam. Um longo caminho foi trilhado até que o autismo pudesse ser reconhecido e que terapias específicas fossem criadas para suas especificidades, que são muitas.

1. A presente pesquisa contou com financiamento disponibilizado pela FAPEMIG (Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais). A autora agradece o apoio da FAPEMIG Processo APQ-02014-24, Edital N° 001/2024 - DEMANDA UNIVERSAL

2. A mídia estadunidense tem dado ampla cobertura sobre o tema. Veja, por exemplo em: <https://www.theguardian.com/us-news/2025/may/02/rjk-jr-autism-guardian-readers>

A proposta do capítulo ora apresentado, é discutir como o autismo foi sendo identificado no contexto brasileiro a partir, principalmente, da visão dos profissionais e outros colaboradores que publicaram artigos na Revista Infante, entre os anos 1993 e 1999.

Para essa análise, os artigos foram divididos em categorias previamente definidas: artigos conceituais – aqueles que discutem o conceito do autismo e como os profissionais definiam o TEA; artigos que relacionavam o autismo a diferentes quadros clínicos – aqueles que registram a dificuldade de separar o autismo, como uma entidade nosológica, daqueles quadros em que o autismo é secundário a determinada condição clínica; artigos sobre linguagem – aqueles que apontavam a linguagem como um aspecto importante do quadro; artigos com ênfase nas famílias e escola – aqueles que destacavam as dificuldades familiares ou as iniciativas das famílias, além das questões escolares; artigos de fundamentação psicanalítica e cinema – que traziam a perspectiva da psicanálise e como o cinema retratava o quadro do TEA no período.

O autismo na Revista Infante

Roy Richard Grinker, antropólogo americano e pai de uma autista, discute como foi complexo para ele, nos Estados Unidos da América, chegar ao diagnóstico da filha nos anos 1990. Ou seja, mesmo no país onde Kanner, cinquenta anos atrás, estabeleceu o autismo como uma entidade clínica com características próprias, um país com muitos recursos financeiros para a pesquisa, Grinker teve dificuldades para conseguir a resposta para as dificuldades que sua filha apresentava.

De acordo com ele, naquele momento o autismo ainda era um quadro pouco conhecido, que acometia três de cada 10.000 crianças. Considerado um distúrbio incomum na época, os pediatras não eram estimulados a procurar suas características. A máxima repetida nas faculdades de medicina, “Quando ouvir som de cascos, procure cavalos e não zebras” define muito bem aquele momento histórico (GRINKER, 2010). Essa mesma máxima pode ser usada na atualidade para discutir como o autismo passou de três a cada 10.000, para uma a cada 31 crianças. Antes zebra, o autismo passa a ser o cavalo. Mas nosso inte-

resse nesse momento é discutir como o autismo é compreendido no contexto brasileiro da época, quando ainda era considerado um quadro relativamente raro.

A *Infanto*, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência, editada pela Lemos Editorial, priorizava artigos da área médica, principalmente a psiquiatria infantil, mas como atesta Francisco B. Assumpção Júnior, responsável pela editoria da revista, “a própria concepção da especialidade é impossível se não pensarmos de forma multifacetada e inter-relacionada com outras áreas do conhecimento da criança” (ASSUMPCÃO JÚNIOR, 1995, p.140). Assim, além de médicos, outros profissionais da área da saúde publicaram artigos na revista.

A publicação da revista ocorria em média, três vezes por ano, uma no primeiro e outras duas vezes, no segundo semestre. Foram encontrados 20 artigos sobre autismo em um total de 151 artigos publicados no período. Além dos números regulares, foram encontradas 2 edições especiais, uma em setembro de 1998 com anais do evento IV Congresso Paulista da ABENEPI (Associação Brasileira de Neurologia, Psiquiatria Infantil e Profissões afins), e uma edição especial em dezembro de 1999, com artigos sobre psicose infantil³.

Artigos conceituais

O primeiro artigo dessa categoria localizado na revista *Infanto* foi publicado em setembro de 1993, por Adriana Mazzili Suplicy (pós-graduanda em psiquiatria pela USP), com o título “Autismo Infantil: Uma revisão conceitual”. No artigo, a autora discute como o autismo foi considerado dentro um subtipo dentro da categoria da esquizofrenia, em um primeiro momento. A partir daí, ela discute como o conceito de TEA foi mudando, a partir da descrição nos Manuais Diagnósticos e Estatísticos de Transtornos Mentais (os DSM’s), até concluir que ficava cada vez mais claro que o autismo não poderia ser entendido como uma entidade específica única, mas como uma síndrome, sugerindo a existência de um “espectro” do distúrbio. Conclui que seria importante passar a chamar de transtorno do “espectrum” autista, ao invés de autismo infantil e que a síndrome não seria tão rara como se supunha.

3. Todos os artigos podem ser acessados na íntegra pelo link: <http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/index.html>

Em dezembro de 1993 foi publicado a resenha “Autismo Infantil: um algoritmo clínico”, por Francisco B. Assumpção Júnior. Trata-se da tese de livre docência do professor que propunha a construção de um algoritmo que auxiliasse no processo diagnóstico do autismo, a partir de uma ideia bastante inovadora (o uso de algoritmos e Inteligência Artificial) e que chegou a ser testada em 50 crianças diagnosticadas com autismo.

O artigo “Memória de Trabalho em Asperger” – estudo de caso único – de Telma Pantano, Cláudia Shewer e Francisco B. Assumpção Jr (número 3, de 1999) trata de um aspecto bastante discutido na atualidade. A memória de trabalho, abordada no artigo, está relacionada às chamadas funções executivas, que se encontram prejudicadas no autismo. Chama a atenção ainda, o conhecimento sobre o trabalho de Lorna Wing a respeito de Asperger e a proposição da ideia de espectro, também citada no artigo de 1993, de Suplicy e ainda, conhecimento sobre a obra de Uta Frith e a teoria da coerência central. A autora, fonoaudióloga, discute o conceito de memória de trabalho a partir de uma pesquisa realizada a partir de testes de memorização de palavras. Ela conclui que efeitos de interferência observados em crianças sem autismo não foram notados no sujeito estudado.

Marco Antônio Spinelli é o autor de “Autismo (s): Uma Breve Intervenção” de dezembro de 1995. Nele, o autor discute o artigo de Lorna Wing em que ela propõe o termo “Sociobiologia”. A análise é complexa, pois envolve o entendimento do que Wing propõe, que não faz sentido discutir se a base do autismo é cognitiva ou afetiva, pois os sistemas estão interligados.

No artigo “Das psicoses da infância aos Transtornos Globais do Desenvolvimento” (1999, suplemento), Maria da Conceição do Rosário Campos discute a importância das classificações para os pesquisadores. Segundo ela, as classificações permitem que os estudiosos possam compartilhar pesquisas; permitem que sejam propostas intervenções a partir de critérios clínicos que dependem do diagnóstico, e são importantes em relação aos aspectos institucionais, pois as classificações buscam estabelecer políticas públicas para determinados grupos. É muito diferente, portanto, considerar o autismo como psicose, como nos primórdios dos estudos sobre autismo, ou como Transtorno

Global do Desenvolvimento, tal como foi feito no DSM-IV (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, quarta edição).

Os cinco artigos da primeira categoria elencada, demonstram como já havia no Brasil uma preocupação sobre compreender o autismo a partir de suas características, sem confundi-las com os quadros de psicose. Autoras referência como Lorna Wing e Uta Frith já eram lidas e reconhecidas, a ideia de espectro já circulava, ampliando a perspectiva sobre o tema e apontando para o fato de que o autismo não era tão raro como se supunha. Pesquisas estavam sendo feitas, com a preocupação em construir conhecimento sobre o autismo no contexto brasileiro. É importante compreender que esses pesquisadores e profissionais assentaram as bases para que tenhamos hoje no país, avançado em relação ao tema, o que pode ser atestado por exemplo, através das conquistas alcançadas através das políticas públicas estabelecidas nos últimos anos.

Artigos que relacionavam o autismo a diferentes quadros clínicos

“Relacionando alterações metabólicas com Autismo”, de Eliana Curatolo, publicado em dezembro de 1995, realizou uma pesquisa com 27 autistas, de 03 a 14 anos de idade, sendo 25 do sexo masculino e 2 do sexo feminino. Segundo ela, seria importante ter algum exame que pudesse contribuir com diagnóstico do autismo, por isso foi realizada a pesquisa laboratorial, em que foram coletadas amostras de sangue dos sujeitos. No entanto, os exames não foram conclusivos, não sendo possível afirmar que dosagens de cálcio, fósforo e ácido úrico pudessem contribuir para o diagnóstico. A autora finaliza seu artigo concluindo que o autismo é uma síndrome de causa indefinida.

Três artigos trouxeram o tema do uso de medicação pelos autistas. A utilização da “Bupiriona em Crianças Autista: Estudo Aberto” de Marcelo Cai-xeta de 1995 e o segundo, “Farmacoterapia do Distúrbio Autista” de Marcos Tomanik Mercadante, foi publicado na mesma edição. Enquanto o primeiro discute os efeitos adversos da bupiriona, o segundo considera o autismo como um distúrbio sem um tratamento específico, sendo que a medicação seria usada nos sintomas como hiperatividade, agressividade, impulsividade e desatenção,

distúrbios do movimento, sociabilidade e outros comportamentos. Segundo Mercadante (1995), seria possível controlar alguns sintomas, mas a cura ainda seria pura ficção. O terceiro estudo, “Ensaio Terapêuticos na Automutilação Autística”, de dezembro de 1995, do médico Marcelo Caixeta discute o desafio dos comportamentos de automutilação, concluindo que seriam 3 perfis: os mais graves, em que a deficiência intelectual é acentuada, os intermediários, em que a criança tem pouco repertório para se comunicar e um terceiro, onde o nível de intencionalidade é maior, mas sem a deficiência intelectual concomitante. O tratamento no caso estudado foi realizado com psicofármacos e terapia comportamental

No mesmo ano, a publicação “Estruturas Nervosas comprometidas no Autismo: Um enfoque Neurogenético”, por Nelson F. Annunciato, fala sobre como naquela época, as causas genéticas do autismo passavam a ser cada vez mais aceitas. Comprometimentos de estruturas nervosas já mostravam indicações de serem determinadas por fatores genéticos.

Em agosto de 1996, o artigo “Anormalidades cromossômicas esporádicas associadas à Síndrome Autística”, de Evelyn Kuczynski, vai na mesma direção, trazendo ainda para as estatísticas do período que já registravam a alta incidência entre os irmãos gêmeos. Estudos realizados em diferentes cromossomos são apresentados e embora não conclusivos, já apontavam para a necessidade de mais estudos.

Ainda hoje, as chamadas comorbidades, ou seja, a relação do autismo com outras condições clínicas é um desafio, assim como determinar suas causas, considerando que o transtorno é multifatorial. De qualquer forma, é importante perceber como já na década de 1990, pesquisadores se atentavam para a genética do autismo.

Autismo e linguagem

A autora Fernanda Dreu Miranda Fernandes (1994), inicia o artigo “A questão da linguagem em Autismo Infantil: uma revisão crítica da literatura” afirmando que independente da hipótese etiológica ou da abordagem conceitual, a linguagem sempre é uma questão central no autismo. O artigo faz uma revisão,

trazendo dois aspectos singulares da linguagem do autista: a inversão pronominal e a ecolalia. Em relação ao tratamento, esse baseava-se até dos anos 1960 até aquele momento, na terapia de fala baseada em condicionamento operante.

Em abril de 1997, foi publicado outro artigo sobre a linguagem do autista. “Síndrome de Asperger e Autismo de Alto Funcionamento características de avaliação fonoaudiológica”, por Ana Karina Tamanha e colaboradores. O objetivo do artigo foi comparar dois casos clínicos e a partir das diferenças entre eles, estabelecer dois diagnósticos – Síndrome de Asperger e Autismo de Alto Funcionamento, sendo que os dois receberam, a princípio, um único diagnóstico, de alto funcionamento, mas segundo os autores, a partir do acompanhamento dos casos e com o cruzamento com a literatura, foi possível estabelecer uma diferença entre eles.

Outro artigo sobre linguagem publicado foi “Aspectos funcionais e correlatos sociocognitivos na terapia fonoaudiológica para autismo infantil-um estudo preliminar”, de 1997, de Fernanda Dreux Miranda Fernandes, Daniela Regina Molini e Viviane Maria Oliveira Barrichelo. Foram avaliados os atos comunicativos de 30 crianças, a partir das intenções comunicativas gestuais e vocais, o uso do objeto mediador, as imitações gestuais e vocais, além de jogos combinatórios. A conclusão do artigo aponta a importância dos aspectos não verbais na comunicação dos autistas.

Em dezembro de 1999 foi publicado “A abordagem fonoaudiológica no autismo infantil: um estudo sobre o trabalho terapêutico de linguagem”, de Ana Karina Tanamaha e Jacy Perissinoto. Nele, as autoras procuram definir o trabalho fonoaudiológico com crianças autistas, a partir de um caso clínico. A referência diagnóstica é o DSM-IV e o CID-10 (Código Internacional de Doenças). O trabalho terapêutico no caso, foi tentar estabelecer as trocas comunicativas, principalmente a partir do lúdico. As autoras citam os estudos de Baron-Cohen, Uta Frith e Francesca Happé, para discutir como os déficits sociais são afetados por uma falha no sistema metarepresentacional, ou seja, falhas na Teoria da Mente.

Em relação aos artigos que tiveram como tema, a linguagem, a atenção recai sobre a qualidade dos textos. Artigos que discutem a linguagem do autista a partir de autores que ainda hoje são referência no campo, como os ingleses

Baron-Cohen, Uta Frith e Francesca Happée cuja discussão ainda é atual, comprovam a qualidade dos estudos que estavam sendo realizados no Brasil nos anos 1990. Todos os artigos discutem a linguagem do autista a partir de pesquisas que demonstram como já havia no país, comunidades científicas que se debruçavam sobre o autismo.

Autismo, família e escola

“Grupo de pais de crianças com Autismo: Um relato de experiência” (1994) de Zalmi Luiz Fabri e Vera Maria Bohner Hoffmann, relata um processo de dinâmica de grupo com 5 casais. O trabalho foi estabelecido a partir da organização de etapas e realizado em dois anos. Na primeira etapa, a dúvida sobre o diagnóstico até sua constatação ocupa os pais, sendo que a ausência da fala seria uma das primeiras constatações e a mais difícil de aceitar. Na segunda etapa, chamada de realidade, os pais foram convidados a ler um texto de Lorna Wing, chamado “Crianças à parte: o autista e sua família”, considerado cruel pelas famílias, pois até ali, era como se aquele quadro pudesse ser alterado. Mas essa etapa também contribuiu para a mobilização dos familiares, incomodados com a falta de informação das outras pessoas sobre o autismo, tanto na escola, como por parte de conhecidos. A última etapa, denominada futuro, mostrava a angústia das famílias diante das incertezas. Os familiares se angustiavam com a impossibilidade de projetar o futuro. Embora os organizadores do grupo tivessem a expectativa de que fosse possível que os pais se mobilizassem para criar uma associação e isso não tenha ocorrido, o período em que o grupo ocorreu demonstrou que uma das formas mais eficazes de se trabalhar com o autismo, seria dando suporte aos pais.

No artigo “Psicopedagogia do Autismo”, de abril de 1995, o médico psiquiatra Marcelo Caixeta afirma a importância da educação dos alunos autistas. Segundo ele, a perspectiva de um educador passivo, aguardando o desejo do aluno aprender, foi se modificando para a ideia de que o educador deveria ser ativo nos processos. Ainda segundo ele, abordagens educativas estavam demonstrando ser mais adequadas do que abordagens puramente clínicas, como as psicanalíticas e psicoterapêuticas. O autor ainda retoma aspectos históricos do autismo, principalmente em relação a importância da família nos processos

educacionais, contrapondo essa informação ao que foi difundido anteriormente sobre a chamada “culpa materna”. Ele enfatiza a importância de considerar o autismo a partir da questão biológica e não psicológica, pois os aspectos psicopedagógicos seriam os essenciais, e não a perspectiva de um “insight” na terapia. Discute ainda, como os países de língua inglesa já estavam realizando pesquisas que comprovavam a ineficiência da psicanálise, enquanto a França continuava insistindo nesse tipo de atendimento, por uma questão de conservadorismo. O autor traz dados de pesquisa sobre a importância do ensino estruturado, sistemático e bem adaptado às necessidades das crianças. Conceitos da psicologia comportamental são debatidos, como a ideia das mudanças progressivas e técnicas de reforço. Cada criança, segundo ele, deveria ser avaliada individualmente para uma prescrição das exigências escolares. Ele traça então, 8 objetivos pedagógicos: o trabalho deve ser intensivo, diário, constante nos meses, com pausas no dia, estimulante, pragmático, prático, com atividades ocupacionais, precoce, individualizado, com cuidado a respeito dos estímulos, dirigido. O autor rechaça ainda, qualquer possibilidade de ganho a partir de uma abordagem psicanalítica ou interpretativa do autismo. Os pontos mais importantes para o trabalho seriam a atenção, imitação, linguagem expressiva e receptiva, atividades lexicográficas e simbólicas, motricidade, percepção, comportamento. O autor termina afirmando que a psicopedagogia, como outras áreas da ciência, precisa da colaboração de outros campos, como a psicologia comportamental, por exemplo.

Ana Cristina Lima Espíndola e José Carlos Rosa Pires de Souza foram os autores do artigo “Experiência de quatro anos da Associação de Pais e Amigos do Autista de Campo Grande – MS”, de dezembro de 1995. A AMA, Associação dos Amigos do Autista, foi criada em 1990 e o objetivo do artigo foi realizar um levantamento do número de crianças atendidas de 1990-1993. Eles utilizaram o DSM-III-R, que era o manual disponível na época. Um dos dados que chamava a atenção era de que a maioria das crianças somente chegava ao atendimento a partir dos 06 anos de idade. Outro dado, foi a dificuldade de se fechar um diagnóstico, pois antes de começarem a usar o DSM, usavam uma bibliografia formada por vários textos e apostilas com abordagens diferentes. Somente com o uso do manual, conseguiram organizar melhor os processos diagnósticos. Mais da metade das crianças que chegaram na AMA, abandonaram a instituição, que procurava entender o porquê desse abandono. Em termos de

abordagem, na época a AMA oferecia atendimento clínico, abordagem psicanalítica e comportamental, metodologia TEACCH, além da escola e de outros atendimentos, como o familiar. Os autores concluem o artigo relatando as dificuldades financeiras em manter a oferta dos serviços.

A luta das famílias nos anos 1990 não é muito diferente da luta das famílias nos dias de hoje. No entanto, é inegável que a mobilização dos pais e o esclarecimento sobre a importância da educação para o tratamento dos autistas tem provocado mudanças positivas desde então, principalmente em relação aos direitos adquiridos. Se a matrícula hoje é compulsória nas escolas, muito se deve ao esclarecimento da importância dos processos educacionais para a melhoria da qualidade de vida de familiares e autistas.

Psicanálise e cinema

Em “Transferência e Interpretação em Estados Autísticos” (1995), de Roberto Antonucci, o autor considera que a criança com autismo está encapsulada, por isso seu processo de transferência com o analista é diferente. Utiliza ainda, o conceito de origem psicogênica, ou seja, difundia uma causa psicológica para o autismo. O artigo fala sobre a impossibilidade de que o autista constitua vínculos, utilizando termos próprios do vocabulário psicanalítico para justificar uma possível intervenção nesse viés.

Perfil ou caricatura? Como o cinema e a literatura veem o autista, de Cláudio de Novaes Soares (1997), o autor analisa os livros “Dibs, em busca de si mesmo”, o livro “Um antropólogo em Marte”, de Oliver Sacks e os filmes “Nell”, e o “Enigma de Kaspar Hause” e “Rain Man”. O autor discute se os filmes e a literatura são realmente fiéis ao que seria o quadro do autismo ou se não se resumiria a uma caricatura.

A presença de um artigo de psicanálise na revista, bem como de uma análise cultural do autismo, demonstra a abertura da revista para pontos de vista diferentes da visão médica, o que corrobora com a perspectiva do editor Assumpção Júnior, sobre o caráter multifacetado da psiquiatria.

Conclusão

A análise dos artigos sobre autismo da Revista Infante é uma grata surpresa, pois demonstra a potência dos pesquisadores e profissionais brasileiros. É gratificante perceber que nos anos 1990, já se fazia pesquisa de ponta no Brasil, embasada em autores referência no campo do autismo.

É possível ainda, entender o processo que foi se desenrolando e contribuindo para que o autismo deixasse de ser raro e pudesse ter visibilidade. Nesse sentido, é muito importante, como disse Campos (1999), compreender a importância das classificações. São elas que nos permitem trocar informações com outros pesquisadores, planejar as intervenções específicas e avançar nas políticas.

Ao mesmo tempo, a observação de Grinker (2010) sobre a tendência do olhar do profissional médico, nos faz pensar sobre a importância de se ter critérios bem definidos para a realização dos diagnósticos. Afinal de contas, um olhar “viciado” pode impedir que outras “zebras” sejam vislumbradas, o que significa dizer que se todas as características da neurodiversidade forem consideradas características do autismo, impediremos novos avanços. Olhar para o passado nos auxilia a entender melhor o presente e projetar o futuro. Talvez acreditar em uma cura para o autismo seja mesmo, como disse Mercadante (1995), pura ficção, o que não nos impede de avançar na busca pelo conhecimento.

Referências

ANNUNCIATO, Nelson F. Estruturas Nervosas Comprometidas no Autismo: Um Enfoque Neurogenético. Edição dezembro de 1995, volume III, número 3 (três). *Infante, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>.

Acesso em maio de 2025.

ANTONUCCI, Roberto. Transferência e Interpretação em Estados Autísticos. Edição dezembro de 1995, volume III, número 3 (três). *Infante, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em fevereiro de 2025.

ASSUMPCÃO Jr, Francisco Baptista. Autismo Infantil: Um algoritmo Clínico. *Infante, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. dezembro de 1993, volume I, número 2 (dois). Acesso em: //www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/. Acesso em abril de 2025.

ASSUMPCÃO Jr, Francisco Baptista. *Psiquiatria Infantil Brasileira – Um esboço histórico*. São Paulo: Lemos editorial, 1995.

ASSUMPÇÃO Jr, Francisco Baptista e ALEXANDRINA, M.A.S. Dinâmica familiar na deficiência mental. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.4, n.3, dez. 1996.

CAIXETA, Marcelo. Buspirona em Crianças Autista : Estudo Aberto. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.3, n.3, dez. 1995. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

CAIXETA, Marcelo. Psicopedagogia do Autismo. Edição abril de 1995, volume III, número 1 (um). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

CAIXETA, Marcelo. Ensaios Terapêuticos na Automutilação Autística. Edição dezembro de 1995, volume III, número 3 (três). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

CAMPOS, Maria Conceição do Rosário. Das psicoses da infância aos Transtornos Globais do Desenvolvimento TGD. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.7, edição complementar, dez. 1999. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

CURATOLO, E. Relacionando alterações metabólicas com Autismo. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.3, dez. 1995. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

ESPÍNDOLA, Ana Cristina Lima; SOUZA, José Carlos Rosa Pires. Experiência de quatro anos da Associação de Pais e Amigos do Autista de Campo Grande – MS. Edição dezembro de 1995, volume III, número 3 (três). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatria.infantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

FABRE; Zalmi Luiz, HOFFMANN, Vera Maria Bohner. Grupo de Pais de Crianças com Autismo: Relato de Experiência. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Edição agosto de 1994, no volume II, número 2 (dois) Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

FERNANDES; Fernanda Dreux Miranda. A Questão da Linguagem em Autismo Infantil. Uma revisão crítica da Literatura. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Edição dezembro de 1994, volume II, número 3 (três). Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em fevereiro de 2025.

FERNANDES et al. Aspectos funcionais e correlatos sociocognitivos na terapia fonoaudiológica para autismo infantil – um estudo preliminar. Edição agosto de 1997, volume V, número 2 (dois). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em fevereiro de 2025.

FERREIRA, Afrânio Matos Ferreira. I Simpósio de Saúde Mental Infantil - 07 e 08 de agosto de 1999 Núcleo da Santa Casa de Misericórdia de São Paulo Centro de Atenção Integrada à Saúde Mental - CAISM Núcleo de Psicologia da Infância e da Adolescência – NUPIA. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.7, edição complementar 1, dez. 1999.

GRINKER, R. R. *Autismo: um mundo obscuro e conturbado*. Tradução de Catharina Pinheiro. São Paulo, Larousse do Brasil, 2010.

KANNER, L. (1943). Os distúrbios autísticos do contato afetivo. In: ROCHA, P. S. (org). Autismos. São Paulo: Escuta, 2012.

KUCZYNSKI, Evelyn. Anormalidade Cromossômicas Esporádicas Associadas à Síndrome Autística. Edição agosto de 1996, volume IV, número 2 (dois). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em fevereiro de 2019

MERCADANTE, Marcos Tomanik. Farmacoterapia do Distúrbio Autista. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.3, n.3, set. 1993.

PANTANO, T., SHEWER, C., ASSUMPTÃO JR, F.B. Memória de Trabalho em Asperger – estudo de caso único. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v. 7, dez. 1999.

PIOVESANA, AMSG, Ciasca, SM, Kibrit, SZ. Aspectos neurológicos da deficiência mental (DM) e da paralisia cerebral (PC). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v. 6, edição complementar 1, set. 1998.

SCHWARTZMAN, J. S. (Org.), ASSUMPTÃO JUNIOR, F. B. (Org.). *Autismo Infantil*. 1. ed. São Paulo: Memnon, 1995.

SPINELLI, Marco Antônio. Autismo (s): Uma breve Intervenção. Edição dezembro de 1995, volume III, número 3 (três). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

SOARES, Cláudio de Novaes. Perfil ou caricatura? Como o cinema e a literatura veem o autista. Edição abril de 1997, volume V, número 1 (um). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em maio de 2025.

SUPLICY, Adriana Mazzilli. Autismo Infantil: Revisão Conceitual. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.1, n.1, set. 1993.

TAMANHA et al. Síndrome de Asperger e Autismo de Alto Funcionamento: características da avaliação fonoaudiológica. Edição abril de 1997, volume V, número 1 (um). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Disponível em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em fevereiro de 2019.

TAMANHA, Ana Carina; PERISSINOTO, Jacy. A abordagem fonoaudiológica no autismo infantil: um estudo sobre o trabalho terapêutico de linguagem. Edição dezembro de 1999, volume VII, número 3 (três). *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*. Acesso em: <<http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/>>. Acesso em fevereiro de 2019.

TOLEDO, Marcelo Lourenço. Uso de medicação Psicotrópica em uma Grande Instituição para Deficientes Mentais. *Infanto, Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência*, v.1, n.1, set. 1993

UNITED STATES. Centers for Disease Control and Prevention. *Prevalence and early identification of autism spectrum disorder among children aged 4 and 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 16 sites, United States, 2022*. Atlanta: CDC, 2023. Disponível em: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/ss7202a1.htm>. Acesso em: 29 abr. 2025.

Para além da concepção médico-biologizante: o autismo pela lente da psicologia histórico-cultural¹

Ângela Karina Martins
Cintia de Souza Klein Davila
Daniela Leal

Eu tenho um sonho que um dia poderemos crescer em uma sociedade amadurecida onde ninguém seria “normal ou anormal”, mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano, prontos para crescerem juntos.

Tito Mukhopadhyay (2015)²

Nas três primeiras décadas do século XXI, vem se intensificando e aumentando a prevalência de crianças diagnosticadas com autismo. Tanto que, segundo os dados do *Center for Disease Control and Prevention* (CDC), publicados no início de 2025, referente aos dados coletados no ano de 2022, aproximadamente 1 em cada 31 crianças de 8 anos foram diagnosticadas com autismo nos EUA. Ou seja, um aumento de 22% em relação aos dados anteriores que apontavam 1 em cada 44 crianças. Nessa crescente, estima-se que no ano de 2025 se atingirá aproximadamente 1 para cada 27/28 crianças.

1. Este capítulo é fruto das pesquisas de mestrado da primeira autora e de iniciação científica da segunda, sob supervisão da terceira autora, ambas foram realizadas a partir das discussões do Projeto Guarda-Chuva “As significações dos professores sobre as práticas pedagógicas para alunos com deficiência no movimento da Pesquisa-Trans-Formação”, financiada pelo CNPq Universal 2023, Processo 405414/2023-4.

2. Tito Rajarshi Mukhopadhyay nasceu em 1989 na Índia, e foi diagnosticado como autista severo (baixa funcionalidade) não verbal. Sua mãe, Soma Mukhopadhyay, “sem ter uma metodologia para seguir e sem profissionais por perto que lhe dessem as diretrizes e recomendações de um tratamento já existente, Soma agiu como lhe pareceu apropriado e foi seguindo os avanços de Tito, sempre obediente ao médico, mantendo Tito ocupado” (Klein, 2015). Foi a partir desse constantemente que Soma criou o método Soma®RPM (*Rapid Prompting Method*), o qual permite que autistas não verbais ou com fala limitada se comuniquem inicialmente apontando as letras organizadas em uma prancheta, para posteriormente utilizarem aplicativos em tablets e/ou digitar em computadores. A matéria completa sobre Tito está disponível em: <https://autismoemtraducao.com/2015/03/13/tito/>.

No Brasil apesar de ainda não se ter um número de prevalência, ao seguir as mesmas proporções aplicadas pelo CDC, estima-se que tenha cerca de 5,95 milhões de autistas. O Censo Escolar (INEP, 2024), por exemplo, aponta que entre 2023 (636.202 estudantes) e 2024 (918.877 estudantes) houve um aumento de 44,4% no número de estudantes autistas matriculados na escola regular, representando um aumento de 282.675 estudantes, entre os novos e os diagnosticados nesse período.

Diante desse cenário, para as autoras deste capítulo, assim como para Almeida e Neves (2020, p. 3), chama a atenção o aumento vertiginoso dos dados estatísticos anteriormente apresentados, uma vez que, “em função das dificuldades operacionais face aos delineamentos epidemiológicos necessários para a aferição de incidência de autismo, a maioria dos estudos epidemiológicos realizados refere-se, então, à mediação de prevalência”, dando a ideia errônea sobre uma possível epidemia de autismo.

O que incita conjecturar, ao mesmo tempo, sobre os diversos posicionamentos a respeito desta inflação, incluindo as mudanças de definição e classificação ao longo do tempo, e sobre a concepção e modos de compreender o autismo nos dias de hoje. Afinal, há de se reconhecer que de “sintoma da esquizofrenia infantil, o autismo galgou patamares até atingir nomenclatura própria, englobando diversas outras manifestações sintomáticas da infância descrita nos manuais psiquiátricos” (Almeida; Neves, 2020, p. 9).

Nesse sentido, este capítulo concentra-se na complexidade histórica do diagnóstico de autismo, de forma a revelar algumas das contradições históricas a respeito do mesmo, especialmente ao sair da aparência e estabelecer mediações com a Psicologia Histórico-Cultural para compreender como a história do autismo impacta na dinâmica social. Para tanto, na primeira parte será apresentada a genealogia do conceito de autismo e, na segunda parte, as significações sobre o autismo a partir da lente da Psicologia Histórico-Cultural.

Genealogia do autismo: dos prelúdios da esquizofrenia infantil aos manuais diagnósticos

Apesar de a história do conceito de autismo ser bastante complexa, o entendimento de suas nuances é crucial para se compreender como essa conceituação evoluiu ao longo do tempo, passando da concepção de sintoma relacionado à afecção (esquizofrenia), perpassando sua nosologia nos manuais diagnósticos até chegar a um dos principais diagnósticos psiquiátricos para criança na atualidade.

Antes de adentrar na genealogia do conceito de autismo, entretanto, faz-se importante esclarecer que os termos autismo/autista são utilizados ao invés dos termos pessoa com autismo ou com transtorno do espectro autista, por ser o termo usualmente preferido dentro da comunidade autista. Entretanto,

Rejeitar o uso do termo transtorno não significa negar as dificuldades nem as necessidades de apoio das pessoas autistas, mas sim, significa rejeitar um discurso médico que naturaliza em características individuais realidades que são dinâmicas e socialmente construídas, significa não aceitar que nossa existência se fundamenta em um defeito e que, como tal, pode ser corrigido, curado, eliminado ou evitado – embora ainda existam cientistas e profissionais pesquisando e defendendo todas essas ações (Dalfovo, 2025, p.12).

Dito isso, não se pode esquecer que antes da primeira menção ao termo autismo, no início do século XX, outros termos marcaram a evolução terminológica da compreensão desse transtorno. Isto porque, segundo Esquinsani e Dametto (2020, p. 13), no período entre o final do século XIX e início do século XX, a Ciência intensificou seu discurso em prol de classificações para atestar “a incapacidade e, por vezes, a inumanidade de sujeitos deficientes [...]”, criando dessa forma nomenclaturas (idiotia; demência precocíssima; esquizofrenia infantil; síndrome autista precoce, entre outras) que fortaleciam tanto a classificação desses “inumanos” quanto o lugar da criança na clínica psiquiátrica.

Por exemplo, o termo idiotia apesar de se relacionar à deficiência intelectual grave, carregava consigo além do estigma da imbecilidade e do cretinismo, o desenvolvimento atípico, a degeneração e as atitudes antissociais – entendidas

como falhas morais. Assim como, o termo demência precoce, criado por **Emil Kraepelin** (1856-1926) – precursor da nosologia e da psicopatologia descritiva –, indicava o retraimento social e os prejuízos cognitivos causado por tal classificação (Martinhago; Caponi, 2019, p. 75).

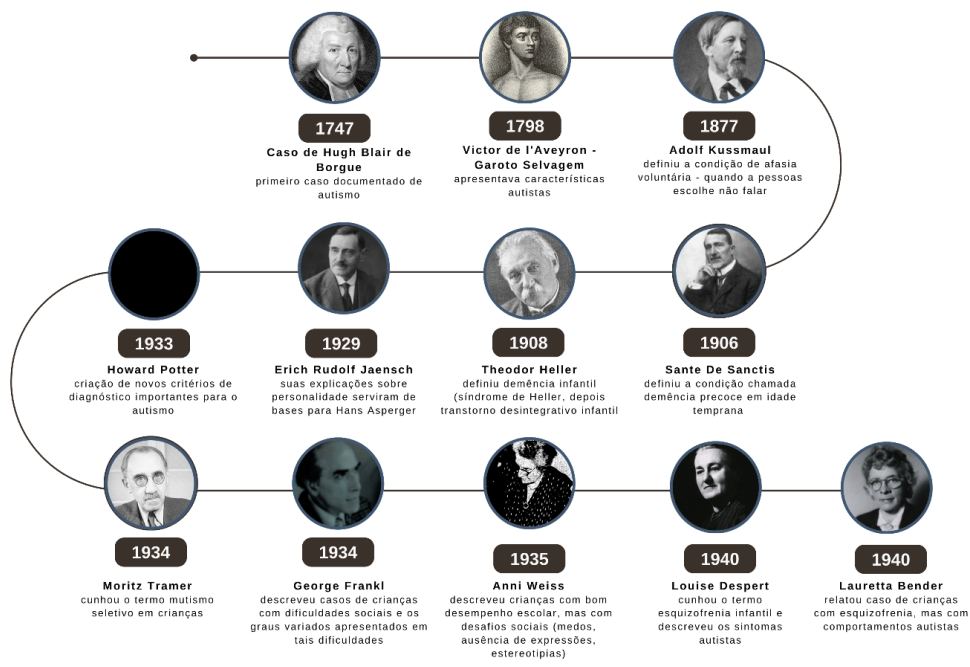
A primeira menção ao termo autista se deu pelo psiquiatra **Eugen Bleuler** (1857-1939), por volta do ano de 1908, mas foi somente em 1913, quando da publicação do artigo “Pensamento autístico”, no volume 69 do *The American Journal of Insanity*, que o conceito foi amplamente explicado (Piccolo, 2024). No artigo em questão, Bleuler apresentou a descrição de um paciente que vivia em seu próprio universo, em uma realidade paralela, fechado em si mesmo, demonstrando um distanciamento social que refletia em seu estado mental (esquizofrenia autista).

Nesse cenário, Leo Kanner e Hans Asperger tornaram-se figuras centrais no conceito de autismo. Entretanto, sabe-se que anterior a eles destacaram-se o psiquiatra italiano **Sante De Sanctis** (1862-1935) com sua descrição sobre as demências infantis com surgimento a partir dos 3-4 anos. **Theodore Heller** (1869-1938), psicólogo austríaco que publicou os primeiros casos da síndrome de Heller, denominada futuramente de transtorno desintegrativo da infância ou autismo grave. Assim como, o psiquiatra alemão **Ernst Kretschmer** (1888-1964) que conectou o conceito de autismo de Bleuler com o temperamento esquizoide (Leal, no prelo).

Entretanto, foi a psiquiatra ucraniana **Grunya Efimovna Sukhareva** (1891-1981) a primeira a descrever a clínica do autismo, especialmente ao conseguir separar o autismo da esquizofrenia infantil, bem como delinear tanto as diferenças quanto as semelhanças nos sintomas autistas entre meninos e meninas. Ademais, “Sukhareva (1927/2023) afirmou que se fazia importante compreender os sintomas adicionais, resultantes da atividade de vários mecanismos compensatórios que permitiam a criança se ajustar às situações concretas de vida” (Leal, no prelo).

Para não se estender, na *Timeline*, a seguir, destacam-se outros psiquiatras que ao longo da história contribuíram com a descrição de condições que se aproximavam do que futuramente receberia o nome de autismo, conjuntamente com a descrição de seus sintomas (nosologia).

Figura 1 – *Timeline* do desenvolvimento conceitual do autismo



Fonte: criado pelas autoras com base em Leal (no prelo).

É somente cerca de 20 anos depois dos estudos de Sukhareva que, um dos primeiros pacientes com autismo de **Leo Kanner** (1894-1981), se tornaria conhecido. Donald T., como ficou conhecido, sofreu junto de seus pais a desumanidade característica da época. Especialmente porque, o projeto de eugenia, em curso naquele período, sugeria que ele não merecia nascer e que, inclusive, poderia ser uma ameaça ao projeto de desenvolvimento. Contudo, nem toda a sociedade compactuou com as leis eugenistas da época, e muitos reconheceram que para crianças como Donald T. também havia um lugar na sociedade.

Contrariamente, Kanner (*apud* Donvan; Zucker, 2017, p. 41) chegou a afirmar que “[...] se dava excessiva ênfase a descobrir que rótulo colar em cada doente e não se dedicava tempo suficiente a escutar os próprios pacientes”. Ao seu ver, ao invés de fazer apontamentos baseados apenas em datas e doenças, ele preferia apresentar “a história dos clientes em sentenças completas, com parágrafos bem desenvolvidos e pormenores extraídos de suas observações pes-

soais” (Donvan; Zucker, 2017, p. 41), de forma a buscar entendê-los primeiro para depois indicar um diagnóstico e traçar um tratamento.

Tanto que, a partir de suas observações com onze crianças, Kanner passou a diferenciar tanto o autismo do retardo mental e da esquizofrenia infantil, quanto identificar algumas características incomuns entre as mesmas, como por exemplo as dificuldades em manter relações sociais desde a mais tenra idade, o atraso na linguagem (ecolalia, inversão de pronomes, estereotípias), os padrões restritos e repetitivos de comportamento e a obsessão em se manter em uma mesma atividade (Costa, 2015).

Nas palavras de Kanner (1966, p. 720), “o denominador comum desses pacientes é sua impossibilidade de estabelecer desde o começo da vida conexões ordinárias com as pessoas e as situações”. Pois, independentemente de seus pais quererem que eles se tornem autônomos, os mesmos se recolhem tanto quando estão contentes quando são deixados sozinhos, da mesma forma que agem como se não estivessem rodeados de pessoas. Indicando, assim, segundo Kanner (1966, p. 720), “que há, invariavelmente, desde o começo, uma extrema inclinação à solidão autista, afastando tudo o que do entorno tenta se aproximar deles”.

Na época da publicação do artigo *Autistic Disorders of Emotional Contact* (1943), descrevendo o distúrbio autista de contato afetivo, “surgiu a polêmica de que a definição de autismo de Kanner aproximava-se das características descritas por **Hans Asperger** (1906-1980) sobre a psicopatia autista apresentada pelo mesmo, em 1938, na palestra ‘A criança mentalmente anormal’” (Ângela K. Martins, 2024, p. 35). Especulando-se, assim, não somente a similaridade, mas também se Kanner tivera familiaridade com a palestra de Asperger.

Isto porque, o estudo realizado por Asperger, com quatro crianças que apresentavam um quadro de dificuldades relacionadas com o pensamento autístico, em especial a perturbação no contato afetivo – que denominou de psicopatia autística na infância –, de acordo com Mas (2018), levaram o psiquiatra a considerar tal pensamento como um distúrbio de adaptação ao meio ambiente que gerava, principalmente, falhas nas relações sociais de crianças e jovens que se comportavam diferentemente da maioria quando precisavam estabelecer laços sociais (*Gemüt*) (Sheffer, 2019).

Posteriormente, entre as décadas de 1950/1960, na busca cada vez mais intensa e constante de uma explicação para o autismo, **Bruno Bettelheim** (1903-1990) cunhou a concepção de “mães geladeiras” como forma de explicar o transtorno com base na culpabilização das mães por serem negligentes com os filhos. Tal justificativa, apesar de ser adotada por Leo Kanner, casou a indignação de muitos. Tanto que, **Bernard Rimland** (1928-2006) afirmou que todo o material publicado a respeito do assunto era de baixa cientificidade, assim como **Ruth Christ Sullivan** (1924-2021) e **Michael Rutter** (1933-2021) argumentaram que a causa do autismo era resultado da determinação genética e, possivelmente, de fatores ambientais, e não em decorrência da relação das mães com os filhos.

Com a chegada da década de 1980, ocorreu uma certa dubiedade no conceito de autismo. Isto porque, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM) passou a descrevê-lo como um transtorno relacionado à sintomas, ao mesmo tempo que **Lorna Wing** (1928-2014), psiquiatra inglesa, começou a divulgar a ideia de *continuum* para descrever o autismo como um espectro de características e sintomas que variavam em intensidade e gravidade.

Enquanto para Wing (apud Donovan; Zucker, 2017) a ideia de espectro era mais útil do que a de um diagnóstico único, pois permitia que os pesquisadores e clínicos fossem mais ágeis e perspicazes na maneira de reconhecer e interpretar as diferenças entre as pessoas com autismo, tanto no DSM-III (APA, 1980) quanto no DSM-III-R (APA, 1987) o autismo era definido a partir de uma abordagem predominantemente descritiva, com sinais e sintomas comportamentais. Tais como, incapacidade qualitativa na interação social recíproca; incapacidade qualitativa na comunicação verbal e não-verbal e na atividade imaginativa; repertório de atividades e interesses acentuadamente restritos, com início na primeira infância ou na infância.

A única diferença encontrada no DSM-III-R (APA, 1987), é que o autismo passou a ser inserido dentro do quadro dos Distúrbios Globais do Desenvolvimento (DGD), caracterizado por atrasos e distorções no desenvolvimento de habilidades sociais, cognitivas e de comunicação.

Em 1994, apesar de manter a lógica de classificação dos manuais anteriores, o DSM-IV (APA, 1994) passou por uma de suas maiores revisões. Tanto

que, ao caracterizar o autismo por meio do desenvolvimento acentuadamente anormal ou prejudicado na interação social e comunicação, e com um repertório marcadamente restrito de atividades e interesses, o Manual o colocou dentro dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID).

Tal classificação passou a englobar cinco tipos de transtornos: autismo infantil, transtorno de Rett, transtorno desintegrativo da infância, transtorno de Asperger, transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação, incluindo autismo atípico. Posteriormente, em 2002, apesar do DSM-IV-TR (APA, 2000) mudar a classificação geral de TID para TGD (Transtornos Globais do Desenvolvimento), a definição de autismo se manteve a mesma.

Em 2013, trinta e três anos após a declaração de Lorna Wing, é que o DSM-V (APA, 2013) incorporou o termo espectro já utilizado pelos movimentos e ativistas autistas. Ao ser considerado como um termo guarda-chuva, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) passou a abrigar o autismo de alto funcionamento, o autismo clássico, o autismo infantil, o autismo atípico, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Asperger e o transtorno invasivo do desenvolvimento, sem outra especificação. Em outras palavras, um único espectro com diferentes tipos de gravidade.

Ao categorizar o TEA por níveis de suporte, o DSM-V reconheceu a variabilidade significativa na apresentação clínica e no impacto funcional dessa condição; o que permitiu, segundo o manual, além de uma melhor compreensão das necessidades individuais o auxílio no planejamento de intervenções personalizadas.

Entretanto, ainda não há um consenso sobre a definição proposta pelo DSM-V, especialmente a partir da revisão de 2022 (DSM-V-TR), quando no corpo da apresentação do próprio manual há a menção de tornar os critérios diagnósticos mais conservadores. Indicando, assim, e como bem coloca Piccolo (2024), uma possível massificação do diagnóstico de autismo, como já ocorrido em décadas anteriores.

Ao concordar com o apontamento de Piccolo, não se quer com isto reduzir a importância do diagnóstico, pois o mesmo é instrumento para se pensar as intervenções pertinentes a cada criança, especialmente quando se evidencia os processos de desenvolvimento e aprendizagem da mesma. A questão central é

que, infelizmente, tem se observado que, muitas vezes, após o diagnóstico não se tem estabelecido uma direção, um processo que promova tanto o desenvolvimento quanto a aprendizagem.

Conseqüentemente, ao evidenciar mais as impossibilidades do que as potencialidades, o peso do diagnóstico acaba por enclausurar a criança no transtorno. Nas palavras de Alessandra D. F. Martins (2024, p. 19), na relação com a criança autista, “quando ela ‘escapa’ das características pré-determinadas do diagnóstico, relacionado ao amplo espectro de possibilidades de apresentação, muitas vezes os profissionais se desorganizam, e não sabem como lidar”.

Isto ocorre porque, segundo a autora, os principais métodos de intervenção com autistas além de serem muito padronizados, focam-se quase que exclusivamente no tratamento das características do transtorno ao invés de olhar para o sujeito. Conseqüentemente, tiram o foco da criança no processo e dão destaque ao quadro nosográfico.

Diante desse cenário, busca-se no subtítulo a seguir abandonar o foco nas causas e nos métodos diagnósticos em detrimento de uma teoria e/ou de uma área do conhecimento que apresente possibilidades de desenvolvimento e de aprendizagem às crianças autistas. Neste caso, especificamente, a Psicologia Histórico-Cultural.

A deficiência pelo olhar da psicologia histórico-cultural: um diálogo possível para a compreensão do autismo

Ao partir da crítica de Vigotski ao método clínico descritivo, especialmente por trazer um modelo linear de organização das síndromes patológicas – como se verificou na conceituação dos manuais –, a partir deste momento se adotará, assim como o teórico, um “modelo hierárquico” que exige a

[...] identificação do defeito primário diretamente responsável pelo distúrbio no substrato morfofisiológico e de alterações nas estruturas secundárias e terciárias, algumas das quais são conseqüência do defeito primário, outras são formadas indiretamente, e outras ainda são uma resposta da personalidade ao defeito (Lebedinski, 1997, p. 52).

Especialmente porque, ao propor discutir sobre os fundamentos de defecologia, Vigotski (1997) teceu várias críticas à visão quantitativa e reducionista, presente tanto na área médica quanto na Psicologia, pois, ao se basearem em testes médicos e organicistas sempre colocaram as deficiências como inferiores.

Para Vigotski (2017), no entanto, as interrupções biológicas não são o único motivo de impedimento das interações com o mundo. A seu ver, os desencontros com as relações e condições sociais desfavoráveis implicam significativamente no deslocamento e nas consequências das síndromes patológicas ou do defeito à criança.

No caso da criança autista, seu confronto com a materialidade revelará tanto a sua singularidade quanto a sua posição por meio das determinações sociais, incorrendo na manifestação da deficiência (aplica-se aqui nas manifestações do autismo) por meio da reação e da inferiorização do grupo social, conduzindo a criança a reações emocionais-comportamentais tanto com ela mesma quanto com o outro.

A forma como se engendram tais relações será determinante para o desenvolvimento da criança autista. Não querendo com isto negar que estas apresentem interrupções de ordem endógena (interna) ou exógena (externa) nas relações sociais, bem como modos distintos de desenvolvimento. Pelo contrário, é o olhar restritivo e exclusivamente pautado no modelo médico que conduzirá a criança autista a situações de exclusão da coletividade, freando tanto sua educação social quanto seu desenvolvimento linguístico.

Consequentemente, segundo Paoli e Machado (2022), além de fortalecer o senso comum para justificar afastamentos do convívio social, de forma a tolher o desenvolvimento da criança autista e retirar a sua humanidade, se intensificará a falta de compreensão por parte do outros de determinados gestos e comportamentos ou mesmo da linguagem repetitiva e das estereotípias, de forma a levar a criança a um abismo na relação.

Diferentemente dos modelos médicos que avaliam a partir do déficit biológico atrelado a alguma lesão, bem como que desconsideram as experiências de desigualdade social que formam a personalidade, Vigotski (2022) coloca que, mediante as infinitas formas de desenvolvimento, a criança com algum tipo de deficiência (adiciona-se aqui a criança autista), não é menos desenvolvida que

as crianças normais, mas sim uma criança que possui uma forma peculiar, inesperada e singular de se relacionar com as pessoas e as coisas.

Faz-se necessário, assim, o reconhecimento de que a criança autista “possui um desenvolvimento que não é inferior, mas qualitativamente distinto. E para que possa desenvolver-se adequadamente nesse outro percurso, [...] precisará de duas coisas: esforços no nível coletivo para corrigir esse deslocamento social que a afasta de seu meio” (Dalfovo, 2025, p. 41) e do desenvolvimento, e das formas culturais peculiares especialmente criadas, como afirmava Vigotski (2022).

Diante disso, se a cultura é para Vygotski (1997) um produto social da vida, quando o desenvolvimento por meio dos caminhos diretos não se mostra possível, como é o caso das crianças autistas, o cultural apresentará caminhos indiretos que oportunizem trocas, ferramentas, estímulos, instrumentos e mediações para que a criança consiga se desenvolver.

Ao reconhecer, por exemplo, que a criança autista não verbal não utiliza a fala (linguagem oral) como forma de comunicação principal, a comunicação alternativa poderá se tornar uma possibilidade para esta criança. Contudo, isto somente será possível se as pessoas que convivem com a mesma se apropriem das especificidades dos instrumentos mediadores como facilitadores na superação das dificuldades impostas por condições biológicas.

Os caminhos indiretos ou as especificidades, nesse sentido, não podem ser compreendidos “como um conjunto de técnicas, de aparelhos, de kit de materiais destinados à ‘educação de autistas’” (Dalfovo, 2025, p. 42), mas sim, como formas de gerar acessibilidade ao meio cultura por meio de ferramentas específicas que tornem acessíveis o que antes se tornou inacessível. Haja vista que, os instrumentos culturais são ferramentas e símbolos que a cultura fornece para mediar a interação entre os sujeitos e o mundo, influenciando a forma como se pensa, aprende e resolve problemas.

É no conflituoso convívio das relações e das instâncias constitutivas da realidade histórico-cultural que a criança se tornará humana; da mesma forma, será a partir da apropriação da mediação semiótica que o autismo será significado. Isto porque, só é possível compreendê-lo quando se entende suas múltiplas determinações, como parte do processo histórico.

Será nas tentativas de interpretação e de atribuição de algum sentido às ações e falas da criança autista, por meio da repetição, que esse sentido se articulará e ressoará na relação, possibilitando a apropriação de significados socialmente internalizados. Conseqüentemente, a construção de sentidos por meio do processo de significação não será algo pronto, mas sim construído na mediação com o outro.

Ao assumir o caráter subversivo da estrutura social como possibilidade para emancipação humana, o desenvolvimento natural impedido em alguns graus pela condição orgânica da criança autista, torna-se ilimitado ao ser possibilitado pelas condições culturais de desenvolvimento (Vygotski, 1997).

Cabe a educação, nesse sentido, perceber uma barreira onde se vê um caminho plano, da mesma forma que precisa saltar onde antes podia se limitar a dar um passo. Faz-se fundamental, assim, “observar que somente na relação com esse sujeito particular é possível buscar compreender sua forma de se relacionar com o mundo e com os outros, através das pistas e indícios que um olhar atento proporciona” (Alessandra D. F. Martins, 2024, p. 35).

O aprendizado da criança autista não pode continuar ocorrendo a partir da concepção de que esses sujeitos são destituídos de qualquer conhecimento ou experiência, mas enfatizando o que já vivenciaram e os sentidos produzidos a partir desse conhecimento, mesmo que não seja coerente com o que é esperado, só buscando compreender essas crianças e organizando o processo de aprendizado a partir dessa interação é possível pensar numa relação em que os sentidos sejam produzidos e significados (Martins; Monteiro, 2017, p. 223).

Dessa forma, se ao internalizar a criança reelabora sua singularidade e individualidade dando-lhe um novo sentido, a escola, como um contexto social importante ao processo de desenvolvimento psicológico, deve cada vez mais se distanciar da relação causa-efeito e aproximar-se de uma organização pedagógica que olha para o processo de desenvolvimento como um todo. Afinal, não se pretende voltar a limitada e superficial compreensão do comportamento, na qual se estabelecia diferenças para os “normais” e para os considerados “anormais e/ou deficientes”.

Pelo contrário, ao situar a criança autista no meio social a qual está inserida, de forma a compreender como esta é significada e constituída pelo outro, ao mesmo tempo que revela suas especificidades, a escola deverá considerar essa criança como um ser que pensa, deseja, sente e representa o mundo de forma peculiar. São as determinações culturais que impulsionam os novos ciclos desenvolvimentais, portanto, não se faz possível pensar o desenvolvimento de forma singular e abstrata, fora do espaço social e do trabalho colaborativo intencional presente nas escolas.

Por fim, ao aproximar do final deste capítulo e retomar a primeira parte do título do mesmo, “Para além da concepção médico-biologizante”, intenta-se destacar que ao buscar revelar algumas das contradições históricas a respeito do conceito de autismo, especialmente ao sair da aparência e estabelecer mediações com a Psicologia Histórico-Cultural, visou-se ir além das fronteiras biológicas, de forma a reconhecer as dimensões afetivas, cognitivas, sociais e culturais que perpassam os processos de desenvolvimento e aprendizagem das crianças autistas.

Nesse sentido, assim como Trindade, Leonardo e Pessoa (2025, p. 6), não se endossa tampouco se legitima práticas reducionistas que não tenham como meta o pleno desenvolvimento dessas crianças. Uma vez que, no que tange o papel da escola, este está diretamente relacionado “com a natureza e qualidade das mediações empreendidas”, conjuntamente com a “capacidade de utilizar instrumentos de forma a assegurar a formação e o desenvolvimento das potencialidades”.

Por fim, apesar de muito avançar, há, ainda, na esfera social e nas discussões sobre a criança autista, o desafio de auxiliar a “encontrar um fundamento sólido tanto para a teoria como para a prática” que rompa com o uso do diagnóstico, como já anunciava Vigotski (2019, p. 68), dando base para um caminho que impulsiona o desenvolvimento por meio da trajetória histórica e cultural da criança autista.

Referências

- ABREU, Fabrício Santos Dias de et al. (org.). **Diversidade e inclusão: o que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir?** Curitiba: Editora CRV, 2022.
- ALMEIDA, Máira Lopes; NEVES, Anamaria Silva. A popularização diagnóstica do autismo: uma falsa pandemia? **Psicologia Ciência e Profissão**, [s.l.], v. 40, e180896/p.1-12, 2020. DOI: <https://doi.org/10/1590/1982-3703003180896>
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V-TR**. Porto Alegre: Artmed, 2022.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-V**. Porto Alegre: Artmed, 2013.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV- TR**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-IV**. Porto Alegre: Artmed, 1994.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-III-R**. São Paulo: Manole, 1987.
- APA. AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-III**. São Paulo: Manole, 1980.
- BIALER, Marina; VOLTOLINI, Rinaldo. Autismo: história de um quadro e o quadro de uma história. **Psicologia em Estudo**, v. 27, e45865, 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v27i0.45865>
- CDC. Centers for Disease Control and Prevention. **Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder**. Relatório Semanal de Morbidade e Mortalidade (MMWR). EUA: CDC, 2025. Disponível em: <https://www.cdc.gov/autism/data-research/index.html>, Acesso em: 12 maio. 2025.
- COSTA, Deise Aparecida Curto da. **O Autismo e a Educação Especial: o “mundo” de (im)possibilidades para a humanização**. 2015. 170f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Paraná, 2015. Disponível em: <https://ppi.uem.br/arquivos-para-links/teses-e-dissertacoes/2015/deise>. Acesso em: 12 maio. 2025.
- DALFOVO, Cindy. **Percursos formativos de professoras: (Des)construindo conceitos sobre autismo**. 2025. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, Santa Catarina, 2025.
- DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
- ESQUINSANI, Rosimar Serena Siqueira; DAMEITTO, Jasbas. O ordenamento discursivo sobre a deficiência no Brasil: algumas considerações. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, Rio Grande do Sul, v. 33, e17/p.1-15, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X37799>
- HELL, Iára Belink; MANCINI, Karina Carvalho. Caminhos indiretos na aprendizagem de um jovem Autista sob o olhar da perspectiva Histórico-Cultural. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 8, p. 54651-54667, ago. 2020. DOI: <https://doi.org/10.34117/bjdv6n8-034>

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2024**. Brasília: MEC, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 17 maio. 2025.

KANNER, Leo. **Psiquiatria Infantil**. Buenos Aires: Editorial Psique, 1966.

LEAL, Daniela. **Entre fios e tramas: ressignificando o autismo por meio da práxis**. Curitiba: Editora Intersaberes, no prelo.

LEBEDINSKI, Victor V. Autism as a Model of Abnormal Emotional Development. **Journal of Russian & East European Psychology**, [s.l.], v. 35, n.5, p. 52-60, 1997.

MARTINHAGO, Fernanda; CAPONI, Sandra. Breve história das classificações em psiquiatria. **INTERthesis**, Florianópolis-SC, v. 16, n. 1, p. 73-90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.5007/1807-1384.2019v16n1p73>

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio. O papel dos processos de Significação e mediação semiótica no transtorno do espectro autista In: GALVÃO, Pollianna; PAOLI, Joanna de; OLVEIRA, Mônica dos Santos de. **Autismos em Psicologia Histórico-Cultural: Cenários e contextos de atuação e pesquisa**. Curitiba: CRV, 2024. p. 15-43.

MARTINS, Alessandra Dilair Formagio; MONTEIRO, Maria Inês Bacellar. Alunos autistas: análise das possibilidades de interação social no contexto pedagógico. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 21, n. 2, pp. 1-16, maio/ago. 2017. DOI: <https://doi.org/10.5902/1984686X34596>

MARTINS, Ângela Karina. **Trans-formar-se no ressignificar das práticas pedagógicas para alunos com TEA**. 2024. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, Santa Catarina, 2024. Disponível em: <https://ptolomeu.unochapeco.edu.br/acervo/223075>. Acesso em: 12 maio. 2025.

MAS, Natalie Andrade. **Transtorno do Espectro Autista – história da construção de um diagnóstico**. 2018. 103fbs. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulos, 2018. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47133/tde-26102018-191739/publico/mas_me.pdf. Acesso em: 12 maio. 2025.

PAOLI, Joanna de; MACHADO, Patrícia Fernandes Lootens. Autismos em uma perspectiva histórico-cultural. **Revista Gesto-Debate**, Campo Grande-MS, v. 22, n. 31, p. 534-565, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.55028/gd.v6i01-24.17534>

PICCOLO, Gustavo Martins. Do pensamento autístico de Eugen Bleuler ao DSM-V: a construção epistemológica do autismo e a explosão de sua manifestação. **Scielo Preprints**, 2024. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.8383>

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do Trabalho Científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SHEFFER, Edith. **Crianças de Asperger: as origens do autismo na Viena nazista**. Trad. Alessandra Bonrruquer. Rio de Janeiro: Record, 2019.

SILVA, Maria Angélica da. **O brincar de faz de conta da criança com autismo: um estudo a partir da perspectiva histórico-cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

TRINDADE, Camila; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; PESSOA, Camila Turati. Apresentação
lr. TRINDADE, Camila; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; PESSOA, Camila Turati (orgs.). **Para
além das fronteiras biológicas:** psicologia escolar em busca da humanização da educação. São Carlos:
Pedro & João Editores, 2025. p. 6-10

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Fundamentos da defectologia.** São Paulo: Expressão Popular, 2022.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo VI:** herencia científica. Madrid: Machado,
2017.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Escogidas Tomo V.** Fundamentos de Defectología. Madrid:
Visor, 1997.

Entre o homem-que-nós-somos e o humano que podemos ser: as tentativas de Fernand Deligny com crianças autistas

Pedro Henrique Silva Ferreira

Andrea Soares Wu

Introdução

Na última década, o pensamento e a obra de Fernand Deligny (1913-1996) têm ganhado destaque renovado, especialmente entre estudiosos influenciados por Deleuze e Guattari. Esse ressurgimento deve-se, em grande parte, ao trabalho da editora francesa *L'Arachnéen*, que organizou seus arquivos, republicou textos e lançou materiais inéditos. Além disso, as múltiplas interlocuções de Deligny com figuras como Althusser, Dolto, Guattari e Truffaut, bem como seu diálogo com áreas como antropologia, psiquiatria, filosofia, cinema e educação, contribuíram para sua relevância atual. Inserido no contexto das instituições francesas dedicadas à infância e adolescência, Deligny integrou um movimento crítico das estruturas emergentes do século XX, alinhando-se historicamente a pensadores como Jean Oury, Franco Basaglia e Françoise Dolto, que questionavam os aparatos estatais e sua relação com o modo de produção capitalista. Sua trajetória reflete uma postura contestadora e interdisciplinar, marcando sua influência nos campos da saúde, artes e educação.

Com o objetivo de formular uma apresentação historicamente situada e conceitualmente apurada das experiências que Fernand Deligny e seus colaboradores vivenciaram ao lado de crianças autistas não falantes entre 1967 e 1996, este texto traça os contornos de sua trajetória pessoal e contexto histórico-político, enquanto explora teoricamente sua produção textual. Ao longo do texto, dedicamos especial atenção à distinção que Deligny faz entre o *humano* e o *homem-que-nós-somos*, devido à compreensão de que essa distinção orienta sua *tentativa*¹ com autistas.

1. As *tentativas* referem-se a práticas que visam criar circunstâncias propícias para o surgimento

Deligny: o início da sua trajetória

Era 7 de novembro de 1913 quando, na cidade de Bergues, no norte da França, nasceu Fernand Deligny. Apesar de ser chamado de educador, ele preferia ser reconhecido como poeta ou etólogo – um estudioso do agir animal. Nascido sob o signo de Escorpião, viveu certo de que o zodíaco estava equivocado e que seu nascimento aconteceu “sob o signo da aranha” (Deligny, 2018a, p.16). Em 18 de setembro de 1996, aos 82 de idade, faleceu em Monoblet, próximo aos acampamentos que construiu para crianças autistas viverem.

Há um texto escrito por Deligny aos setenta anos, publicado em 1983, cujo título é *Lointain Prochain, Les deux mémoires* (ou *Distante Próximo, As duas memórias*, em tradução livre). Entre suas páginas, encontramos um Deligny que abre sua infância para vasculhar aquilo que pode ser tomado como decisivo para suas inclinações. O texto ainda não conta com uma versão brasileira, mas alguns de seus fragmentos já traduzidos podem ser encontrados nos trabalhos de pesquisadores como Miguel (2015) e Resende (2016).

Em *Lointain Prochain, Les deux mémoires*, Deligny se apresenta ao leitor como uma criança de sete anos que desgosta das multidões. Para evitar os tumultos dos festivais e feiras que periodicamente acontecem em sua cidade, ele inventa o costume de passear por esses espaços antes que tendas e pessoas estejam amontoadas. Ele passeia quando o fora de sua casa ainda está vazio e quietado. Nesse momento, é outono, e estamos em Lille, lugar onde Deligny passou a morar com sua mãe e avós maternos após a morte de seu pai durante a Primeira Guerra Mundial, na Batalha de Verdun.

Cruzando corredores entre barracas, Deligny se percebe na frente de uma cabana que, ao seu lado, tem uma gaiola para pássaros onde quatro ou cinco micos estão aprisionados. Com as patas agarradas ao ferro das grades, os micos fixam os olhos nele que, diante da diferença, é constrangido pela lembrança de que é *humano*. Para os micos, sua aparência é a daquele que engaiola, e ele é apenas mais um entre todos que vêm vê-los. Ao perceber sua semelhança com os responsáveis pelo cárcere, apesar de criança, é atingido por uma vergonha que manterá lastro por toda a sua vida (Resende, 2016; Deligny, 2017a).

de outras maneiras de vivenciar o que chamamos de humanidade, tanto em espaços institucionais quanto não institucionais.

Enraivecido e embaraçado, Deligny (2018a) rememora a cena como um momento decisivo: ser solidário com essa outra espécie e tentar uma passagem para o outro lado ou permanecer humano. Com a intenção de estabelecer uma comunicação, como aprendeu, usa palavras e faz gestos dotados de sentidos. Sua frustração aparece rapidamente e, sem qualquer outro recurso para acessá-los, sequer é capaz de pedir desculpas ou fazê-los entender que, apesar de sua aparência de *homem*, sente muito por onde foram colocados. Ele tenta, deseja que os micos na gaiola percebam que sua aparência não precisa significar tamanha distância entre as espécies, mas sua linguagem falha, e ele não consegue (Resende, 2016). Retornando a esse cenário, o que Deligny (2018a) faz é situar sua aposta na ruptura da espécie humana com aquilo que identifica como o projeto hegemônico para a humanidade, em benefício do *comum*².

No *dentro* do seu peito, as dessemelhanças começam a formar coágulos de solidão. Sua presença está humana demais para que seja capaz de se desfazer do que o humano faz. Apesar de estar do lado de fora, impossibilitado de esquecer de si, é Deligny que está isolado. Porém, é justamente no incômodo dessa experiência que Deligny (2017a; 2018a) miticamente inaugura sua decisão pela constante produção de esquivas das estruturas que fazem um *dentro* eficaz em estabelecer diferenças, semelhanças e isolamentos (Miguel, 2019)³.

2. “Pendurada ao frontão, um pouco como uma lanterna na popa de uma embarcação, uma grande gaiola, aos meus olhos, imensa, não larga, mas profunda; era sem dúvida uma gaiola para papagaios ou abutres, se é que acontece de colocarem-se abutres em gaiolas e, lá embaixo, sobre a tábua, agachados, em transe, magricelos, quatro ou cinco pequenos macacos; algumas mãos estavam agarradas às barras; eles olhavam profundamente com seus olhos, eles me olhavam então, pois eu estava sozinho naquele corredor, sozinho nessa vasta feita, sozinho sobre a terra acreditando naquilo que, naquele instante, eu sentia; um desmoroamento. Sozinho? – ‘aquele que não está entre seus semelhantes’. Assim fala o dicionário. O que eu era obrigado a ver me enojava; eu estava atordoado de vergonha e de cólera; impossível em seguida, contar a quem quer que fosse; tudo aquilo que me seria dito seria uma tentativa de reconciliação enquanto eu sabia da ruptura irreparável. Eis o que a gente vem ver no burburinho, nos gritos, nas luzes. *A gente*; eu pensei *a gente*, como a gente aprende o nome do inelutável” (Deligny, 2012, p.25-26).

3. “Eu tenho então sete anos. Meu avô tinha escolhido Lille para encontrar uma moradia, Lille em Flandres e a moradia, rua do Marais, era bem próxima da rua Royale onde minha mãe, viúva recente de guerra, tinha encontrado um emprego no Banco da França. O campo de manobras, imenso terreno vago, ficava bem próximo. A cada outono se instalava ali a Feira da qual eu escutava a algazarra, à noite, durante semanas. O céu era vermelho. Quiseram me fazer experimentar; a multidão me deu medo de uma vez por todas. Eu voltei sozinho, em boa hora, de manhã, assegurado pelo silêncio. Os corredores entre os carrisséis sob suas proteções, as imensas barracas de circo, barracas e barracas inumeráveis e, entre elas, uma cabana detestável, decrepita, toda feira de tábuas de madeira cinza sustentadas juntas por um frontão pontudo... Até então, aos meus semelhantes eu nunca havia pensado. Eu os sabia inumeráveis. No que se refere aos mais próximos, eu tinha me esforçado por merecer suas estimas... Naquilo que

Contando seus sete anos aos setenta, Deligny (2012; 2017a; 2018a) identifica as circunstâncias que ocasionaram sua predileção pela invenção de brechas nas instituições que reconhece como dispositivos de *semelhantização* (ou *semblablisser*). O termo *semelhantização* aponta para o conjunto de processos que objetivam, direta ou indiretamente, transformar o outro em um semelhante, a partir da adequação às formas instituídas que se ocupam em gerenciar os padrões de normalidades. A crítica deligniana da *semelhantização* está presente em toda a trajetória do autor. Entretanto, é somente na década de 1970, durante a experiência da *rede* com crianças autistas não falantes em Cévennes, que a ideia começa a adquirir contornos conceituais (Miguel, 2015).

Para Deligny (2018a), em textos como *Quando o homenzinho não está (aí)* ou *O aracniano*, há diferenças marcantes entre *homem* e *humano*. Note: a criança encarada por micos, antes de um senhor diante de uma máquina de escrever, é um *homenzinho* (uma imagem prévia do *homem* que deverá incorporar). Seu desenvolvimento está orientado por um projeto pensado com a finalidade de consolidá-lo em um sujeito eficiente em reproduzir a imagem concreta do *homem-que-nós-somos*. Para que seja eficaz em obter reconhecimento, esse *homem* (ou *homem-que-nós-somos*) é dependente do seu assujeitamento aos dispositivos de *semelhantização* atuantes sobre sua realidade.

A passagem do *humano* para o *homem-que-nós-somos* é exitosa na medida em que a espécie desaparece daquilo no que o *humano* se torna (Deligny, 2018a). Em outras palavras, o *homem-que-nós-somos* é um *humano* inventado como ser apartado da natureza e, conseqüentemente, por definição, ele se demonstra como avesso ao inato. Sem arbitrariedade, a separação deligniana entre *humano* (ou o *humano da espécie*) e o *homem-que-nós-somos* tem como intenção “colocar em perspectiva esse *homem-que-somos* que se tornou a matriz de todos os indivíduos, devido a

me concerne, eis aí a cena decisiva, a partir da qual tudo aquilo que *a gente* era capaz não me surpreendeu jamais verdadeiramente. No meu íntimo, eu estava pronto para a esquiwa; a cada vez eu tinha visto pior. A marca que ficou grava em um instante era para mim um medalhão. Veja aí os semelhantes tais como eles são, feira ou não. Sempre é feita. Aí onde meu sofrimento foi o mais grave, o traço gravado tendo sem dúvida atingido o suporte tão profundamente que o traço o atravessou, foi de ter sido olhado por esses macacos como um *a gente* enquanto eu não era solidário... Às vésperas dos setenta anos, eu estou ainda aí e isso que eu penso de A GENTE eu imagino que as bravas gentes dos séculos passados pensavam do diabo, que ele estava por todos os lados, que ele era temível porque fundamentalmente malfeitos” (Deligny, 2012, p.24-28).

uma tendência muito ruim de querer ver o mesmo e o semelhante em todos os lugares” (Miguel, 2018, p.11).

Ao juízo de Deligny (2018a), o *homem-que-nós-somos* existe como uma ruptura entre o *humano* e o real a partir de sua entrada em um regime simbólico (Resende, 2016). Essa cisão está aparente no conceito de sujeito definido pela primazia da linguagem sobre a experiência humana, na ideia de *homem* como princípio diretor das espécies, do simbólico como instância psíquica privilegiada na formação da subjetividade e das instituições como organismos civilizatórios (Miguel; Rocha, 2018).

Como a *semelbantização* consiste em fazer com que o outro seja como *nós*, sobretudo ao estar responsável por uma *rede* de acampamentos em que crianças autistas iam viver, Deligny (2018a) não pôde deixar de se perguntar sobre o que *humano* quer dizer. Assim, quanto mais perto de “imagens marginais e limiares que desafiavam a totalidade e a totalização do *homem-que-somos*?” (Miguel, 2018, p.11), menos o interessa o *homem* e mais apreço tem pelo *humano*. Por conseguinte, suas conceituações não pretendem compor uma teoria, mas uma prática sem inclinações *semelbantizadoras* (Miguel, 2015)⁴.

Espaço histórico e político: a França na década de 1940

Em 1938, aos 25 anos, Fernand Deligny vivia em Paris com sua companheira Josette Saleil. Ele havia cumprido o serviço militar, abandonado o ensino superior e não tinha grandes planos para o futuro. Na época, apenas 3% dos homens franceses concluíam o ensino secundário, e Deligny estava entre eles. Sua formação lhe rendeu um convite para lecionar em uma *classe de aperfeiçoamento*, apesar de não ser certificado para a função. Em 1941 e 1942, obteve o *Certificado de Aptidão Pedagógica* (CAP) e o *Certificação de Aptidão para o Ensino de Crianças com Atraso* (CAE) (Resende, 2016).

4. Em um plano conceitual, o emprego de termos como *pensamento deligniano* não é utilizado com o propósito de indicar a existência de uma sistematização intelectual (ou programa) desenvolvido por Fernand Deligny enquanto um pensador da margem (Miguel, 2018). Antes disso, são utilizados para sinalizar os movimentos que Deligny inventa (e que inutiliza na medida em que nota o início da institucionalização do inventado).

As classes de aperfeiçoamento, criadas em 1909, visavam educar crianças consideradas *retardadas*. Com a universalização do ensino em 1882, o Estado francês percebeu que “nem todas as crianças conseguiam aprender” (Castro *et al.*, 2013, p.5). Isso levou ao estudo das anormalidades escolares por Alfred Binet e Théodore Simon, que desenvolveram escalas métricas de inteligência para classificar crianças em diferentes categorias (Netchchine, 1976). Essas escalas separavam os alunos em *retardados perfectíveis* (capazes de se beneficiar de intervenções pedagógicas) e *retardados de asilo* (considerados incapazes de aprender). Para estes, “é inútil esperar qualquer eficiência de uma ação educativa” (Plaisance, 2005, p.408).

No trabalho *Denominações da infância: do anormal ao deficiente*, o sociólogo francês Éric Plaisance (2005) estuda a noção de *criança anormal* como base da lei francesa de 1909. A ideia, legitimada como científica, justificou a entrada de psicólogos e médicos nas salas de aula para remediar inaptações infantis. Plaisance (2005) recupera a emergência da psicologia escolar francesa, apoiando-se em pesquisas da historiadora Monique Vial (1990; 2004), e posiciona as classes de aperfeiçoamento como um marco fundados do modelo da anormalidade na educação.

Em 1947, Fernand Deligny publicou *Os vagabundos eficazes* (ou *Les vagabonds efficaces*), abordando o sistema da anormalidade e criticando os técnicos médico-pedagógicos que transformavam a infância em um *caso*. Este texto faz parte de uma fase institucional de Deligny (1938-1948), que inclui obras como *Pavillon 3* (1944) e *Graine de crapule* (1945). Sua literatura, influenciada pela Segunda Guerra Mundial e pela transição do paradigma de exclusão para inclusão, reflete a percepção de que essa mudança, no capitalismo, atualizou formas de violência reaproveitando pessoas consideradas *inadaptados* em trabalhos precarizados (Miguel, 2018).

Deligny não refreia críticas aos peritos e psicotécnicos da infância e seus *descendentes* – jovens da pequena burguesia que reproduzem acriticamente os ensinamentos da ciência da inaptação. Ele os chama de “inimigos da infância” (Deligny, 2018b, p.16) e, em *Os vagabundos eficazes*, descreve suas práticas com palavras duras⁵. Essa postura crítica é reforçada por Émile Copfermann (2018,

5. “Empregam de bom grado um termo magnífico, de uma tolice suntuosa, pérola que cresce com as secreções dos milhares de comitês grudados nas mesas das reuniões administrativas como ostras

p.146), que, em 1970, prefaciando uma edição de textos de Deligny, escreve que ele “tem dúvidas quanto à pedagogia, aos pedagogos e todos aqueles que aguilhoam a pedagogia: psicólogos, psicossociólogos etc.”. No entanto, a dúvida de Deligny não está no valor da ciência – “A instrução é uma ferramenta, maravilhosa, concordo, indispensável, se quiser (Deligny, 2018b, p.28) -, mas em suas aplicações e em “quem se servirá dela” em uma sociedade de classes. Para ele, a sinceridade com os fins e finalidades é o que verdadeiramente importa⁶.

O estofo científico que sustenta a noção de *criança anormal* impulsiona a formação de técnicos que atuam como “subprodutos dos modos de educação burguesa” (Deligny, 2018b, p.38). Por trás do discurso sobre o bem das crianças, esses técnicos empregam “argumentos para a defesa da ordem social” (Plaisance, 2005, p.409). Essa organização, apesar de suas pretensões *bondosas*, é responsável por uma ordem que Deligny (2020, p.68) descreve como tolerante com “as favelas, os esgotos a céu aberto, as salas de aula superlotadas e que ousa castigar os jovens delinquentes”. Para ele, esses especialistas de “conformismo flácido e moralismo de meia-tigela” são “inimigos da infância”, pois “pululam em torno das crianças em situação de perigo moral, delinquentes ou inadaptados” como “defensores dissimulados de uma ordem social podre e ruindo por toda parte”, oprimindo as “vítimas mais flagrantes dos desmoraamentos: as crianças miseráveis” (Deligny, 2018b, p.17).

no rochedo: a *correção moral*. Como se as crianças tivessem em algum lugar um pedaço de não-sei-quê, direito em um, torto em outras, e que poderia ser modelado vergando-lhes as costas a golpes de exemplos ou dando-lhes bolachas amanteigadas nos dias de visita ou de grande festa. Todos esses burocratas pequeno-autoridades escondem a frouxidão do seu caráter em sua situação social como o bernardo-eremita protege sua barriga com uma concha emprestada. Como é que ele, insuficientes sociais docilmente resignados a um emprego monótono notoriamente ineficaz, poderiam compreender essas crianças que têm a improvável ousadia de manifestar transtornos de comportamento?” (Deligny, 2018b, p.16).

6. “O psicólogo e o psicossociólogo se tornam uma espécie de polícia, cuja ciência – como aquela desse psicanalista em moda no momento em que essas linhas são escritas, que explica o movimento estudantil através da revolta contra o pai – deve reforçar a ordem estabelecida. No mínimo, a questão de uma ciência burguesa permanece em aberto. Mas uma coisa é certa: há um uso burguês de certas ciências” (Copfermann, 2018, p.146).

O homem-que-nós-somos e o humano

Deligny foi admitido como professor substituto na escola parisiense da rua de la Brèche-aux-Loups em 24 de janeiro de 1938. Em 15 de abril do mesmo ano, foi transferido para Nogent-sur-Marne, onde permaneceu até janeiro de 1939. Esse período foi crucial para as políticas relacionadas à infância, que passavam por um complexo processo de estruturação, influenciando diretamente os caminhos de Deligny (Miguel, 2015, p.2).

No texto *L'inactualité de Fernand Deligny*, Alvarez de Toledo (2017a) situa a abordagem educacional de Deligny no início de sua carreira dentro do que chama de “pedagogia moderna”. Influenciado por pensadores como Heinrich Pestalozzi e Johann Fichte, Deligny, entre as décadas de 1930 e 1940, começou a questionar as normas educacionais vigentes. No entanto, seu contato com indivíduos considerados anormais provoca uma mudança radical em sua perspectiva. Deligny passou a se interessar menos pelos direitos formais desse indivíduos e mais por suas *irresponsabilidades* e pelas incertezas que eles geravam sobre as ideias usadas para definir o que é uma *pessoa* (Alvarez de Toledo, 2017a). Sua vida reflete um compromisso com a “recusa de possuir qualquer coisa, a começar por si próprio” (Alvarez de Toledo, 2017a, p.21), o que inclui o afastamento de suas referências intelectuais iniciais.

Deligny foi profundamente crítico em relação ao direito e aos parâmetros que definem a noção de sujeito de direitos. Ele não acreditava que as singularidades da experiência humana pudessem ser garantidas por meio de leis que estabelecem um conjunto mínimo de direitos para uma vida digna (Resende, 2016). Para ele, era essencial promover desvios em relação a essas leis formais, que buscam definir, delimitar e normatizar o que é considerado humano. Deligny questionava o que seria viável para os chamados *anormais* fazerem com os direitos concedidos pelos *normais*. Em outras palavras, ele problematizava as expectativas sociais em torno dos anormais ao garantir seus direitos em uma sociedade dominada por normas estabelecidas pelos normais.

No pensamento de Deligny, a lei é entendida como um instrumento utilizado para impor regulamentos sobre o projeto de humanidade concebido para a espécie humana. Ela funciona como um aparato de antecipação, estabelecendo uma lógica prévia que orienta tanto os agenciamentos coletivos quanto indivi-

duais. A lei, juntamente com a norma e o estatuto de humano, está no centro das críticas que Deligny dirige às instituições. Em termos contemporâneos, pode-se dizer que, na lei burguesa, há uma dimensão de prevenção subjetiva de caráter jurídico-política aplicada a crianças e adolescentes (Melo, 2019). Legalmente, existe uma previsão do que é possível para o sujeito, limitando suas ações e identidades.

Um exemplo ilustrativo da crítica de Deligny pode ser encontrado na figura de um menino que, sentado em sua cadeira, corre para fora da sala quando o sino toca e começa a comer. Minutos depois, ao ouvir o alarme, ele retorna ao seu assento. Como ele, toda a turma olha fixamente para a lousa que está sendo preenchida pelo professor. O que fará com que alguma dessas crianças seja reconhecida como anormal? Para Deligny, basta que elas não pratiquem assiduamente o projeto humano pensado para elas. A anormalidade se manifesta na insuficiência da imagem do indivíduo quando comparada ao esperado para o *homem-que-nós-somos*, cujo critério para a outorga de sua humanidade é o desenvolvimento de sua serventia laboral (Deligny, 2018a).

No pensamento de Deligny, o *homem-que-nós-somos* é uma figura hegemônica que privilegia a ordem simbólica da existência, reduzindo o psiquismo a um aparato de linguagem. Essa construção se distingue da natureza, vista como inferior por reproduzir o natural ou inato, em contraste com a complexidade atribuída ao projeto humano idealizado (Deligny, 2018a). Deligny (2018a, p. 28) enfatiza a distinção entre a espécie humana e o homem, afirmando que, se o humano existe, “é o nome de uma espécie, tendo a espécie desaparecido daquilo pelo que o homem se toma”. Essa reflexão revela uma cisão entre o conceito de humanidade e a realidade da espécie, central para sua crítica ao projeto hegemônico de humanidade.

Antes de prosseguir, é importante destacar dois pontos centrais das conclusões de Deligny e suas implicações em suas tentativas:

(I) A crítica de Deligny à lei não se opõe à organização política ou às lutas por direitos. Na última entrevista antes de sua morte, ele reafirmou seu pensamento comunista, tendo se filiado seis vezes ao Partido Comunista Francês (Deligny, 2016). Sua crítica não era à mobilização política, mas à forma como a lei e as instituições reproduzem estruturas de exclusão e normatização.

(II) A ideia de que “a espécie humana desapareceu do humano” é crucial para entender sua oposição aos agenciamentos institucionais (educação, saúde, segurança). Deligny via as instituições como mecanismos funcionalmente eficientes, regidos por princípios como idealidade, hierarquia, permanência e monopólio (Krtolica, 2010). Esses princípios, ao serem aplicados, geram formações concentracionárias que repetidamente produzem semelhanças, moldando os indivíduos conforme um projeto hegemônico de humanidade. É nesse contexto que Deligny (2020, p. 38) afirma: “*Quando tudo funciona, é chegada a hora de começar outra coisa*”, sugerindo a necessidade de romper com a lógica institucional que perpetua a normatização.

As duas percepções de Deligny — sua crítica à lei e sua oposição às instituições — também se refletem em seu uso singular da linguagem. Um exemplo marcante é o emprego da palavra *tentativa*, que evoca uma instabilidade proposital, resistindo à institucionalização. Como observa Igor Krtolica (2010, p. 90), a tentativa é “como uma experiência que não tem modelo e não tem a pretensão de se tornar um modelo”. Sua natureza é móvel e não se fixa, evitando assim a cristalização típica das estruturas institucionais.

Em *O aracniano e outros textos*, Deligny (2018a, p. 99) expressa seu temor de “inventar uma língua que tornasse a rede útil”. No entanto, ele relativiza esse medo, afirmando que seu objetivo é evitar que o leitor busque, em suas palavras, “algum apetrecho utilizável”. Para Deligny, a questão central não é questionar a eficiência das instituições, mas refletir sobre os interesses que sustentam essa eficiência e em nome de quem ela é exercida. Sua abordagem desafia a instrumentalização, propondo uma prática que resiste à lógica utilitarista das instituições.

No pensamento de Deligny, a noção de anormalidade surge da constatação de que alguns indivíduos fracassam ou se recusam a se conformar ao projeto humano hegemônico. Seu ceticismo em relação à lei baseia-se na ideia de que ela, ao regular as instituições, sustenta um projeto de humanidade que promove semelhanças socialmente convenientes aos modos de produção capitalistas (Resende, 2016). Para ele, os aparatos de educação, cura e adaptação não visam à inclusão genuína, mas à produção de indivíduos ajustados a um modelo específico de humanidade.

Deligny desconfia da lei como mediadora da transição da exclusão para a inclusão das crianças consideradas anormais. Ele percebe que, sob o discurso do sujeito de direitos, impõe-se uma forma de subjetividade que exclui aqueles que não se encaixam no padrão normativo — como os não funcionais, não normalizados ou não semelhançados. Esses indivíduos são marginalizados porque não exercem sua cidadania conforme as expectativas sociais. Assim, Deligny assume uma posição radical contra a normatização, denunciando como a lei e as instituições perpetuam exclusões mesmo sob o pretexto da inclusão (Miguel, 2015).

Consciente das bases das políticas públicas em que atuava como professor, Deligny observa dois aspectos cruciais: (I) o conceito de humano ainda não está universalizado em todos os corpos humanos; (II) o projeto de universalização da humanidade está ideologicamente enviesado por interesses excludentes, que, mesmo sob o discurso da inclusão, reforçam práticas de semelhançamento. Assim, a lei, enquanto dispositivo de reafirmação de uma imagem específica de humano, embora necessária para a proteção social, acaba por consolidar uma identidade humana restrita. Nesse modelo, o anormal só é aceito se puder se assemelhar ao normativo, ocupando o lugar de um “outro” mais conveniente (Miguel, 2015; Resende, 2016; Deligny, 2018a; Deligny, 2020; Sévérac, 2023).

O livro *Fins do sexo: como fazer política sem identidade*, de Maíra Moreira (2022), pode contribuir para uma caracterização filosófica e sociológica do conceito deligniano de *homem-que-nós-somos*. Em sua obra, Moreira analisa a função da diferença sexual na política e sua relação com os modelos de reconhecimento nas democracias liberais. Embora não dialogue diretamente com Deligny, suas reflexões ajudam a atualizar e contextualizar o conceito de *homem-que-nós-somos* em termos contemporâneos.

Para Deligny (2018a), o *homem-que-nós-somos* é um sujeito que aspira à universalidade. Moreira (2022, p. 65) descreve esse sujeito como “devedor da racionalidade iluminista francesa: dos ideais da revolução burguesa de igualdade, liberdade e fraternidade, contanto que estes sejam pensados, obrigatoriamente, a partir de um regime político e econômico que garanta a manutenção do capitalismo”. Essa ideia de universalidade, no entanto, é excludente, pois se baseia

em uma noção específica de humano que marginaliza aqueles que não se encaixam em seu modelo.

Deligny (2018a, p. 33), em *O aracniano*, reconhece-se como parte desse projeto, descrevendo-se como “um indivíduo daquela espécie que vive no nível superior do projeto pensado”. Ele observa que “o projeto pensado absorve tudo, e o que ele não pode absorver, ele destrói como inoportuno” (Deligny, 2018a, p. 40). Essa reflexão revela a consciência de Deligny sobre a violência inerente ao projeto hegemônico de humanidade, que exclui ou aniquila o que não se conforma a ele.

É crucial para entender as escolhas de Deligny o fato de ele se reconhecer como parte do projeto do *homem-que-nós-somos*. Moreira (2022) destaca que esse sujeito universal está fundamentado nos ideais da Revolução burguesa francesa — liberdade, igualdade e fraternidade —, mas ressalta que esses ideais são concebidos a partir de uma visão racionalista e universalista de direitos. Ao analisar esses conceitos com base em Marx e Engels, Moreira (2022) argumenta que liberdade, igualdade e fraternidade funcionam como componentes da ideologia burguesa, criando ficções que sustentam os modos de produção capitalistas.

Na interpretação de Moreira (2020), a liberdade burguesa refere-se à circulação de mercadorias e à exploração da mão-de-obra com mínima intervenção estatal. A igualdade, por sua vez, aplica-se apenas aos cidadãos considerados racionais e capazes de estabelecer relações contratuais. Como ela afirma, “aqueles que pertencem às classes subalternas serão tidos como iguais tão somente ao assinarem um contrato, verbal, físico ou imaginado, de consentimento com a própria exploração” (Moreira, 2020, p. 67). Já a fraternidade atua como um regulador das esferas domesticadas da vida, baseando-se em hierarquias sexuais. Esses elementos, filosófica e sociologicamente, estão intrinsecamente ligados ao conceito de *homem-que-nós-somos* e às críticas de Deligny às instituições, à lei e ao sujeito.

Na tese *Do Asilo ao Asilo, as existências de Fernand Deligny: trajetos de esquina à Instituição, à Lei e ao Sujeito*, Noelle Resende (2016) explora a crítica institucional na obra de Deligny. Ao analisar *Adrien Lomme* (1958), Resende descreve as instituições como espaços onde se efetivam as leis que definem o estatuto do sujeito de direitos, determinando “quais sujeitos possuem o direito de ter direitos e, no

fundo, de existir” (Resende, 2016, p. 327-328). As instituições, portanto, buscam formar sujeitos que reproduzam os sentidos da lei, definindo as formas de vida consideradas adequadas. Além de violentar os grupos marginalizados, essa dinâmica reduz a experiência humana dos “normais” à sua condição de sujeitos de direitos, limitando sua autopercepção (Resende, 2016, p. 328).

Ressaltando as violências da linguagem, da lei e das instituições observadas por Fernand Deligny, Resende (2016) caracteriza o Direito e a Lei como instrumentos que afirmam uma “verdade” marcada pela ruptura entre o Eu e o Outro, instaurada pela linguagem. Em um regime relacional pautado na legalidade, “o outro se configura como um resto passível de ser descartado da categoria homem-que-nós-somos” (Resende, 2016, p. 328). Mesmo que, legalmente, esse “resto” seja reconhecido como sujeito de direitos, ele é transformado em objeto de violações legitimadas, praticadas tanto por outros sujeitos quanto pelo Estado. Como Resende (2016, p. 382) afirma, “sendo da ordem do sujeito, o direito nada conserva de efetivamente humano. O humano colocado para fora dele o torna coisa do homem-que-nós-somos, já determinada pela divisão entre a gente e os outros”. Essa operação, como veremos, permeia todo o contexto histórico do trabalho de Deligny (Resende, 2016).

Em síntese, o direito impõe um modelo obrigatório que, repetido incessantemente, estabelece padrões materiais e subjetivos para a condução da vida. Esse modelo, ao formar a norma, molda a organização social da espécie humana. A norma, ao definir o normal, identifica o anormal, ordenando a sociedade em conjuntos de unidades. Essa distribuição legisla sobre as liberdades dos sujeitos enquanto tenta controlar a liberdade do comum, que está à deriva, “sem ter mais nada a ver com o menor projeto” (Deligny, 2018a, p. 185), e que resiste ao “comprometimento recíproco e a toda identificação” (Deligny, 2018a, p. 187), pois não está “fundada no livre exercício do querer de cada um” (Deligny, 2018a, p. 199).

Para Deligny (2018a, p. 244), “a graça e o direito não bastam quando se trata dessa outra liberdade que se origina no real”, uma liberdade distinta daquela imposta ao *homem-que-nós-somos*. Este, para se afirmar como sujeito, precisa se inserir em uma linguagem simbólica que o condiciona à semelhança, fazendo-o acreditar que é livre, mesmo que essa liberdade o afaste de sua própria espécie.

É por isso que, em textos como *Les détours de l'agir ou le moindre geste* (1979) e *O aracniano e outros textos*, Deligny (2017a, p. 1298-1299; 2018a, p. 35) escreve:

Todas essas práticas que levam ao direito, como todos os caminhos levam a Roma, produzem as coletividades e ignoram deliberadamente aquilo que pode ser do comum, da mesma forma que a realidade se elabora como sendo aquilo que ilude o real inconcebível, chegando a fazer brotar abordagens parciais das quais as descobertas nos surpreendem, mas não nos incomodam, esse 'nós' sendo a ideia adquirida que nós herdamos. Existe aí um patrimônio sagrado do qual os efeitos são ricos em desastres, mas como se diz, parece que todo mal vem da natureza do homem ainda não convenientemente vigiada, enquanto pode ser que, por mal conhecer sua natureza própria, o homem se obstine a promover seu direito a ser a-humano, o direito ignorando todos os *desvios do agir*, é seu papel e seu dever eliminá-lo.

Existe sempre, em algum lugar não se sabe onde, uma Corte Suprema que zela pelos direitos; por aí se vê, de certa forma, o avesso do direito; ao alegar que elas realmente têm o direito de querer, por mais "autistas" que sejam, e por menos que tenham a prática adquirida do projeto pensado, eu os oprimito e condeno, com esse direito, a uma semelhança – uma identidade, decerto; mas o que podem fazer com esse direito senão viver a desorientação de extravar, que literalmente quer dizer: sair da via. De que via se trata? A do projeto pensado.

Como um profissional da educação instalado em uma classe de aperfeiçoamento, Deligny nota que, institucionalmente, a sua atuação tem como objetivo *normalizar* (ou *aperfeiçoar*) crianças anormais. Fazê-las mais parecidas com aquilo que, posteriormente, nomeia como o *homem-que-nós-somos*. Mas, atento ao propósito do seu cargo, mesmo empregado, ele opta por recusar não somente a sua função, mas a sua própria posição na hierarquia escolar enquanto professor.

Inicialmente, ao lecionar em uma classe de aperfeiçoamento, Deligny começa a pensar “em termos de valorização da imaginação da criança, em lhe dar a oportunidade de se apropriar de sua potência própria” (Miguel, 2015, p. 4). Para ele, pouco importa se o considerado “anormal” desenvolve habilidades de inserção social que se alinhem às métricas escolares tradicionais. O que Deligny busca, ao olhar para cada criança, são “ocasiões onde ela possa tomar

iniciativas, onde encontre espaços para agir e se emancipe, mesmo que minimamente” (Miguel, 2015, p. 4). Mais tarde, rejeitando modelos caritativos — sejam eles religiosos, familiares ou profissionais —, Deligny (2018a, p. 114) justifica sua abordagem de forma direta: “O que queremos para esses moleques é ensiná-los a viver, não a morrer. Ajudá-los, não os amar”.

Essa afirmação não visa confirmar qualquer suposta incompetência inata detectada em avaliações psicométricas, nem desencorajar educadores. Deligny não se rende ao pessimismo ou ao conformismo. No entanto, sua crítica vai além disso.

O ensino e a aprendizagem são possíveis, e a transmissão cultural dos acúmulos humanos é indispensável. A construção de uma sociedade mais inclusiva e menos discriminatória é um imperativo, e o projeto hegemônico de humanidade é eficaz em reproduzir funcionalmente as formas de ser do *homem-que-nós-somos*. Mas, para o materialismo de Deligny (Miguel, 2018), a questão central reside justamente na competência humana de se perpetuar por meio de suas projeções.

Em outras palavras, Deligny propõe questionar as justificativas por trás do projeto escolhido para o humano. Quais desvios esse plano busca prevenir? E qual é a vida possível para aqueles humanos refratários a esse “poder organizado que se exaspera na faxina: inventa vassouras e multiplica as equipes de limpeza” (Deligny, 2018a, p. 25)? Sua reflexão desafia a lógica normativa que exclui e marginaliza, propondo uma abordagem que valoriza a singularidade e a potência de cada indivíduo, mesmo que à margem do projeto hegemônico.

O ensino e a aprendizagem são possíveis, e a transmissão cultural dos acúmulos humanos é indispensável. A construção de uma sociedade mais inclusiva e menos discriminatória é um imperativo, e o projeto hegemônico de humanidade é eficiente em reproduzir funcionalmente as formas de ser do *homem-que-nós-somos*. No entanto, para o materialismo de Deligny (Miguel, 2018), a questão central reside justamente na competência humana de se perpetuar por meio de suas projeções.

Em outras palavras, Deligny propõe questionar as justificativas por trás do projeto escolhido para o humano. Quais desvios esse plano pretende prevenir? E qual é a vida possível para aqueles humanos que são refratários a esse

“poder organizado que se exaspera na faxina: inventa vassouras e multiplica as esquipas de limpeza” (Deligny, 2018a, p. 25)?

Ao conviver e trabalhar com aqueles que, desde cedo, desviam do projeto pensado pelo *homem-que-nós-somos*, Deligny experimenta suas inadequações e falhas como desvios indispensáveis à existência humana em outros modos de ser — uma humanidade não reduzida ou reduzível, mas ampliada. É nesse contexto que Deligny (2018a, p. 32) toma um lado e declara: “Desculpo-me (tacitamente) perante aqueles que me confiaram (de fato) responsabilidades. Fui vendido, absolutamente vendido ao outro time, ao time dos vândalos e dos ladrões de galinhas”. Essa afirmação revela sua adesão radical àqueles que resistem ao projeto normativo, defendendo uma existência que não se conforma aos padrões hegemônicos.

A rede em Cévennes: em busca do comum

Aos sessenta e sete anos, Deligny (2017a) escreve *Singulière ethnie* (*Etnia singular*), publicado em 1980. Assim como *O aracniano*, o livro aborda a organização da rede nas Cévennes e suas reflexões sobre os indivíduos autistas que vivem nos espaços do acampamento. A obra integra a trilogia *L’agir et le faire* (*O agir e o fazer*), que inclui também *Les Détours de l’agir ou le Moindre Geste* e *Traces d’être et Bâtisse d’ombre*, ambos publicados no mesmo ano. O ponto de partida de Deligny são os estudos do etnólogo Pierre Clastres (1990), especialmente *A sociedade contra o Estado*, que analisa as chamadas sociedades arcaicas.

A rede, que já existia há cerca de trinta anos — e estava instalada nas Cévennes há doze —, serve como base para Deligny explorar alternativas ao poder da linguagem e aos processos normativos. Ele se dedica à leitura de diversos etnólogos, não para acumular conceitos, mas para aprender a criar novos canais que permitam à rede “evacuar” o poder condutor do projeto hegemônico de humanidade (Alvarez de Toledo, 2017a). Inspirado pelas descrições de Clastres (1990) sobre os modos de vida de indígenas americanos, Deligny (2017a) busca outros fluxos de organização da vida cotidiana que sejam capazes de desestabilizar os processos de poder, permitindo a livre circulação do comum entre as presenças próximas e os aracnianos que coexistem na rede.

Em décadas de convivência com autistas não falantes, as reflexões de Deligny sobre esse modo de ser se concentraram na organização do convívio na rede. Sua preocupação, ao acompanhar os “trajetos dos garotos cujo projeto nos escapa” (Deligny, 2018a, p. 39), era manter um espaço comum onde a vizinhança aracniana (ou autista) fosse respeitada, independentemente de sua relação com a linguagem ou de seu estatuto como sujeito dentro do projeto do *homem-que-nós-somos*. Assim, a rede busca “uma língua sem sujeito, ou uma existência sem linguagem, apoiada no corpo, no gesto, no rastro” (Pelbart, 2016, p. 299).

Ao se debruçar sobre o trabalho de Clastres (1990), Deligny (2017a) identifica semelhanças entre o que o etnógrafo descreve como “arcaico” e o funcionamento da rede nas Cévennes. Essa percepção o leva a afirmar que o modo de operação da rede é arcaico. Seu objetivo é usar um vocabulário que evoque forças naturais anteriores ao poder e à subjugação pela linguagem — não em um sentido cronológico, mas como uma existência regida por algo que não se reduz à lógica da linguagem, com sua vontade, objetivos, rendimento e sentido (Pelbart, 2016, p. 299). Trata-se de uma manobra de involução, um vagar cada vez mais sóbrio que ocorre “no entre”, no meio, em adjacência, desviando de lógicas binárias e abrindo espaço para o experimentar necessário à rede (Deleuze; Parnet, 1998; Pelbart, 2016; Deligny, 2017a; Deligny, 2018a).

No momento em que Deligny (2017a) escreve *Etnia Singular*, a rede abriga cerca de quinze crianças autistas, incluindo aquelas de passagem e as residentes. Ele compara o modo de vida da rede nas Cévennes com os relatos de Clastres (1990) sobre a sociedade Nambikwara, identificando uma coincidência crucial: ambos os sistemas operam a “evacuação do poder” que, supostamente, deveria coordenar as relações entre seus membros. Nos dois casos, “é preciso que alguém fale, que seja o único a falar, que fale sozinho e, sobretudo, que diga nada que possa ser repetido por outro” (Deligny, 2017a, p. 1378).

Para Clastres (1990), na sociedade Nambikwara, a palavra é um dever atribuído ao chefe, não um direito. Nas sociedades sem Estado, como a Nambikwara, a palavra é uma obrigação do poder, não um privilégio. “Ou, para dizê-lo de outra maneira, as sociedades indígenas não reconhecem ao chefe o

direito à palavra porque ele é o chefe: elas exigem do homem destinado a ser chefe que ele prove seu domínio sobre as palavras” (Clastres, 1990, p. 107).

Deligny (2017a, p. 1395) se identifica com essa figura do cacique, sentindo-se “um tanto descendente desses líderes”. Ele se reconhece na imagem de um chefe que é mais dependente do grupo do que o grupo é dele. Sua autoridade sobre a rede deriva de sua posição de exterioridade em relação a ela, de sua relativa dispensabilidade nos fluxos de convívio e interdependência que constituem o espaço da rede (Alvarez de Toledo, 2017d). Para Deligny, a palavra como dever do poder não é uma vantagem, mas um lugar para onde o líder é evacuado ao ser eleito como aquele que fala.

No *Tratado de nomadologia*, Deleuze e Guattari (2012b) também discutem o trabalho de Clastres (1990). Eles destacam que o etnólogo rompe com o postulado evolucionista e eurocêntrico de que o Estado moderno é uma formação social complexa demais para ser compreendida ou realizada por sociedades primitivas. “Clastres não só duvida de que o Estado seja produto de um desenvolvimento econômico determinável, mas indaga se as sociedades primitivas não teriam a preocupação potencial de conjurar e prevenir esse monstro que supostamente não compreendem” (Deleuze; Guattari, 2012d, p. 20).

Um nome desvinculado de um sujeito (ou de uma unidade), que não permanece como referência a alguém específico, é colocado em deriva, ricocheteando entre tudo o que é capaz de evocar. Processualmente, esse nome dá origem a uma entidade: um objeto considerado dotado de unidade material, embora sua existência objetiva seja inteiramente fundada em relações (Deligny, 2017b). O resultado é um amorfo, “destituído de forma cristalizada própria”, contra o qual a rede se debate, pois ele funciona como um impedimento à singularidade de sua forma (Deligny, 2018a). A involução, presente também na escrita de Deligny (2017b), é motivada por esse processo, que explica as incessantes construções, desconstruções, dispersões e unificações operadas nos textos que ele assina com um nome que já não é mais propriamente seu.

Na leitura que Pelbart (2016) faz da tentativa da rede em *O avesso do nihilismo*, esse movimento ativo, que busca suspender o privilégio do projeto pensado ao inventar uma linguagem falada contra as palavras, consiste em um procedimento de dessubjetivação. Uma vez que o sujeito e o poder são coe-

xtensivos, não basta neutralizar os poderes; é necessário também escapar das capturas do sujeito (Pelbart, 2016). Como as crianças e adolescentes autistas da rede não demonstram a marca cultural da linguagem representativa (Deligny, 2017a) e a engenhosidade da língua reside na permissão que ela concede para falar no lugar dos outros, é crucial que a rede crie seus próprios dispositivos de prevenção ao domínio do projeto pensado pelo *homem-que-nós-somos*.

Para Deligny (2017a), o espaço, a função e a temporalidade que o desenvolvimento da singularidade do aracniano disponibiliza para as marcas culturais são o que o distinguem do *homem-que-nós-somos*.⁷ Como as diferenças ativam processos de identificação coordenados pela cultura, há uma tendência a conceber o aracniano como um ser de natureza distinta da nossa. Uma vez que as identificações selecionam coincidências como critérios para o reconhecimento, as semelhanças encontradas geram um ímpeto de se colocar e falar no lugar do outro (Deligny, 2017a).

Nesse contexto, Deligny (2017a) não está interessado em descobrir por que as crianças e adolescentes autistas da rede não utilizam uma linguagem representativa como o *homem-que-nós-somos*. Seu foco está em como manter uma postura ativa, respeitosa, não violenta e de boa vizinhança com esses outros que, imediatamente, revelam a diferença essencial entre nós e eles⁸.

7. Como escreve Frant (2018, p.49-50) em *Janmari: mãos férteis em linhas*: “É preciso ressaltar que ao sugerir acima que as crianças autistas não possuem linguagem, Deligny se refere unicamente ao seu mutismo, pois conforme explicita nos seus escritos, assim como em seus filmes e principalmente através das cartografias, existe uma linguagem subjacente à língua falada na vida dessas crianças, que é justamente o que vem à tona no traçar de suas linhas. Pode-se ainda sugerir que toda sua tentativa se dá em torno de tentar pensar o autismo como um possível ponto de vista sobre a linguagem”.

8. “Embora tenhamos consciência de ser um ser entre outros, essa individualização que nos vem de cuja marca levamos o selo e, digamos, que até a medula, é melhor guardá-la para nós. Enquanto tudo nos leva a cultivar o que é apenas um efeito de nossa cultura, uma de cujas crenças é que o indivíduo individualizado é o recurso supremo, devemos voltar a isso e não confundir os efeitos de nossa cultura com aqueles que lá estão, mesmo cuja identidade não é da mesma ‘natureza’ que a nossa, sob a pena de ter que lidar com espantinhos. É-me necessário colocar aspas nesta palavra de ‘natureza’ que se presta a todas as confusões. É o que acontece no universo, tudo o que existe sem a ação do homem? Aconteceu-me dizer que o modo de ser humano que parece ser o dessas crianças está tão pouco ao nosso alcance quanto o que são os fenômenos naturais. Nossa natureza é a de seres consciente de ser que, portanto, vivem sob o que se diz ser a lei da linguagem. Permaneça o que puder ser de humano, salvo os efeitos desta lei. Longe de mim a ideia de que poderíamos descobrir essas outras leis que são ou seriam da ordem das leis da natureza. Se a ciência está sempre perplexa com o que é viver, pois o que é ser existe uma pesquisa do mesmo escopo, a consciência de ser consciente de ser eclipsando o que é ser, tanto quanto a consciência de ser e de estar vivo eclipsa o que pode ser viver – no infinitivo. Etnicidade portanto, esses trinta indivíduos de todas as idades, uma etnia singular porque a maioria das crianças ali não são singulares se deixarmos

Um dos dispositivos criados pela rede são os mapas. Inicialmente, a área de convívio habitada pela presença próxima (quem traça) e a criança autista é desenhada em uma folha ou cartolina. Sobre ela, em folhas transparentes, são registrados os trajetos feitos pela criança ao longo do dia. No dia seguinte, o processo se repete, utilizando novas cores e linhas para expressar não apenas percursos, mas também desvios quase imperceptíveis, giros, gestos e repetições. Cada novo mapa é sobreposto ao anterior, contribuindo para uma percepção renovada da relação da criança com o espaço, os objetos e os outros seres.

A função dos mapas é substituir a fala, reduzindo os excessos de compreensão que tendem a substituir a existência do autista por suposições sobre ele (Pelbart, 2016). Sem intervir diretamente, as presenças próximas acompanham e registram as movimentações no território da rede. Esse dispositivo, aparentemente passivo, desencadeia uma série de transformações:

1. Liberação dos espaços para o vagar: Os espaços tornam-se aptos para acolher alteridades em ruptura, permitindo que os corpos se movam livremente (Almeida, 2024).
2. Especialização das áreas da rede: Os corpos que agem sobre os espaços dão origem a uma percepção da *geosubjetividade* autista e da individuação dos meios (Almeida, 2024).
3. Incorporação das experiências singulares: As vivências cotidianas das crianças autistas são integradas ao cotidiano da rede, preservando o necessário e expandindo os possíveis por meio da criação de novas circunstâncias.
4. Alívio das angústias dos adultos: A necessidade de compreender é amenizada, reduzindo a pressão sobre os adultos treinados no “querer compreender”.
5. Alternância de perspectivas: Possibilita a transição entre o ponto de vista do *homem-que-nós-somos* e o ponto de ver autista.

esta palavra ressoar com o significa de único, individual, que se distingue dos demais. Distinguir-se dos outros é precisamente o que não lhes aconteceu, sendo está a forma mais comum de designar a marca” (Deligny, 2017a, p.1386-1387).

A rede se transforma em um território comum que não busca socialização, inclusão, cura ou educação, mas sim um “lugar de distância daquilo que sufoca, lugar e evasão” (Pelbart, 2016, p. 302). Para Deligny (2018a, p. 24), ela é um modo de ser que “constitui, talvez, a própria natureza do ser humano”. Reduzir o humano a um único modo de ser, como o *homem-que-nós-somos*, é uma violência imensurável, pois isola os indivíduos da rede. Em Cévennes, toda tentativa é uma recusa da assimilação, uma resistência à normatização.

Conclusão

Ao conviver com indivíduos autistas não falantes, Fernand Deligny observou que as singularidades que caracterizam essas vidas humanas têm o poder de deslocar o *eu* não autista de sua matriz identificatória. Esse *eu*, construído a partir de uma imagem historicamente instituída como comum ao desenvolvimento de todo indivíduo da espécie humana, é confrontado com uma forma de vida que, embora familiar, apresenta diferenças nas quais não se reconhece. Para Deligny, esse encontro é fundamental, pois desterritorializa os sujeitos hegemônicos e abre espaços para que a humanidade deixe de depender da busca por semelhanças para construir um verdadeiro comum.

Essas diferenças desafiam a linguagem, que, como dispositivo de subjetivação, é forçada a se reordenar, reposicionando o sujeito em relação ao outro e a si mesmo. Deligny, como um Narciso que não se vê refletido na superfície, questiona o que significa ser humano. É apostando no comum – aquilo que existe entre o *homem-que-nós-somos* (o humano majoritário) e o *aracniano* (o autista não falante) – que Deligny assume diferentes posições e inventa o que chama de *tentativas*. Para ele, “respeitar o ser autista não é respeitar o que ele seria na condição de outro; é fazer o necessário para que a rede se trame” (Deligny, 2018a, p.100).

Antes de educar, incluir ou tratar, o que está em jogo são os espaços de convívio disponíveis para os modos de ser considerados incomuns, anormais e autistas (Pelbart, 2016). A rede de Deligny, com seus mapas e traçados, não busca normalizar ou curar, mas sim criar condições para que a vida flua de maneira autêntica, respeitando as singularidades de cada indivíduo. Sua proposta nos convida a repensar as bases do convívio humano no capitalismo tardio,

desafiando as estruturas que excluem e normatizam, e abrindo caminho para uma sociedade mais inclusiva e menos violenta.

Referências

- ALMEIDA, Pedro Rodrigues de. **Clínica do espaço: Infância, autismo e cartografia**. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, p.396, 2024.
- ALVAREZ DE TOLEDO, Sandra. **L'inactualité de Fernand Deligny**. In: DELIGNY, Fernand. Oeuvres. 2. Ed. Paris: Arachnéen Éditions, p. 21-42, 2017a.
- ALVAREZ DE TOLEDO, Sandra. **Introdução à Singulière ethnique**. In: DELIGNY, Fernand. Oeuvres. 2.ed. Paris: Éditions Arachnéen, p.637-346, 2017d.
- CLASTRES, Pierre. **A sociedade contra o Estado**. 5. Ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1990.
- DELIGNY, Fernand. **Lointain Prochain, Les deux mémoires**. Paris: Fario, 2012.
- DELIGNY, Fernand. **O aracniano e outros textos**. 2. Ed. São Paulo: N-1 Edições, 2018a.
- DELIGNY, Fernand. **Oeuvres**. 2. Ed. Paris: Éditions Arachnéen, 2017a.
- DELIGNY, Fernand. **Os vagabundos eficazes: Operários, artistas, revolucionários: Educadores**. São Paulo: N-1 Edições, 2018b.
- DELIGNY, Fernand. **Semente de crápula: Conselhos aos educadores que gostariam de cultivá-la**. São Paulo: N-1 Edições, 2020.
- FRANT, A. **Janmari: mãos férteis em linhas**. Cadernos Deligny, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 44-58, 2018.
- KRTOLICA, I. **La “tentative” des Cévennes. Deligny et la question de l’institution**. Chimère, Paris, n. 72, p. 73-97, 2010.
- MIGUEL, Marlon. **À la Marge et Hors-champ. L’humain na pensée de Fernand Deligny**. Tese (Doutorado em Filosofia). Universidade Federal do Rio de Janeiro e Université Paris 8. Rio de Janeiro/Paris, p.617, 2016.
- MIGUEL, Marlon. **Guerrilha e resistência em Cévennes. A cartografia de Fernand Deligny e a busca por novas semióticas deleuzo-guattarianas**. Trágica: Estudos sobre Nietzsche: Rio de Janeiro, v. 8, p.57-71, 2015.
- MIGUEL, Marlon. **Os dois lados da inquisição: Fernand Deligny, ensaios de uma tentativa pedagógica**. Revista ao Largo: Rio de Janeiro, v.1, p.25-41, 2015.
- MIGUEL, Marlon. **Pour une pédagogie de la revolte: Fernand Deligny, de la solidarité avec les marginaux au perspectivisme**. Cahiers du GRM: Toulouse, v.14, p.1-16, 2019.
- MIGUEL, Marlon; ROCHA, Maurício. **Fernand Deligny, Spinoza e “o homem-que-nós-somos”**. Cadernos Deligny: Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.183-192, 2018.

MOREIRA, Máira Marcondes. **Fins do Sexo: como fazer política sem identidade**. São Paulo: Autonomia Literária, 2022.

PELBART, Peter Pál. **O avesso do niilismo: Cartografias do esgotamento**. 2. Ed. São Paulo: N-1 Edições, 2016.

PLAISANCE, Eric. **Denominações da infância: Do anormal ao deficiente**. Educação e Sociedade: Campinas, v.26, n.91, p.405-417, 2005.

RESENDE, Noelle Coelho. **Do Asilo ao Asilo, as experiências de Fernand Deligny: trajetos de esquiva à Instituição, à Lei e ao Sujeito**. Tese (Doutorado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, p.392. 2016.

SÉVÉRAC, Pascal. **Fernand Deligny, ou l'art d'être hors sujet**. La vie des idées: Paris, p.1-16, 2023.

VIAL, Monique. **Les enfants anourmaux à l'école: aux origines de l'éducation spécialisée, 1882-1909**. Paris: Colin, 1990.

VIAL, Monique. **Enfants handicapés du XIXe au XXe siècle**. In: BECCHI, Egle; DOMINIQUE, Julia (Orgs.). *Histoire de l'enfance en Occident*. Paris: Seuil, p.331-357, 2004.

Considerações Finais

Ao produzir o encerramento dessa obra, trago aqui a memória de um diálogo realizado com meu colega de trabalho, o professor e historiador Wilian Baron. Na ocasião ele comentou que nosso papel enquanto professores e pesquisadores era promover e incentivar, seja em aula ou na nossa produção acadêmica, discussões sobre temáticas importantes do ponto de vista científico e social, mas que não raro não tivemos contato quando éramos nós estudantes. Penso que as discussões sobre inclusão e autismo fazem parte desse conjunto de debates que gostaria de fomentar, e foi por isso que convidei outros autores para construir, comigo, esse trabalho.

Se enquanto historiadora acredito na importância de olhar para o passado por meio da pesquisa documental, da análise rigorosa das fontes apoiada num forte embasamento teórico, é na atuação enquanto professora universitária atuante na formação de professores que sou constantemente provocada a não esquecer os ensinamentos de Marc Bloch em *Apologia da História*, ao defender que os historiadores são, antes de tudo, apaixonados não pela erudição acadêmica, mas pela vida.

Atualmente, a paixão pela vida articula-se com a defesa da inclusão de pessoas autistas, em especial nos contextos educacionais e na desconstrução da ideia de que alguns grupos devem permanecer relegados à margem. A aprendizagem, uma das preocupações centrais das nossas discussões sobre ensino, não pode mais ser atributo destinado a uns e relegado a outros. Isso, não apenas porque os avanços legais impelem todos aqueles envolvidos com a educação, da educação infantil à universidade, a assim agirem, mas também por se tratar de um compromisso ético do nosso ofício.

É importante lembrar da humanidade daqueles que o capacitismo tenta desumanizar. Tal postura exige não apenas inserir tais pessoas nos mesmos espaços, mas criar condições reais para que elas possam conviver e desenvolver suas habilidades e potencialidades. O que exige adaptações sociais e educacionais, além do rompimento com uma ideia de que existe um modelo padrão de ser, estar e aprender no mundo.

Os artigos apresentados no dossiê destacaram os avanços ocorridos nas últimas décadas: seja na forma de conceituar o autismo, seja no âmbito legal, refletindo uma sociedade que caminha para a justiça e equidade. Entretanto, também revelam as disputas, como no caso dos significado sobre o que é a inclusão e como ela deve acontecer, além de revelar os desafios de políticas públicas que realmente atendam às demandas do público-alvo, assim como, a lacuna entre o que é efetivado legalmente e o cotidiano dos autistas na sala de aula: seja nas escolas ou universidades.

Ao finalizarmos esse dossiê propomos que as reflexões trazidas ao longo dos artigos nele apresentados sejam recebidas como o ponto inicial de uma trajetória marcada pelo contínuo processo de reflexão e ação que tenha a inclusão e o antipacismo como elementos centrais. Sabemos que muito foi feito por aqueles que nos antecederam, seja no âmbito da pesquisa ou do ativismo social, entretanto, ainda carregamos o desafio de construir uma sociedade em que a dignidade, o direito à diferença e a cidadania plena sejam valores inegociáveis.

Bruna Alves Lopes

Sobre os autores

Adriana Araújo Pereira Borges – Professora de Políticas Públicas de Educação Especial na perspectiva Inclusiva na Universidade Federal de Minas Gerais. Professora da graduação e do Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da UFMG. Membro do GT do Transtorno do Espectro Autista, da ANPEPP.

Alessandra Lourenço da Silva Travain – Mestre em Ensino: Formação Docente Interdisciplinar (PPIFOR) pela Universidade Estadual do Paraná UNESPAR/Campus Paranavaí (2025). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia (2023) pela mesma instituição. Atua como Bolsista Externo profissional de educação especial no Instituto Federal do Paraná IFPR, campus Paranavaí.

Aline Roberta Tacon Dambros – Docente da Universidade Estadual do Paraná-UNESPAR, componente do Núcleo de educação especial inclusiva-NESPI. Doutora em Educação, Pedagogia e Terapeuta Ocupacional. Atuação docente e terapêutico com pessoas autistas.

Andrea Soares Wuo – Cientista Social pela Universidade de São Paulo com mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2009). É professora permanente do PPGE da Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) e professora titular na instituição.

Ângela Karina Martins – Mestre em Educação pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó, e possui especialização em Língua Brasileira de Sinais (Libras), Educação Especial e Gestão Escolar. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Santiago do Sul, atualmente ocupa o cargo de diretora escolar. É integrante do NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas, com áreas de interesse voltadas à formação de professores e às práticas pedagógicas.

Bruna Alves Lopes – Graduada em História, mestre e doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Todos pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Desenvolve pesquisas sobre gênero, autismo, deficiência e ativismo materno. Autora do livro “Não existe mãe-geladeira: uma análise feminista da construção do ativismo de mães de autistas no Brasil (1940- 2019) publicado em 2024 pela editora Texto e Contexto.

Carlos Herold Junior – Graduado em Educação Física. Mestre em Educação pela UEM e doutorado em Educação pela UFPR. Professor no departamento de Educação Física, PROEF, PEF e PPE da UEM.

E-mail: chjunior@uem.br

Cintia de Souza Klein Davila – Formada em Odontologia (PUC-RS) e cursa graduação em Psicologia pela Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). Realizou entre 2023 e 2024 sua Iniciação Científica, com foco nos processos de inclusão escolar de crianças autistas, a partir do olhar da Psicologia Histórico-Cultural. Atualmente é bolsista do Programa PET-Saúde dos Ministérios da Saúde e da Educação.

Daniela Leal – Doutora e mestre em Educação: Psicologia da Educação (PUC-SP). Pós-Doutora em Psicologia (USP-RP). Atualmente é professora titular do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (PPGE) e do Curso de Psicologia da Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó). É líder do NIEPED – Núcleo Interáreas de Estudos e Pesquisas em Aprendizagem e Práticas Pedagógicas (CNPq – www.nieped.com.br), e coordenadora e fundadora da PHC em Rede (Psicologia Histórico-Cultural em Rede: aprendizagem, desenvolvimento e formação docente).

Gislaine do Rocio Rocha Simões da Silva – Doutoranda do Programa de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, atuou como advogada de 2000 a 2024, professora colaboradora de Direito do Setor Departamento de Relações Sociais do Curso de Direito da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Harley Abrantes Moreira – Graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (2000), mestrado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (2009) e doutorado em História cultural pela UNIVERSIDADE DE CAMPINAS (2019). É professor adjunto do Curso de Pedagogia da Universidade de Pernambuco onde ensina disciplinas na área de Educação Inclusiva em licenciaturas e pós-graduação lato sensu. Desenvolve pesquisas sobre história cultural do autismo e inclusão escolar de estudantes autistas.

João Paulo dos Passos Santos – Graduado em Educação Física e Pedagogia. Mestre e Doutorando em Educação pelo PPE da UEM. Professor de Educação Especial do IFPR.

E-mail: joao.santos@ifpr.edu.br

Jéssica Luisy Diniz Camilozi – Bacharel em Psicologia pela faculdade Universo de Belo Horizonte e Pós-graduada em Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) pela Faculdade Líbano. Possui experiência em autismo e neurodiversidade.

Pedro Henrique Silva Ferreira – Psicólogo, mestre e doutorando em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) no Laboratório de Estudos em Educação, Diferença e Inclusão (LAEDI) e no Núcleo de Pesquisa em Autismo e Neurodiversidade (NUPAN).

Wellington de Jesus Pinheiro – Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Atuou como estagiário nas áreas de monitoria e conservação de acervos no Museu Municipal Aristides Spósito na cidade de Ponta Grossa, Paraná. Atualmente é graduando em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul.

CONSELHO EDITORIAL

Dr^a. Larissa de Cássia Antunes Ribeiro (Unicentro)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr^a. Silvana Oliveira (UEPG)

Dr. Anderson Pedro Laurindo (UTFPR)

Dr^a. Marly Catarina Soares (UEPG)

Dr^a. Naira de Almeida Nascimento (UTFPR)

Dr^a Letícia Fraga (UEPG)

Dr^a. Anna Stegh Camati (UNIANDRADE)

Dr. Evanir Pavloski (UEPG)

Dr^a. Eunice de Moraes (UEPG)

Dr^a. Joice Beatriz da Costa (UFFS)

Dr^a. Luana Teixeira Porto (URI)

Dr. César Augusto Queirós (UFAM)

Dr. Valdir Prigol (UFFS)

Dr^a. Clarisse Ismério (URCAMP)

Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Dr^a Ana Flávia Braun Vieira (UEPG)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (UTFPR)

