

O LUGAR SOCIAL DO AUTISMO NA CONTEMPORANEIDADE E O MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO

THE SOCIAL PLACE OF AUTISM IN CONTEMPORARY SOCIETY AND MALAISE IN EDUCATION

EL LUGAR SOCIAL DEL AUTISMO EN LA CONTEMPORANEIDAD Y EL MALESTAR EN LA EDUCACIÓN

*Mônica Maria Farid Rahme**

*Nathália Lopes Machado***

RESUMO

Este artigo tem como objetivo discutir, a partir da psicanálise, como as transformações da concepção de autismo, bem como o lugar social ocupado pelos sujeitos designados autistas têm produzido desdobramentos para a educação. Para tanto, retomamos elementos do percurso de construção do autismo como quadro nosográfico por Leo Kanner e Hans Asperger nos anos 1940, bem como sua renomeação e ressignificação como Transtorno do Espectro Autista (TEA) pelo DSM-V (2013). Considerando esse contexto, analisamos a associação do TEA à deficiência no Brasil e destacamos a emergência de redimensionamentos na abordagem do tema que se impõem paradoxalmente, seja pela sua aproximação ao modelo social de deficiência, seja pelo fortalecimento da perspectiva da neurodiversidade, que reafirma parâmetros cerebrais. Por fim, interrogamos os efeitos desse percurso para o laço social e problematizamos como essas mudanças têm revelado outras dimensões do mal-estar na educação.

Palavras chave: Transtorno do Espectro Autista; psicanálise; educação.

ABSTRACT

This article has the objective of discussing, from the perspective of Psychoanalysis, how transformations in the conception of autism, as well as the social place occupied by subjects designated as autists, has produced ramifications in education. We look back at elements of the journey for the construction of autism as a nosographic condition by Kanner and Asperger, as well as the renaming and resignification of the condition as autism spectrum disorder (ASD) by DSM-5. Taking this aspect into consideration, we analyze the association of ASD

*Professora da Faculdade de Educação/UFMG. Doutora em Educação pela FEUSP. Integrante do GT Psicanálise e Educação da Anpepp e do Lepsi-Minas. E-mail: monicarahme@ufmg.br

**Doutoranda e mestre em Educação pela UFMG. Especialização em Psicopatologia da Infância e Adolescência e em Psicologia Escolar e Educacional. Psicóloga. Membro do GT Psicanálise e Educação da Anpepp e do Lepsi-Minas. E-mail: nathalialedes.psi@hotmail.com

and disability, and highlight the emergence of reassessments in the approach to the theme. Paradoxically, these reassessments establish brain parameters, whether through their approximation to the social model of disability or through the consolidation of the perspective of neurodiversity. Finally, we interrogate the effects of this journey for the social bond and problematize how these changes have revealed other dimensions of the malaise in education.

Keywords: Autism specter disorder; Psychoanalysis; Education.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo discutir, desde el Psicoanálisis, cómo las transformaciones de la concepción del autismo, así como el lugar social que ocupan los sujetos así designados, han producido consecuencias para la educación. Para ello, retomamos elementos de la construcción del autismo como marco nosográfico por Kanner y Asperger en los años 1940, así como su renombramiento y resignificación como Trastorno del Espectro Autista (TEA) por el DSM-5 (2013). Considerando este contexto, analizamos la asociación del TEA con la discapacidad en Brasil, y destacamos la emergencia de redimensionamientos en el abordaje del tema que paradójicamente se imponen, ya sea por su aproximación al modelo social de la discapacidad, ya sea por el fortalecimiento de la perspectiva de la neurodiversidad, que reafirma parámetros cerebrales. Finalmente, interrogamos los efectos de este camino para el vínculo social y discutimos cómo estos cambios han revelado otras dimensiones del malestar en la educación.

Palabras clave: Trastorno del Espectro Autista; Psicoanálisis; Educación.

A discussão sobre o autismo, mais especificamente sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA), tem produzido mudanças significativas no curso das problematizações sobre o quadro, demandando análises mais abrangentes e multidimensionais.

De um quadro nosográfico bastante restrito e, por vezes, desconhecido, o TEA ganhou amplitude em termos diagnósticos e visibilidade em termos sociais, surpreendendo perspectivas mais rígidas sobre o assunto. Nesse processo, vimos modificar-se também o vínculo histórico do autismo ao campo da saúde, tendo em vista a emergência de sua associação à

deficiência e, em alguns casos, uma maior proximidade com o modelo social de deficiência (Diniz, 2007). Paradoxalmente, esse movimento não diminui a forte presença do discurso biomédico na definição do autismo e no estabelecimento das terapêuticas voltadas para a busca de uma normatividade (Silva; Gesser; Nuernberg, 2019), mas impõe novos elementos, como a crítica às barreiras sociais e aos limites presentes na dimensão ambiental. Trata-se de um processo complexo no qual discursos aparentemente antagônicos convivem lado a lado, deixando transparecer, assim, as peculiaridades do momento atual.

Partindo dessas reflexões iniciais, indagamos: como as mudanças na concepção e no lugar social do autismo têm afetado a dimensão educativa, considerando, para tanto, que as noções de autismo conduzem a formas de lidar com os sujeitos assim designados? Para desenvolver essa questão, organizamos o presente artigo em três momentos. No primeiro, retomamos a construção da noção de autismo, nomeamos eventos que foram marcantes para o estado atual do TEA e citamos análises que problematizam os (des)caminhos presentes nesse processo. No segundo, pautamos o que parece ser uma guinada na abordagem do autismo: o enquadre do TEA como uma deficiência, a emergência da noção de neurodiversidade, sua proximidade com o “sujeito cerebral” e os efeitos desse processo para o laço social. Por fim, no terceiro, tendo como referência o aumento do número de diagnósticos de TEA tanto de crianças quanto de adultos (“diagnóstico tardio”), indagamos os significados que o autismo pode estar presentificando em nossa sociedade hoje e seus desdobramentos para a educação. Para tanto, discutimos manifestações do “mal-estar na educação” nesse contexto, buscando identificar particularidades desse fenômeno em relação ao autismo atualmente.

Ao traçar esse percurso, portanto, procuramos discutir como um conjunto de fatores produziu mudanças no lugar social do autismo e como isso afeta a educação imprimindo desafios que dizem respeito à dimensão da subjetividade em um contexto marcado pela tecnociência.

1 CONSTRUÇÃO DISCURSIVA E CIRCULAÇÃO SOCIAL DO AUTISMO: ROTAS EM DISPUTA

O autismo surgiu como um quadro clínico a partir dos estudos do psiquiatra austríaco Leo Kanner, que, em 1943, nos Estados Unidos, publicou um texto com 11 casos de crianças que apresentavam comportamentos similares, especialmente em relação à dificuldade de estabelecer relações

sociais acompanhada de um “fechamento autístico extremo” (Kanner, 1943/2012, p. 156), dificuldade de utilizar a fala como ferramenta de comunicação, presença da imutabilidade e boa capacidade de estabelecer relações com objetos. No mesmo período, Hans Asperger, coordenador da seção de educação especial da clínica infantil da Universidade de Viena, apresentou sua tese de livre docência com base no atendimento de um grupo de quatro crianças. Seu interesse estava voltado para o tratamento pedagógico que seria oferecido ao quadro clínico nomeado por ele como “psicopatia autista”. Asperger, mesmo sem ter conhecimento do estudo de Leo Kanner, utiliza o termo “autista” para designar os traços identificados nas crianças que, para ele, compunham um distúrbio de personalidade nomeado como um transtorno psicopata (Asperger, 2015a). Com o trabalho realizado com as crianças através da observação e da aplicação de testes de inteligência e aprendizagem, Asperger identificou também a presença de questões relativas à dificuldade no estabelecimento de relação social, embora as crianças possuísem um bom desempenho de inteligência, e à presença de uma fala preservada, apesar de apresentarem dificuldades na comunicação (Asperger, 2015b).

Outras figuras como Michael Rutter e Lorna Wing, ambos psiquiatras ingleses, foram importantes para a delimitação do quadro clínico. Rutter, no final da década de 1970, diferencia o autismo da esquizofrenia a partir de quatro critérios: dificuldade de relação social, dificuldade de comunicação, presença de comportamentos incomuns e presença dessas características antes dos 30 meses de idade (Klin, 2006). Essa proposta diagnóstica de Rutter inspirou, em 1980, a 3ª edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III), pois o autismo deixa de ser um sintoma clínico pertencente ao quadro da esquizofrenia e passa a ser um quadro clínico inserido em Transtornos Globais do Desenvolvimento. Lorna Wing popularizou o trabalho de Hans Asperger, ao revisitá-lo e articulá-lo ao estudo de Leo Kanner (Wing, 1981), e, com isso, propiciou a definição de um novo diagnóstico, a síndrome de Asperger, ligada ao autismo de alto funcionamento, originando, assim, a concepção do autismo como um espectro.

Essa concepção do espectro influenciou a forma de definição do autismo na psiquiatria. No DSM-IV, em 1994, a síndrome de Asperger é inserida no manual compondo os Transtornos Globais do Desenvolvimento juntamente com o Transtorno Autista, o Transtorno de Rett e o Transtorno Desintegrativo da Infância. O quadro clínico passa a ser compreendido conforme a intensidade em que os casos se manifestam, podendo variar

entre casos mais leves e mais severos, instituindo, portanto, a noção de espectro, até ser definido em 2013, na quinta versão do DSM, o Transtorno do Espectro Autista, com base na ideia de um *continuum* em que é possível identificar o autismo leve, moderado e severo, conforme o nível de suporte necessário.

Delineia-se, então, uma nova rota em relação à construção da categoria diagnóstica tecida por uma determinada cadeia discursiva sobre o autismo, produzindo nomeações, formas de subjetivação e novos modos de laço social. O que hoje é reconhecido como autismo antes poderia não ser. Apesar de a ideia de espectro ser interessante na medida em que propõe a compreensão de casos únicos dentro de uma mesma categoria, abre a possibilidade para que reúnam, em um mesmo quadro clínico, sujeitos que não seriam considerados autistas em outro tempo. Essa transformação incidiu sobre a nossa cultura e ocasionou a popularização do signifiante, já que “tornou-se um código da linguagem comum, deixando de pertencer a um domínio específico de saber científico” (Machado, 2022, p. 76).

Cada vez mais escutamos falar a respeito de autismo nas redes sociais, com os vídeos de poucos segundos que abordam os sinais de autismo; nos espaços “para” autistas oferecidos em estádios de futebol, igrejas e hotéis; nas lojas em que têm sido vendidos brinquedos ou acessórios “para” autistas; e na mídia, através de figuras públicas que têm publicizado seus diagnósticos tardios ou diagnósticos de parentes. O autismo se tornou um fenômeno que coloca em jogo uma indústria que o pressupõe como uma mercadoria, enquanto as pessoas autistas e suas famílias são os consumidores de tratamentos, intervenções, espaços, brinquedos, acessórios tidos como próprios “para” autistas.

Fernandes et al. (2024), ao se referirem a esse fenômeno, utilizam o conceito “complexo industrial do autismo” cunhado, em 2022, por Alicia Bronderick, professora de educação da Montclair State University, a fim de denunciar “um sistema que trabalha para fabricar o autismo como mercadoria, transformando tudo o que é autismo em matéria-prima para extração de lucro” (p. 12). Fernandes et al (2024) identificam um cenário mercadológico que torna o autismo uma engrenagem do setor privado (com as clínicas exclusivas para autistas, cursos de formação para pais e familiares de autistas) como estratégia de marketing de espaços e de bens de consumo. Segundo os autores,

os determinantes desse fenômeno recente ainda requerem análise mais aprofundada, mas sugerem estar ligados a uma maquinaria que interconecta mercadoria-mercado-

consumidores, conduzindo a forma como o autismo é abordado, gerenciado e inscrito na destinação financeira dos sistemas públicos e nos investimentos potencialmente lucrativos do campo privado (p. 42).

A circulação discursiva do autismo não somente aparece na questão mercadológica, mas também surge como baliza dos aspectos da infância. Machado (2022) destaca como o autismo passou a ter estatuto de analisador da relação dos adultos com as crianças e do lugar simbólico reservado a elas atualmente. Se, em nossa época, a infância é idealizada, circulando pelo imaginário social uma imagem de criança, o autismo tornou-se referência para a interpretação e compreensão sobre aquilo que se passa com as crianças, influenciando não só a relação adulto-criança, mas também as políticas públicas voltadas para a infância. Como pontuado pela autora, percebe-se uma visibilização do autismo no âmbito das políticas públicas como resultado da concepção de que o “o autismo assume, hoje, lugar de *risco* para as crianças, ameaça a ser evitada, prevenida, detectada e erradicada” (Machado, 2022, p. 49, grifo da autora). Machado (2022), portanto, ressalta que a forma como situamos as crianças e a infância no imaginário social, por um lado, produz alterações na relação entre adultos e crianças e, por outro, produz certa resposta e atuação das crianças, resultando uma mutação do laço social provocada pela circulação discursiva do significativo autismo em nossa época. Dessa forma, a autora nos indica que a ênfase dada à nomeação diagnóstica do autismo, nos dias de hoje, torna-se o balizador da relação adulto-criança expresso pelas concepções de normalidade, desenvolvimento e infância. Na medida em que o diagnóstico marca a criança, marca também a relação adulto-criança e os modos de laço, de dispositivos de cuidado, de políticas públicas, evidenciando-se, portanto, o tipo de criança e de infância que permeiam o imaginário social.

Devido ao fenômeno que o autismo se tornou no mundo contemporâneo, surgiram a ideia de epidemia e o questionamento do que estaria causando o aumento desenfreado de pessoas com autismo. O aumento é causado devido à mudança dos critérios diagnósticos, assim como a introdução da noção do espectro. São esses dois aspectos que promovem a expansão da categoria e a maior abrangência do quadro clínico tal qual é definido na atualidade (Kupfer, 2015). Se, em 2018, a prevalência de pessoas diagnosticadas com TEA era de 1 a cada 59, em 2020, a prevalência passou a ser de 1 a cada 36, segundo um estudo do Centers for Disease Control and Prevention (CDC) realizado com crianças de 8 anos de idade, nos Estados Unidos (Maenner et al., 2023).

A questão que se coloca é: por que certas formas discursivas em relação ao autismo se engendram de forma tão pungente no laço social, determinando posições dos sujeitos e os inscrevendo na cultura? O que está em jogo em nossa sociedade que tem produzido os “tempos de autismo”, como nomeado por Bernardino (2016)? Ao problematizar o estatuto do autismo e o lugar reservado aos sujeitos autistas no contemporâneo, Moraes e Perrone (2018) situam o atravessamento dos discursos neoliberal e capitalista na compreensão daquilo que se entende por autismo. Para as autoras, se os discursos neoliberal e capitalista produzem um sujeito individualista remetido a uma ilusão de completude que reduz o sujeito a objeto do Outro, “nesse cenário, o autismo adquire certo status por colocar o laço social radicalmente em questão, apresentando um sujeito que recusa a alteridade” (p. 20).

Podemos compreender com Restrepo (2012) que as estruturas discursivas determinam as relações entre os sujeitos, as formas de adoecimento e os campos dotados de saber sobre as questões desveladas em nosso tempo, e, no caso do autismo, não é diferente. Há um atravessamento do discurso da ciência e do capitalismo que produz um campo de disputa de forças e que rege os modos de intervenção e tratamento tidos como ideais científicos. Restrepo (2012, p. 59) destaca os efeitos do discurso do capitalista nos discursos psi, pois, para ela, “os discursos da psicologia e da psiquiatria são permeados pelo estrago que ciência e dinheiro geram ao estar juntos. Esses discursos não são alheios às mudanças no discurso que impera: a hegemonia do capitalismo com seus imperativos de cientificidade”. Forja-se a ideia de que determinadas terapias e práticas pedagógicas são eficazes e alcançam melhores resultados por serem validadas e reconhecidas cientificamente, por meio da chancela das ditas “práticas baseadas em evidência”²⁸(PBE), como será discutido mais à frente.

Tendo essas considerações como referência, passaremos a abordar a nomeação do autismo como deficiência, sua articulação com o modelo social de deficiência, bem como a emergência da noção de neurodiversidade, buscando extrair contribuições dessa discussão para pensar os desdobramentos desse processo para o laço social e para a educação.

²⁸ A “prática baseada em evidência”, em psicologia, é definida pela American Psychological Association (2006, p. 273, tradução livre) como “a integração da melhor pesquisa disponível com a experiência clínica no contexto das características, cultura e preferências do paciente”. Hume et al. (2021) elencaram 28 PBEs que são recomendadas no tratamento de crianças, adolescentes e jovens adultos com TEA, sendo algumas como: Comunicação Alternativa e Aumentativa, Estratégias Cognitivo-Comportamentais e Instrucionais, Treino de Habilidades Sociais, Integração Sensorial, Avaliação e Análise Comportamental Funcional, Extinção e Reforçamento.

2 AUTISMO, DEFICIÊNCIA E NEURODIVERSIDADE

Na história do movimento político das pessoas com deficiência, encontramos marcos importantes de luta desse público a partir dos idos de 1960, quando eclodem movimentos sociais em torno dessa causa em vários países (Diniz, 2007; Maior, 2017): nos anos de 1970, ocorreram manifestações em torno dos direitos civis das pessoas com deficiência na Itália, que levaram à concretização de definições de legislações de ampla repercussão social que se desdobraram na formulação de mudanças centrais do modelo de escolarização adotado no país (De Anna, 2000; Canevaro, 2004; D'Alessio, 2009); nos Estados Unidos, a luta pelos direitos civis seguida do estabelecimento de atos legislativos que ampliam o reconhecimento dessa população e de seus direitos civis (Stainback; Stainback, 1984; Karagiannis; Stainback; Stainback, 1999). Segundo Maior (2017), a emergência de uma consciência em torno da importância do movimento político das PcDs no Brasil despontou no final dos anos de 1970, criando condições para que diferentes grupos engajados nessa luta pudessem participar ativamente da formulação da Constituição Federal de 1988, pós-ditadura militar.

Quando retomamos esse percurso e nos perguntamos pela visibilidade social do autismo nesse contexto, verificamos que, em geral, as discussões e debates sobre os sujeitos autistas, sua vida, seu tratamento, sua educação eram delimitados a ambientes muito específicos e, muitas vezes, envolviam, de forma restrita, famílias e profissionais. Muitas crianças e jovens autistas se encontravam institucionalizados nos anos de 1960 e 1970, em regimes de internato e/ou externato e em processos de atendimento que envolviam perspectivas educacionais especializadas e/ou essencialmente clínicas. O autismo era também uma designação que despertava em muitas pessoas um não saber, um sentido de desconhecimento ou mesmo de mistério. Nesse sentido, era incomum encontrarmos referências que o situassem no contexto inicial do movimento político das PcDs e, portanto, que o associassem à deficiência. Tal fato passa a se modificar a partir dos anos 2000, quando uma série de mudanças vai alterando a noção de autismo: a emergência da noção de espectro; a implementação do DSM-V; maior organização de grupos de pessoas autistas e maior difusão do modelo social de deficiência, fatores que permitem pensar o autismo na conjunção das limitações/impedimentos individuais às barreiras sociais.

No Brasil, a nomeação das pessoas com TEA como pessoas com deficiência foi tratada pela Lei nº 12.764, que instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA (Brasil, 2012). A legislação

permitiu que esse grupo pudesse usufruir de direitos sociais conquistados, além de prever suportes específicos no campo da educação e da saúde, entre outros. Mesmo com inúmeros desafios na estruturação das políticas públicas, relativos à negociação política, continuidades e descontinuidades de gestão, é possível indicar avanços na formalização do atendimento a pessoas com deficiência no Brasil, como sistematizado na Lei Brasileira de Inclusão – Lei nº 13.146/2015. Legislações e políticas ligadas à inserção no mundo do trabalho, ao Serviço Único de Saúde (SUS), ao acesso à educação, à Lei Orçamentária da Assistência Social (LOAS), à mobilidade urbana foram sendo introduzidas e modificaram o cotidiano de pessoas que apresentavam demandas específicas decorrentes de uma deficiência. Nesse sentido, ainda que as associações de familiares de pessoas autistas reivindicuem, a cada dia, mais especificidades nos atendimentos destinados a esse público, é notável que sua consideração como “pessoa com deficiência” legitimou o acesso a um conjunto de políticas públicas implementadas no país a partir da pressão exercida pelos movimentos sociais.

A consideração do autismo como deficiência no Brasil dialoga com a revisão do conceito de deficiência – entendido como decorrente da relação entre impedimentos individuais e barreiras sociais, como sustentado pelo modelo social de deficiência (Diniz, 2007; Gesser, Block, Mello, 2020) – e se aproxima da noção de funcionalidade, inclusive quando categorizado na perspectiva de níveis de apoio, como prescrito pelo DSM-V. Observamos, nesse sentido, uma aproximação dessa concepção da terminologia “diversidade funcional”, cunhada por Palacios e Romanach (2006), como uma expressão que abarcaria os diferentes corpos sem associá-los a uma perspectiva deficitária. Esses apontamentos têm marcado o debate sobre autismo, mobilizando associações e coletivos dedicados ao tema.

Entretanto, por mais que se mostrem relevantes e capazes de promover debates, é na noção de “neurodiversidade” introduzida por Judy Singer, no final dos anos de 1990 (Ortega, 2008), que encontramos uma terminologia singular. O significante “neurodiversidade” parece nomear e representar, de modo mais genuíno, as expectativas e os propósitos desses grupos compostos majoritariamente por pessoas autistas consideradas de alto funcionamento, associando a diversidade à dimensão neurocerebral. Como assinalam Bliachelis e Hernandez (2024), o “movimento da Neurodiversidade, ao refletir sobre as opressões sofridas no cotidiano, ataca o senso comum e passa a disputar o conceito de autismo, questionando o modelo biomédico que domina essa narrativa e que se propõe como

neutro e científico, pretendendo-se imune a ideologias” (p. 11). Os autores destacam ainda que, embora as pessoas autistas sejam consideradas pessoas com deficiência na atualidade, o movimento da neurodiversidade se coloca restrito à temática autista, não se articulando ao movimento das pessoas com deficiência.

A palavra “neurodiversidade” se desdobra em outros verbetes também apoiados na dimensão cerebral, que funcionam como forma de categorização dos sujeitos a partir dessa lógica, entre os quais podemos citar neurodivergentes e neurotípicos - neurodivergentes para significar aqueles que têm um funcionamento distinto dos padrões mentais considerados normais; e neurotípicos para caracterizar aqueles que apresentam um funcionamento neurocognitivo considerado normal, segundo os padrões sociais.

A definição de uma base biológica/orgânica para situar as diferenças humanas é algo recorrente na história da humanidade. Como ressaltam Gouvêa e Gerken (2010), estudos sobre o desenvolvimento humano durante o século XIX reconheciam, nos parâmetros da biologia, as principais referências para identificar os “processos de mudança do indivíduo, do nascimento à idade adulta” (p. 34). Todavia, a noção de neurodiversidade traz uma contribuição ainda mais específica no sentido de compreender que a diferença do funcionamento mental da pessoa autista decorreria da dimensão cerebral.

Para Wolf (2012), a ascensão das neurociências, das ciências cognitivas e da biologia da evolução coloca, no centro do debate, a determinação dos genes e articula o desempenho do cérebro à evolução da espécie. Na concepção do autor, trata-se de uma “revolução cognitivista” que considera cognição e mente como fenômenos naturais, alterando de modo radical a posição que o paradigma estruturalista ocupava anteriormente, ao conceber o humano como resultante de uma relação de oposição entre natureza e cultura. Ao considerar o ser humano como “homem neuronal”, delineia-se outra perspectiva de compreensão que se apoia na dimensão cerebral, dando origem a concepções que dialogam com essa vertente. Segundo Wolf (2012), o entendimento sobre o autismo estaria situado no contexto desse debate, diretamente atrelado às diferenças de concepção sobre o humano.

Ortega (2008) problematiza a adoção do termo “neurodiversidade” pelos movimentos de sujeitos autistas, destacando uma distinção entre o “mental” e o “neuronal”. Na sua perspectiva, “é do lado do mental que se

torna possível imaginar o diverso, o múltiplo, o singular, tantas formas de vida que a imaginação, a fantasia e a criatividade consigam pensar. Do lado corporal (cerebral), o repertório de possibilidades é finito” (p. 494). O autor também observa o fato de que, ao mesmo tempo em que o movimento da neurodiversidade se alinha à perspectiva do “sujeito cerebral”, definindo uma concepção biológica das diferenças humanas, vincula-se ao modelo social de deficiência, que, conforme destacamos acima, não considera a deficiência como fenômeno essencialmente biológico, mas como uma construção social.

Nessa perspectiva, é importante destacar que o movimento da neurodiversidade também incorpora as discussões sobre capacitismo e interseccionalidade, combatendo o preconceito dirigido a pessoas com deficiência e conclamando uma maior articulação de marcadores como raça, gênero, sexualidade, classe, deficiência. Como assinalam Gesser, Block, Melo (2020), o capacitismo é estrutural e estruturante, pois “condiciona, atravessa e constitui sujeitos, organizações e instituições, produzindo formas de se relacionar baseadas em um ideal de sujeito que é performativamente produzido pela reiteração compulsória de capacidades normativas” (p. 18).

Ao abordar esses aspectos, que têm se tornado relevantes na discussão sobre o autismo, indagamos sobre seus efeitos para o laço social. Para a psicanálise, a noção de laço social remete a indagações sobre “O mal-estar na cultura” e sobre “Viver junto”, presentes em escritos freudianos (Freud, 1927/1974; 1930/1974) e na formulação lacaniana sobre o discurso como laço social (Lacan, 1992/1969-1970). Os modos como os discursos vão se tornando hegemônicos ou marginais e se desdobram em Significantes Mestres que marcam cada época, indicam direções e constituem lugares enunciativos que compõem o laço social, incidindo nas formas de reconhecimento do outro.

No que diz respeito ao autismo, verificamos que os impasses que constituem o laço social se expressam nos modos como a temática ganha corpo no discurso, demarcando posições e lugares que afetam os sujeitos. Nesse sentido, a apropriação do modelo social de deficiência pela luta de jovens e adultos autistas por reconhecimento de suas particularidades, assim como a incorporação da perspectiva da neurodiversidade produzem a afirmação de um lugar social que se materializa nas declarações dos movimentos, na afirmação social de comportamentos, na crítica dirigida à sociedade. A construção desse lugar discursivo distinto da normatividade é ocupada por corpos que se contam de inúmeras maneiras: pelas biografias

e testemunhos; pelo engajamento em movimentos, associações, coletivos; pelas pesquisas que vão sendo tecidas a partir de uma posição afirmativa. Observamos, nesse sentido, como a designação “autismo” ou “TEA” tem orientado uma série de ações de famílias, profissionais e sujeitos autistas que se organizam em coletivos, mobilizando-se politicamente frente às barreiras presentes na sociedade (Bliachelis; Hernandez, 2024).

Nas diversas formas de organização, uma perspectiva política parece materializar o estabelecimento do laço entre esses sujeitos, dando visibilidade à sua luta, como vimos circunscrever-se em relação ao Coletivo de Autistas da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), que produziu, em 2023, uma publicação denominada “Lugar de autista é na UFMG: cartilha pedagógica para professores”. Nesse documento, nomeado como cartilha e endereçado aos docentes, encontramos discussões mais frequentes sobre a escolarização das pessoas com deficiência, as referências a paradigmas e legislações, assim como a abordagem de temáticas mais específicas do autismo, que, entre outros aspectos, discutem a desmistificação do quadro, a acessibilidade pedagógica com base nas neurociências, interseccionalidade, comorbidades e subjetividades. A cartilha tem como referência o modelo social de deficiência e se ancora na perspectiva da neurodiversidade, que, como salientamos acima, trabalha com a diferença autística a partir de uma compreensão cerebral (Ortega, 2008).

Diante disso, indagamos se uma cartilha produzida por estudantes universitários autistas e por convidados presentificaria uma marca do laço social contemporâneo, já que o lugar de enunciação/fala tende a ser mais valorizado e reconhecido que um saber científico desprovido de experiência. Ao afirmar um lugar para os sujeitos na universidade, pontua-se a falha do pedagógico, que deve ser tratada por meio de um documento produzido pelos sujeitos que vivenciam o autismo. A partir dessas problematizações que evidenciam transformações significativas na concepção do autismo na atualidade, do lugar ocupado pelos sujeitos assim nomeados no liame social, bem como de sua visibilidade como movimento político e social, propusemos interrogar, no terceiro momento deste artigo, as questões relacionadas à educação que indicam o mal-estar em jogo, na ingrata tarefa de buscar normalizar e protocolar o que estruturalmente escapa.

3 AUTISMO E MAL-ESTAR NA EDUCAÇÃO

O significativo “autismo”, desde a definição do quadro clínico em

1943, tem carregado distintas significações, conforme a associação com determinadas redes significantes que revelam a incidência de discursos, de ideais e do imaginário social circundante de uma época. As diferentes narrativas que compõem o campo do autismo foram surgindo em resposta às interrogações sobre sua causa, sua definição, seu tratamento e o modo de escolarização, compondo um campo de disputas de forças e embates. Como vimos, diante do fenômeno que se tornou na contemporaneidade, o autismo passa a se situar a partir de uma perspectiva de comportamento associada a funcionamento cerebral, assim posicionado no campo das deficiências. Nessa perspectiva, os treinamentos de habilidades sociais, comportamentais e de linguagens se tornam centrais não só no âmbito clínico, do tratamento, mas também no âmbito escolar.

Tal processo se insere no que Voltolini (2007) nomeia como movimento decorrente da articulação ciência-técnica – tecnocientífica – no campo educacional. Segundo o autor, a ampliação da perspectiva cognitivista nesse contexto, sustentada na promessa científica de que o controle dos métodos pode implicar um aprimoramento do trabalho realizado na escola, reduz a possibilidade de os profissionais atuarem de modo mais inventivo a partir dos desafios da prática, transformando a educação em uma atividade mais prescritiva e menos disposta a se pensar pelos sujeitos. Diante disso, treinar habilidades que possam aproximar os sujeitos de um ideal traz implicações para a educação de crianças e jovens autistas, a qual passa a assumir características mais próprias de uma reeducação orientada pelo discurso tecnocientífico (Voltolini, 2022) que de um projeto educativo em construção, mais propenso a incorporar em suas premissas espaços de invenção e de produção de saberes. Aborta-se, assim, do ato educativo, a dimensão da subjetividade em predomínio da objetividade, ou seja, aquele dito saber considerado científico surge na posição de dizer como fazer com essas crianças frente ao não saber (Silva, 2016). Os enunciados do discurso tecnocientífico orientam e ditam a educação, tamponando, de certa forma, a incompletude inerente a todo ato educativo.

A impossibilidade da educação, tal qual indicada por Freud (1937/2017), diz respeito à equivocidade da linguagem, pois é impossível controlar exatamente aquilo que o aluno depreendeu do ensino do professor no ato educativo. A impossibilidade de prever o efeito que a educação terá sobre o outro produz mal-estar. Segundo Coutinho (2019, p. 351),

o mal-estar é o que resta sempre como impossível desse discurso totalizante da mestria, aquilo que inevitavelmente retorna como verdade diante da falha de um saber, denunciando o fracasso da ciência e da técnica nesse apagamento do sujeito

e da castração, seja do lado dos alunos, seja do lado dos professores.

O mal-estar, portanto, é próprio do laço social, pois estar com o outro, em um campo simbólico regido pelas leis da cultura, requer renúncia. Eis o conflito encontrado pelo sujeito no laço social. Na dimensão educativa, a incidência do discurso da ciência e da técnica é uma tentativa de tamponar o mal-estar e o conflito presente em toda relação com o Outro no campo da linguagem. Nesse sentido, tendo em vista a forma como hoje o autismo é compreendido, métodos pedagógicos protocolares, padronizados, pautados no tecnicismo e nas práticas baseadas em evidência assumem o protagonismo com a ilusão de mascarar a dimensão conflituosa de todo ato educativo.

Assim sendo, podemos perceber que os discursos em torno do autismo são levados ao entrelaçamento entre educação e tratamento. Voltolini (2022) acredita que a valorização da reeducação como estratégia de trabalho voltada ao comportamento e às habilidades está ligada à concepção de deficiência que passou a conduzir a compreensão do autismo. O tratamento e a educação tornam-se equivalentes na medida em que os métodos reeducativos são valorados no trabalho com os sujeitos diagnosticados com TEA. Não é sem razão que a Applied Behavior Analysis (ABA) e o Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children (TEACCH) são métodos considerados eficazes e, portanto, recomendados no trabalho educativo com os autistas. Conforme o autor (2022, p. 228):

Em ambos os casos, trata-se de propostas que buscam adaptar suas estratégias aos modos de funcionamento do comportamento autista, basicamente em torno de três áreas: dificuldades da área de socialização, comunicação e imaginação. Basicamente, consistem em uma estruturação do ambiente de aprendizagem e controle da administração dos estímulos para o autista com o fim de orientá-lo e ensinar a ele novas habilidades funcionais.

Essa linha de ação ganha corpo nos contextos institucionais e passa a ser defendida tendo como base a concepção de que a aprendizagem no autismo se dá por repetição e condicionamento, devido às alterações cerebrais apresentadas, como na função executiva e na função de cognição social. Nessa perspectiva, a educação precisaria desenvolver modelos de habilidades visando à funcionalidade do aluno, a partir da utilização do método TEACCH e/ou ABA. Tais orientações têm direcionado planejamentos em torno do percurso escolar de estudantes autistas e formas de conduzir sua escolarização. Um conjunto de trabalhos nessa direção indica como profissionais da educação podem se apropriar dessas práticas, efetivando,

com referências na PBE, a inclusão escolar de estudantes autistas (Nunes; Schmidt; Sobrinho, 2021; Nunes; Schmidt, 2019).

No Brasil, recentemente foi discutido o Parecer CNE/CP nº 50/2023, cuja pretensão era oferecer orientações e informações sobre o atendimento de estudantes com TEA no âmbito da educação especial, tendo como base as PBEs. Em sua primeira versão, na escola, a utilização de procedimentos e intervenções que visam ao trabalho de habilidades sociais e comunicacionais de crianças com TEA teve um grande protagonismo. Considerou-se, nesse documento, que o trabalho e a formação do professor regente, do acompanhante especializado e do professor do Atendimento Educacional Especializado estivessem pautados nas “práticas baseadas em evidência” para o ensino de pessoas com TEA, a fim de aplicar instrumentos de avaliação, planejar estratégias de ensino e intervir no comportamento, nas habilidades sociais e na comunicação conforme as consideradas “evidências científicas”.

O modo de se pensar a ocupação da sala de aula, a introdução de espaços voltados para uma estabilização sensorial, a redefinição de tempos, entre outras alternativas, podem favorecer o processo educativo e permitir melhores condições de permanência não apenas para sujeitos autistas, mas também para outros estudantes que se beneficiariam dessas proposições. Entretanto, propostas como a do parecer presentificam outra dimensão da conjunção tratamento-educação e chamam nossa atenção para a forma como profissionais da área clínica têm atuado com estudantes autistas na escola. Tradicionalmente, o emprego de métodos reeducativos em espaços clínicos funcionam como uma intervenção complementar à escolarização, a partir de diferentes orientações teóricas. Trata-se de uma prática adotada pelas famílias, sobretudo no contexto dos Ensinos Fundamental e Médio, na qual as crianças frequentam a escola e, em outro momento, realizam acompanhamento clínico.

Entretanto, ao considerar relatos de estudantes da graduação e da pós-graduação que realizam estágios ou desenvolvem pesquisas em escolas de Educação Básica, verificamos que instituições de ensino têm permitido a adoção de intervenções baseadas em PBE durante o horário de aula. Essas práticas são desenvolvidas por profissionais da área clínica, em geral contratados pelas famílias dos estudantes, e que, muitas vezes, não têm conhecimento da particularidade do trabalho escolar. Tais intervenções ocorreriam, assim, paralelamente ao trabalho curricular e não visariam promover uma interação ou uma maior inserção do estudante autista entre seus pares, como muitas vezes se almeja no processo inclusivo. Isso

nos faz pensar que a prática inicialmente almejada pelo Parecer CNE/CP nº 50/2023 – de orientar o trabalho educativo a partir de PBE – não se encontra distante da realidade das escolas, mesmo que o parecer não tenha sido aprovado no modelo inicialmente previsto.

Esse processo evidencia um mal-estar na educação. Primeiramente, deixa-nos pistas do lugar que o autismo, como quadro clínico, tem ocupado no discurso social e o quanto o modelo biomédico se faz presente no cotidiano desses sujeitos. Mesmo que o movimento político e os coletivos autistas assumam o modelo social de deficiência como referência de luta, o vínculo do autismo com o campo da saúde tem se mostrado forte na prática, desafiando as ciências da educação. Outro ponto a ser destacado é como a escola se torna peça acessória nesse processo, pois não trata de buscar efeitos terapêuticos que a trajetória escolar possa significar para esses sujeitos (Kupfer, 2000), mas de afirmar um modo de pensar a educação como tratamento. Nessa direção, como destaca Angelucci (2015), “permanece o fetiche do conserto de corpos e mentes. Medicalizamos a diferença corporal ou funcional. Patologizamos a diferença de relação com o corpo e com a sua funcionalidade” (p. 6-7).

Essa forma de pensar a educação está intimamente relacionada ao modo como o quadro clínico do autismo foi sendo concebido ao longo do tempo. Se, por um lado, hoje o autismo é visto como um transtorno do neurodesenvolvimento, situando-se no campo das deficiências e possuindo o funcionamento cerebral como referência, por outro lado, os discursos do capitalista e do universitário regem os modos de subjetivação, e a educação é compreendida como aquela que vai implementar treinamentos de habilidades acadêmicas e pré-acadêmicas. Deixa-se de operar uma educação do encontro, do imprevisto, do laço com o outro para dar lugar a uma educação protocolar que, baseada na tecnociência, mascara a dimensão impossível do ato educativo.

Face ao conflito resultante do mal-estar inerente à educação, surge o confronto das práticas baseadas em evidência ditando, com base no seu saber universal, um modo tecnicista de educação. Uma educação que opera com a singularidade lida, assim, com o desafio de reconhecer a dimensão estrutural do (im)possível, ao mesmo tempo em que se lança na construção cotidiana de práticas que apostem no ato educativo como uma das expressões do laço social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da escrita deste artigo, buscamos indicar como o autismo ocupa um lugar peculiar na contemporaneidade, o que envolve tanto a compreensão do quadro, as formas de pensá-lo a partir de diferentes campos teóricos e profissionais como os movimentos desencadeados pelos sujeitos assim nomeados, que têm produzido mudanças sociais importantes. Cabe a nós indagar o quanto essas modificações decorrem da emergência de construções subjetivas que marcam nossa época ou têm sido produzidas pelas próprias condições de subjetivação dos dias atuais. Nesse sentido, demarcamos alguns contrapontos que se fazem presentes entre o social e o orgânico/cerebral; entre a crítica à sociedade capacitista e a forte presença do modelo biomédico; entre as disputas travadas pela educação dos autistas na escola que, não necessariamente, versam sobre sua escolarização.

Ao abordarmos a produção da cartilha produzida pelo Coletivo de Autistas da UFMG (2023) e o Parecer CNE/CP nº 50/2023, buscamos indicar esses antagonismos, que também se refletem na diferença de perspectiva presente nos movimentos das famílias e no movimento político dos jovens e adultos autistas. A cartilha evidencia um posicionamento político diante da universidade, registra a ocupação de um lugar frente à instituição e a seus profissionais; o parecer busca implementar uma abordagem de orientação teórico-prática específica na educação, evidenciando um mal-estar - o que se verificou nas discussões que seguiram à sua divulgação - que tornou públicas tanto as dificuldades enfrentadas pela escola na inclusão das crianças e jovens autistas quanto sua fragilidade diante de um potente discurso normatizador.

Consideramos, assim, que vários debates se encontram em aberto na abordagem desse tema e reafirmamos a posição ética da psicanálise, que, ao considerar a dimensão do sujeito, permite-nos reconhecer que a técnica e os protocolos não dão conta de depreender por completo o real da dimensão educativa.

REFERÊNCIAS

American Psychological Association. (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.

Angelucci, C. B. (2015). *A patologização das diferenças humanas e seus*

desdobramentos para a Educação Especial. Trabalho encomendado ao GT de Educação Especial – ANPEd.

Asperger, H. (2015a). Os “psicopatas autistas” na idade infantil (Parte 1). *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(2), 314-338.

Asperger, H. (2015b). Os “psicopatas autistas” na idade infantil (Parte 3). *Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental*, 18(4), 704-727.

Bernardino, L. M. F. (2016). Os “tempos de autismo” e a clínica psicanalítica. *Estilos da Clínica*, 21(2), 412-427.

Blianchelis, M. W., & Hernandez, A. R. C. (2024). Movimento social da neurodiversidade e a consciência política autista. *Revista Psicologia Política*, 24, 1-21.

Brasil (2012). Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. *Diário Oficial da União*, Brasília/DF.

Brasil (2015). Lei nº13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília/DF.

Canevaro, A. (2004). Métisser les postures de transformation au sein du territoire. In D. Poizat (Ed.), *Éducation et handicap: D’une pensée territoire à une pensée monde* (pp. 99-112). Éditions Érès.

Coletivo autista da UFMG (2023). *Lugar de autista é na UFMG: cartilha pedagógica para professores*.

Coutinho, L. G. (2019). Mal-estar na escola: O discurso dos professores diante dos imperativos educativos contemporâneos. *Revista ETD - Educação Temática Digital*, 21(2), 348-362.

De Anna, L. (2000). Généalogie de l’intégration scolaire em Italie. In M. Chauvière & E. Plaisance (Eds.), *L’école face aux handicaps: Éducation spéciale ou éducation intégrative?* (pp. 133-146). PUF.

D’Alessio, S. (2009). 30 ans d’integrazione scolastica em Italie: Réflexions critiques et suggestions sur le développement de l’éducation inclusive en Italie. In H. Benoit & E. Plaisance (Eds.), *La nouvelle revue de l’adaptation et de la scolarisation – L’éducation inclusive en France et dans le monde* (pp.

35-50). Hors série n. 5.

Diniz, D. (2007). *O que é deficiência*. Brasiliense.

Fernandes, A. D. S. A., Couto, M. C. V., Andrada, B. C., & Delgado, P. G. G. (2024). A “indústria” do autismo no contexto brasileiro atual: contribuição ao debate. *Material Técnico*.

Freud, S. (1974). Futuro de uma ilusão. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira* (Vol. XXI, pp. 13-71). Imago. (Original publicado em 1927)

Freud, S. (1974). O mal-estar na civilização. In *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira* (Vol. XXI, pp. 75-177). Imago. (Original publicado em 1930)

Freud, S. (2017). Análise finita e infinita. In *Fundamentos da clínica psicanalítica* (v. 6, pp. 315-361). Autêntica Editora. (Original publicado em 1937)

Gesser, M., Block, P., & Mello, A. G. de. (2020). Estudos da deficiência: interseccionalidade, anticapacitismo e emancipação. In M. Gesser, G. L. K. Böck, & P. H. Lopes (Eds.), *Estudos da deficiência: anticapacitismo e emancipação social* (pp. 17-35). CRV.

Gouvêa, M. C. S., & Gerken, C. H. S. (2010). *Desenvolvimento humano: história, conceitos e polêmicas*. Cortez Editora.

Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntire, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and Young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4013-4032.

Kanner, L. (2012). Os distúrbios autísticos de contato afetivo. In P. S. Rocha (Ed.), *Autismos* (pp. 11-170). Editora Escuta.

Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1999). Visão geral histórica da inclusão. In S. Stainback, & W. Stainback (Eds.), *Inclusão: Um guia para educadores* (pp. 35-47). Artmed Editora.

Klin, A. (2006). Autismo e síndrome de Asperger: uma visão geral. *Revista Associação Brasileira de Psiquiatria*, 28, 3-11.

- Kupfer, M. C. (2000). *Educação para o futuro: Psicanálise e Educação*. Escuta.
- Kupfer, M. C. (2015). O impacto do autismo no mundo contemporâneo. In M. Kamer, R. M. M. Mariotto, & R. Voltolini (Eds.), *Por uma (nova) psicopatologia da infância e da adolescência* (pp. 169-184). Escuta.
- Lacan, J. (1992). *O Seminário: Livro 17, O avesso da Psicanálise*. Jorge Zahar Editor (Original publicado em 1969-1970).
- Machado, L. V. (2022). *Políticas do autismo: Efeitos sobre o lugar da criança no imaginário social*. Benjamin Editorial.
- Maenner, M., Warren, Z., Williams, A. R., Amoakohene, E., Bakian, A. V., Bilder, D. A., Durkin, M. S., Fitzgerald, R. T., Furnier, S. M., Hughes, M. M., Ladd-Acosta, C. M., McArthur, D., Pas, E. T., Salinas, A., Vehorn, A., Williams, S., Esler, A., Grzybowski, A., Hall-Lande, J., Nguyen, R. H. N., Pierce, K., Zahorodny, W., Hudson, A., Hallas, L., Mancilla, K. C., Patrick, M., Shenouda, J., Sidwell, K., DiRienzo, M., Gutierrez, J., Spivey, M. H., Lopez, M., Pettygrove, S., Schwenk, Y. D., Washington, A., & Shaw, K. A. (2023). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among children aged 8 years — Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 sites, United States, 2020. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 72(2). <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/72/ss/pdfs/ss7202a1-H.pdf>
- Maior, I. M. M. L. (2017). Movimento político das pessoas com deficiência: Reflexões sobre a conquista de direitos. *Inclusão Social*, 10(2), 28-36.
- Moraes, N. de A. de, & Perrone, C. M. (2018). Perspectivas político-clínicas: psicanálise, autismo e a razão neoliberal. *Tempo Psicanalítico*, 50(2), 11-30.
- Nunes, D. R. P., & Schmidt, C. (2019). Educação especial e autismo: Das práticas baseadas em evidências à escola. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173), 84-104.
- Nunes, D. R. P., Schmidt, C., & Nunes Sobrinho, F. de P. (2021). Transtorno do espectro autista: Proposições das políticas públicas às pessoas baseadas em evidências. *Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(77), 1-20.
- Ortega, F. (2008). O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. *Mana*, 14(2), 477-509.

- Restrepo, J. M. B. (2012). Do autismo nos tempos do capitalismo ao sujeito autista da psicanálise. *A Peste*, 4(2), 57-64.
- Palacios, A., & Romanach, J. (2006). El modelo de la diversité: La bioética y los derechos humanos como herramientas para alcanzarla plena dignidade em la diversidad funcional. *Diversitas*.
- Silva, S. C., Gesser, M., & Nuernberg, A. H. (2019). A contribuição do modelo social da deficiência para a compreensão do Transtorno do Espectro Autista. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, 15(2), 187-207.
- Silva, K. C. B. da. (2016). *Educação inclusiva: para todos ou para cada um? Alguns paradoxos (in)convenientes*. Escuta/Fapesp.
- Stainback, S., & Stainback, W. (1984). A rationale for the merger of special and regular education. *Exceptional Children*, 51(2), 102-111.
- Voltolini, R. (2007) *O discurso do capitalista, a psicanálise e a educação*. Linguagem e gozo. Mercado de Letras.
- Voltolini, R. (2022). *Crianças fora-de-série: psicanálise e educação inclusiva*. Benjamin Editorial.
- Wing, L. (1981). Asperger's syndrome: A clinical account. *Psychological Medicine*, 11, 115-129.
- Wolf, F. (2012). *Nossa humanidade: De Aristóteles às neurociências*. Editora UNESP.