

Direito à educação inclusiva do estudante autista

Disputas em torno de modelos

Cândida Beatriz Alves
Universidade de Brasília, Brasil
candida.alves@gmail.com

Fecha de recepción: 5/3/2024
Fecha de aceptación: 15/5/2024

Resumo

O autismo tem ganhado relevância no debate internacional nas últimas décadas, concomitantemente a um aumento no número de diagnósticos. Neste estudo, nos debruçamos sobre dois documentos brasileiros recentes, propagados como avanços na educação inclusiva, com o objetivo de compreender em que medida tais documentos propõem um retorno a um modelo biomédico de compreensão da deficiência. Os documentos escolhidos são o projeto de lei 3035/2020 e o parecer 50/2023, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil. Os documentos analisados refletem uma realidade que não é apenas brasileira: a commoditização do autismo, a partir de produtos e serviços geradores de lucro que são colocados acima do direito a uma educação inclusiva por parte de pessoas autistas. O sujeito autista emerge como aquele que deve ser alvo de intervenções.

Tramas
y Redes
Jun. 2024
Nº 6
ISSN
2796-9096

Palavras-chave

1| transtorno do espectro autista 2| commoditização do autismo 3| educação inclusiva
4| pessoas com deficiência 5| direitos humanos

Cita sugerida

Alves, Cândida Beatriz (2024). Direito à educação inclusiva do estudante autista: disputas em torno de modelos. *Tramas y Redes*, (6), 153-169, 600i. DOI: 10.54871/cl4c600i



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución- NoComercial- CompartirIgual 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR

Derecho a la educación inclusiva para estudiantes autistas: disputas en torno a modelos

Resumen

El autismo ha ganado relevancia en el debate internacional en las últimas décadas, concomitantemente con un aumento en el número de diagnósticos. En este estudio, nos adentramos en dos documentos brasileños recientes, promocionados como avances en la educación inclusiva, con el objetivo de comprender en qué medida estos documentos proponen un retorno a un modelo biomédico de comprensión de la discapacidad. Los documentos elegidos son el proyecto de ley 3035/2020 y el informe 50/2023, del Consejo Nacional de Educación (CNE) de Brasil. Los documentos analizados reflejan una realidad que no es solo brasileña: la mercantilización del autismo, a través de productos y servicios generadores de lucro que se colocan por encima del derecho a una educación inclusiva para las personas autistas. El sujeto autista emerge como aquel que debe ser objeto de intervenciones.

Palabras clave

1| trastorno del espectro autista 2| mercantilización del autismo 3| educación inclusiva
4| personas con discapacidad 5| derechos humanos

Right to inclusive education for autistic students: disputes around models

Abstract

Autism has gained relevance in the international debate in recent decades, concomitantly with an increase in the number of diagnoses. In this study, we delve into two recent Brazilian documents, advertised as advances in inclusive education, aiming to understand to what extent these documents propose a return to a biomedical model of understanding disability. The chosen documents are the bill 3035/2020 and the opinion 50/2023, from the National Council of Education (CNE) of Brazil. The chosen documents reflect a reality that is not only Brazilian: the commodification of autism, through profit-generating products and services that are placed above the right to inclusive education for autistic individuals. The autistic subject emerges as one who should be the target of interventions.

Keywords

1| autism spectrum disorder 2| commodification of autism 3| inclusive education 4| people with disabilities 5| human rights

O autismo tem ganhado relevância nos debates internacionais nas últimas décadas, concomitantemente a um aumento no número de diagnósticos (Rios et al., 2015; Roscigno, 2021). Uma das dimensões sociais envolvidas e afetadas pelo fenômeno é a educação. No Brasil, tem sido nomeada educação inclusiva a perspectiva, consolidada internacionalmente na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD) (2006), de que a escolarização de pessoas com deficiência –aí incluídos os autistas– deve ocorrer na escola comum.

Entretanto, investidas recentes de grupos defensores de tendências individualizantes e separatistas de pessoas com deficiência demonstram que o que é propagado como avanços na educação inclusiva é na verdade uma tentativa de retorno ao modelo biomédico e excludente da deficiência, o que representa a retirada de direitos e o reforço de uma perspectiva neoliberal, como já visto em outros momentos históricos (Kassar, 2011; Kassar, 2016; Pletsch; Souza, 2021). Não se pode negar o capacitismo estrutural que atua na sustentação de gramáticas patologizantes da deficiência, a partir do desvio a uma corponormatividade estabelecida (Campbell, 2001; Moreira et al., 2022).

Uma dessas investidas foi o Decreto 10502/2020, proposto pelo governo Bolsonaro, que propunha a volta das escolas especializadas. Este Decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, tendo por base a CDPD –que, no Brasil, tem *status* de Constituição– e, posteriormente, revogado pelo governo Lula. Neste estudo, nos debruçamos sobre dois outros documentos brasileiros, que tratam especificamente de estudantes autistas, com o objetivo de compreender em que medida eles propõem um retorno a um modelo biomédico de compreensão da deficiência. Os documentos escolhidos são o projeto de lei 3035, de 2020, e o parecer 50 de 2023, do Conselho Nacional de Educação (CNE) do Brasil. Com base neles, questionamos: qual direito à educação tem a pessoa autista? Quais argumentos têm sido construídos nas tentativas de consolidar mais um retrocesso nos pressupostos da educação inclusiva, educação essa calcada na compreensão da deficiência a partir do modelo social? Ainda que se trate de um estudo centrado no Brasil, a atuação de grupos ligados a indústria que vem se formando em torno do autismo tem sido sentida em diferentes países da América Latina (Broderick e Roscigno, 2021; Urrutia, 2022).

Educação de pessoas com deficiência: disputa de modelos e paradigmas

A educação de pessoas com deficiência tem dois importantes marcos recentes: a Declaração de Salamanca, de 1994, e a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD), que, no Brasil, embasam a

Lei Brasileira de Inclusão (LBI). A Convenção marca um rompimento com o modelo biomédico de compreensão da deficiência, que enxergava a deficiência como algo exclusivo de um indivíduo, para o qual deveriam ser designados tratamentos médicos especializados.

Assim, é nas últimas décadas do século XX que disputas históricas em torno da compreensão da deficiência pavimentam a transição da compreensão biomédica da deficiência para o que se convencionou nomear modelo social ou sociopolítico da deficiência (Hahn, 1993). A esse modelo estão associados os Estudos da Deficiência como área de conhecimento e pesquisas (Barnes; Barton e Oliver, 2002; Diniz, 2003; Gesser, Nuernberg e Toneli, 2012) e a própria CDPD, ocorrida em 2006, que então consagra o modelo social como norma internacional de compreensão da deficiência.

De acordo com o modelo biomédico, a deficiência é compreendida no binômio saúde-doença, segundo o qual a deficiência enseja, necessariamente, tratamentos e intervenções visando sua cura. Ou seja, trata-se de um problema –centrado no campo estritamente biológico e médico– que deve ser corrigido. Como uma tragédia pessoal que se abate sobre um indivíduo e sua família, o suposto fato de uma deficiência se encerra no corpo do sujeito, devendo este se submeter, portanto, a tratamentos e cuidados visando o retorno à saúde (Diniz, 2007). A gestão neoliberal em torno de diagnósticos, recursos e serviços se alia a um olhar supostamente neutro sobre o sujeito com deficiência (Urrutia, 2022). Tal tendência a um olhar normalizador (Davis, 1995), a partir de um padrão de funcionamento psíquico, cognitivo e comportamental é o que podemos chamar de capacitismo. Fiona Campbell, em texto clássico, define capacitismo como “uma rede de crenças, processos e práticas que produzem um tipo particular de eu e de corpo (o padrão corporal) que é projetado como o perfeito, típico da espécie e portanto essencial e plenamente humano. Deficiência, então, é vista como um estado diminuído de ser humano” (2001, p. 44, tradução nossa).

Com a atuação de movimentos cada vez mais articulados de pessoas com deficiência, passa-se a uma disputa de modelos, com o modelo social tomando crescente notoriedade e relevância no âmbito internacional. Segundo este, a deficiência deve ser compreendida como um fenômeno socialmente construído, uma vez que esta se constitui enquanto tal a partir do encontro de uma característica do sujeito com barreiras do ambiente (Gesser; Nuernberg e Toneli, 2012; Hahn, 1993). Nesse bojo, não se trata de uma doença, mas de uma condição, cabendo tratamentos médicos que visem a um aumento da qualidade de vida, mas não no sentido de se corrigir algo concebido como um problema.

O modelo social, após sua disseminação, foi alvo de críticas e, sobretudo, ampliações. Algumas dessas foram propostas, por exemplo, pelos Estudos Feministas da Deficiência (Diniz, 2003; Garland-Thomson,

2005) –que questionaram o foco na noção de independência, dentre outras considerações com base na dimensão de gênero–, pelo modelo cultural da deficiência –que deu ênfase à construção social e cultural do binômio capacidade-deficiência (Roscigno, 2021)–, e pela *Crip Theory* (McRuer, 2006; Amato, Carvalho e Gesser, 2022) –que, a partir das aproximações com a Teoria *Queer*, sustenta o conceito de corponormatividade. De todo modo, é o modelo social que tira a deficiência do âmbito médico e da saúde e o traz para a arena de debates das ciências humanas, onde é tomado a partir da ótica dos Direitos Humanos (Pletsch e Souza, 2021).

Quando nos aproximamos da temática da educação de pessoas com deficiência, observamos que, historicamente, pessoas com deficiência estiveram excluídas da escola, o que não significou, estritamente, uma exclusão da sociedade (Mendes, 2010). A massificação da instituição escolar leva a um ranqueamento de habilidades e a divisão –*grosso modo*– entre pessoas aptas e não aptas para a aprendizagem nos moldes institucionais que se apresentavam (Patto, 1990). Vigoravam no Brasil, no início do século XX, o que Gilberta Jannuzzi (2012) expõe como os modelos médico-pedagógico e psicológico-pedagógico de ensino de pessoas com deficiência, segundo os quais, para o ensino de pessoas com deficiência, seriam os saberes médicos e psicológicos os responsáveis por informar e embasar as práticas pedagógicas, em uma relação de subalternidade de uma especialidade em reação a outra. Em outras palavras, aos professores cabia acatar os saberes da área da saúde, que seriam os saberes competentes quando se tratava dos processos de ensino-aprendizagem de pessoas com deficiência.

A partir da metade do século XX, a atuação de movimentos sociais passa a defender a entrada de pessoas com deficiência na escola comum, mas ainda a partir de uma ideia de que a deficiência diz respeito a um indivíduo, cabendo a este e a sua família o esforço para adaptação às condições existentes (Mendes, 2010; Pletsch e Souza, 2021). Grande avanço é representado pela Declaração de Salamanca, de 1994, ao propugnar que todas as pessoas –com ou sem deficiência– devem frequentar as mesmas instituições educacionais, a não ser que houvesse fortes motivos para não fazê-lo. Esses motivos, novamente, seriam localizados no sujeito, alimentando, ainda que em um texto progressista para a época, a ideia de que diante do fato da deficiência, não haveria o que pudesse ser feito a não ser o alijamento e a retirada de direitos.

Nesse sentido, a CDPD, ao dar ênfase às barreiras do ambiente e a produção da deficiência como fenômeno social, é revolucionária em seus fundamentos. Nela, estão contidas noções como a de acessibilidade e de desenho universal –compreensão segundo a qual produtos, ambientes, programas e serviços devem ser concebidos para serem utilizados por pessoas com as mais diferentes características–, que consolidam a ênfase em

um ambiente circundante que deve se envolver e se responsabilizar pela garantia de direitos (Pletsch e Souza, 2021).

Deve-se ressaltar, ainda, que negar o modelo médico como base para uma educação de pessoas com deficiência –ou seja, negar a entrada de propostas terapêuticas e intervencionistas na escola– não significa negar a importância da intersetorialidade, que se pauta no trabalho conjunto, integrado e horizontal entre políticas públicas de diferentes áreas. Desse modo, ainda que políticas de saúde dialoguem e até mesmo entrem na escola, não são elas que guiam ou pautam as ações pedagógicas, respeitando-se, assim, a autonomia e os saberes dos profissionais envolvidos. “A intersetorialidade é compreendida como uma relação entre uma ou várias partes de setores que tenham se organizado para atuar em um tema, com vistas a atingir resultados de uma maneira mais efetiva e sustentável do que poderia alcançar um setor agindo por si só” (Pletsch; Sá e Mendes, 2021, p. 14).

No Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), que versa sobre a educação de estudantes com deficiência, altas habilidades ou superdotação e Transtornos Globais do Desenvolvimento, defende que estes estejam inseridos na sala de aula regular ou comum. No período de contraturno, devem, em caso de necessidade pedagógica, frequentar o Atendimento Educacional Especializado, que tem por objetivo verificar barreiras à aprendizagem e necessidade de recursos de acessibilidade. A ênfase da PNEEPEI recai sobre a garantia de acesso, permanência e participação.

Nessa perspectiva a política de inclusão educacional compreende que os sujeitos com deficiência devem ter acesso à educação, participar das atividades educativas e aprender. Isso implica a combinação de três elementos: 1) o reconhecimento da diferença como constitutiva do humano; b) as especificidades no desenvolvimento dos sujeitos; e, 3) a convivência com a diversidade cultural, numa escola/universidade com todos e para todos (Pletsch e Souza, 2021, p. 1288).

As escolas inclusivas são, portanto, resultado de um avanço histórico que deixa para trás o modelo biomédico de compreensão da deficiência, buscando romper com a individualização, o separatismo e a desresponsabilização da sociedade na produção de situações de exclusão e desvantagem (Lanuti e Mantoan, 2022; Pletsch e Souza, 2021). Apesar de estabelecida internacionalmente, a educação inclusiva ainda enfrenta dificuldades em diversos países latino-americanos para sua implementação, sobretudo no que diz respeito aos embates com grandes organismos internacionais que detêm interesses econômicos, à falta de implementação de políticas educacionais locais e à formação de professores (Bermúdez e Antola, 2020; Kassar, 2011; Pletsch e Souza, 2021; Urrutia, 2022, dentre outros).

Autismo: trajetória e apropriações

A compreensão do autismo como uma deficiência, consagrada no Brasil na Lei no 12.764 de 2012 –ou Lei Berenice Piana–, resulta de uma trajetória de ativismo político sobretudo de familiares de pessoas autistas, que buscavam garantir a estes direitos baseados na condição de autismo, para além do que era proposto como molde de tratamento em saúde mental pelo sistema público de saúde brasileiro a partir da Reforma Psiquiátrica. Há, portanto, um esforço de ênfase no diagnóstico, em contraposição à proposta baseada na singularidade do sujeito em sofrimento, que passara a vigorar na Rede de Atenção Psicossocial brasileira. De todo modo, esse movimento insere o autismo no campo de discussões da deficiência, dialogando com o modelo social de deficiência (Rios e Andrada, 2015). Trata-se, afinal, de características de um sujeito –para cuja conformação atua uma multiplicidade de variáveis– que, em interação com barreiras do ambiente, impedem a sua participação na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

O autismo é uma condição caracterizada por dificuldades na comunicação social convencional, padrões repetitivos de comportamento, interesses restritos e uma gama de desafios sensoriais. Ao longo do tempo, o diagnóstico de autismo modificou-se significativamente, refletindo mudanças no entendimento da condição e nos critérios diagnósticos (Rosigno, 2021).

As origens do diagnóstico de autismo remontam ao início do século XX, embora a condição tenha sido formalmente reconhecida e descrita em meados do século XX. Leo Kanner, em 1943, cunhou o termo “autismo infantil precoce” para descrever uma condição que observou em uma série de crianças. As primeiras descrições de Kanner sobre o autismo enfatizavam a falta de interesse nas pessoas, a busca por padrões repetitivos de comportamento e a dificuldade na comunicação social. No entanto, a concepção inicial de Kanner era mais estreita do que os critérios em voga atualmente. Paralelamente, Hans Asperger, em 1944, descreveu uma condição semelhante à de Kanner, que mais tarde ficou conhecida como Síndrome de Asperger. Asperger observou características próximas às descritas por Kanner, porém em crianças com altas habilidades. A Síndrome de Asperger foi reconhecida como parte do espectro do autismo apenas mais tarde, após a publicação dos critérios diagnósticos revisados (Rosen, Lord e Volkmar, 2021).

Ao longo das décadas seguintes, o diagnóstico de autismo passou por diversas revisões. Em 1980, a terceira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-III) marca uma mudança significativa nos fundamentos desse sistema classificatório (Rosen; Lord e Volkmar, 2021). Passa-se de uma proposta psicodinâmica, com ênfase nas causas e no funcionamento subjacente, para um sistema baseado na presença ou ausência de sintomas verificáveis, o que visava normatizar e padronizar

critérios usados por profissionais ao redor do mundo (Safatle, Silva Júnior e Dunker, 2021).

Desde então, as revisões subsequentes do DSM, como o DSM-IV e o DSM-V, ampliaram os critérios diagnósticos para abranger uma gama maior de sintomas e necessidades de suporte, culminando na concepção atual do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas mudanças diagnósticas estão relacionadas, dentre outros fatores, ao aumento do número de diagnósticos e a uma ampliação do que é compreendido dentro do Transtorno (Rios et al., 2015).

Paralelamente a isso, temos testemunhado, nos últimos anos, uma tendência: o surgimento de uma variedade de produtos e serviços associados ao autismo, bem como de profissionais especializados na oferta destes. O que poderia ser visto como algo positivo, tem se revelado como um processo no qual o autismo é tratado como uma mercadoria, sujeito às leis do mercado e à busca pelo lucro. A commoditização do autismo, como fenômeno complexo, reflete não apenas uma transformação nos serviços e produtos associados ao autismo, mas também uma exploração das vulnerabilidades familiares e a falta de apoio estatal e políticas públicas abrangentes. No cerne desse processo está a compreensão do autismo como uma condição que demanda, necessariamente, intervenções e tratamentos específicos. De forma crescente, temos visto a transformação do autismo em uma oportunidade de negócios, onde empresas buscam capitalizar em cima das necessidades e desafios enfrentados pelas pessoas autistas e suas famílias (Broderick e Roscigno, 2021; Grinker, 2018; Woods, 2017).

A indústria do autismo, impulsionada pelo neoliberalismo, opera em um contexto onde os princípios do livre mercado e da privatização dominam. Nesse cenário, os serviços e produtos associados ao autismo são tratados como commodities a serem vendidas e consumidas, em vez de direitos a serem garantidos e protegidos. Isso cria um ciclo perverso, onde as necessidades das pessoas autistas são subordinadas aos interesses lucrativos das empresas (Broderick & Roscigno, 2021; Grinker, 2018).

Além disso, vê-se um apagamento do modelo social de compreensão da deficiência, uma vez que é a um sujeito desajustado, sobre quem recaiu a tragédia do autismo, que são dirigidas as intervenções. É o indivíduo autista que deverá ser alvo de modificação comportamental, de intervenções medicalizantes e de tratamentos terapêuticos que chegam a dezenas de horas semanais. Ressaltamos, mais uma vez, que não se trata de negar a relevância de tratamentos médicos e psicológicos que visem um aumento de qualidade de vida do sujeito e, sim, de questionar uma concepção de deficiência segundo a qual esta é, necessariamente, um problema para o qual cabe a busca por um tratamento de caráter normalizador, ou seja, uma doença para a qual busca-se uma cura.

Um exemplo dessa dinâmica é a chamada terapia ABA (Applied Behavior Analysis, inglês para Análise do Comportamento Aplicada), que se tornou amplamente difundida como o tratamento padrão para o autismo, com foco na modificação de comportamentos (Rosigno, 2021; Wilkenfeld e McCarthy, 2020). Embora alguns indivíduos autistas possam se beneficiar da ABA, sua proliferação está mais relacionada à lucratividade do que à sua eficácia comprovada. Empresas e profissionais que oferecem terapia ABA muitas vezes se beneficiam financeiramente, enquanto as famílias enfrentam custos elevados e, em alguns casos, questionamentos éticos sobre os métodos utilizados (Anderson, 2023; Broderick e Rosigno, 2021; McGill e Robinson, 2020; Wilkenfeld e McCarthy, 2020).

Além disso, a figura do acompanhante terapêutico também se tornou uma peça central nesse cenário. Embora a presença de um profissional de apoio –que auxilie em questões de higiene, locomoção e comunicação– possa ser necessária para muitas pessoas autistas, a presença de um profissional que realiza uma intervenção terapêutica no espaço escolar deve ser questionada em termos de real benefício para a criança (Giangreco, 2010; Lopes e Mendes, 2023; Lanuti e Mantoan, 2022).

Se o autismo é frequentemente propagado como uma entidade despersonalizada que convoca para si, necessariamente, uma intervenção, a educação de pessoas autistas também é atravessada por essa lógica intervencionista (Rios et al., 2015). Trata-se, desse modo, de uma lógica capacitista em que a deficiência é vista como um problema que demanda um conserto.

O Plano do Atendimento Educacional Especializado (PAEE) está previsto na legislação brasileira para materialização da educação inclusiva e é o que, como já falado, intenciona garantir a acessibilidade e a participação do estudante com deficiência em sala de aula. Por outro lado, muito tem se falado sobre um outro instrumento, denominado, em geral, de Plano Educacional Individual (PEI), que guarda afinidade com a abordagem ABA, em que o treino de comportamentos-alvo de forma sistemática e sucessiva é o principal mote do tratamento. O foco sai do ambiente e de suas barreiras e passa a ser o sujeito e suas características. Ou seja, fala-se em ensino, mas trata-se de uma abordagem terapêutica.

Método

Neste estudo, adotamos a análise documental, uma técnica de pesquisa qualitativa que envolve a análise sistemática de documentos relevantes relacionados ao tópico de estudo. Este método permite examinar e interpretar uma ampla gama de materiais escritos, incluindo políticas governamentais, legislação, relatórios institucionais, artigos acadêmicos, entre outros, a fim de

identificar padrões, tendências e perspectivas relacionadas ao nosso objeto de estudo (Lima Junior et al., 2021).

A análise dos dados seguiu uma abordagem indutiva, na qual os padrões e temas emergentes foram identificados a partir da leitura repetida e reflexiva dos documentos selecionados. Desse modo, propomos a análise de dois documentos elaborados recentemente no Brasil: Projeto de Lei 3035/2020 e o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 50/2023. Esses documentos foram escolhidos pela repercussão nacional e pela presença de normas que recaem sobre o estudante autista. A análise se pautou no objetivo estabelecido neste estudo e foi guiada pela busca de indicativos de vinculação dessas propostas a um modelo biomédico de compreensão da deficiência, o que pôde ser verificado na escolha de termos, nos instrumentos propostos, na relação estabelecida entre os profissionais e nas propostas de intervenções no ambiente escolar.

Documentos sobre educação de estudantes autistas: análise e discussão

O Projeto de Lei 3035 de 2020, de autoria do deputado Alexandre Frota do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) de São Paulo, “Institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas”. O Projeto tramita na Câmara dos Deputados do Congresso Nacional brasileiro em regime de urgência.

Em sua formulação original (ao qual estão sendo pensados projetos de lei similares), trata-se de projeto composto por 8 artigos e uma justificativa, na qual atesta: “A primeira grande premissa da proposição é, assim, o atendimento individualizado e a consideração de que cada indivíduo vive a condição de maneira única – e precisa ser atendido a partir dessa unicidade, a fim de exercer em plenitude seus direitos básicos”. Afirmção similar aparece também no art. 2º, ao estabelecer que um dos objetivos da Política é o de “I- oferecer oportunidades educacionais adequadas, por meio do provimento de atenção individualizada às necessidades dos educandos”. Ainda que a própria legislação brasileira ressalte a atenção individualizada, tratando-se de direitos básicos de todas as crianças, o que vemos ao longo do texto é a ênfase nessa individualização e especialização em detrimento à participação em uma coletividade.

Em termos de proposição, além da destinação de recursos para infraestrutura e formação de profissionais, a Política trata, no Art. 3º, parágrafo 3º, da obrigatoriedade da presença de dois professores por sala, sendo um deles especialista em educação especial, que será o responsável pela “aplicação efetiva do plano educacional individual do aluno construído

previamente pela relação da equipe multiprofissional e educadores”, o que não retira a possibilidade “de um mediador especialista quando necessário”. Chama a atenção a presença do instrumento PEI nesse projeto de lei, que, como vimos, não é um instrumento previsto na legislação nacional, além da menção vaga a um mediador especialista.

Ao esmiuçar a equipe multiprofissional, detalha-se, no caput do Art. 4o, que esta é “composta por profissionais das áreas de terapia ocupacional, de psicologia, de fonoaudiologia, de fisioterapia e de psicopedagogia [...] e com livre acesso no ambiente escolar”. Ao estabelecer o livre acesso de profissionais, retira-se a autonomia do espaço escolar sobre ele próprio, subjugando-o a decisões de outros campos. De fato, tal colonização de um saber por outro difere da defesa da intersectorialidade como interlocução entre atuações e serviços de diferentes áreas.

Ainda a respeito da atuação desses profissionais, o 2o parágrafo desse mesmo artigo estabelece a obrigatoriedade de provimento, por parte do poder público, de “psicólogos especialistas em protocolos de avaliação, que atuarão de forma itinerante, nos processos pertinentes à sua área de atuação, na orientação acerca dos direcionamentos desejáveis para trabalho educacional de qualidade para profissionais”. Neste trecho, destacamos a hierarquização profissional sugerida quando se estabelece que serão os psicólogos especialistas os responsáveis por orientar o trabalho educacional para os direcionamentos considerados desejáveis. O texto da justificativa se encerra afirmando que tais medidas promoverão o que eles chamam de “verdadeira inclusão”.

Passando agora para análise do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) 50/2023, este versa sobre “Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista”. O relatório técnico que compõe o parecer foi redigido por uma equipe de 11 pessoas, algumas das quais defensoras públicas da Análise do Comportamento Aplicada (ABA). O parecer está em análise no Ministério da Educação e precisa ser homologado para ter vinculatividade jurídica. Apesar disso, já vem sendo divulgado como material orientativo, o que deve ser questionado tendo em vista sua não homologação. Intensas campanhas têm ocorrido nas redes sociais com *hashtags* como #homologacamilo ou #nãohomologacamilo, direcionadas ao ministro Camilo Santana, o que mostra a acirrada disputa em torno da proposta. Aqueles que são contrários ao parecer, alegam que ele foi formulado sem a presença de movimentos sociais de pessoas autistas, contando com forte lobby ligada à ABA.

Trata-se de um texto de 70 páginas que, inicialmente, retoma vários aspectos de legislações e políticas vigentes, como a CDPD, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) e a Lei Brasileira de Inclusão (LBI). O parecer trata de aspectos

como acessibilidade, barreiras e desenho universal, mas, paulatinamente, vê-se o surgimento de postulados de caráter terapêutico e biomédico. Ou seja, imiscuída em meio a uma perspectiva de inclusão e respeito às diferenças, há a emergência de propostas que giram em torno de um tratamento encabeçado pela perspectiva biomédica e centrado no indivíduo, alvo de propostas terapêuticas no interior da escola.

Desde as considerações preliminares do relatório técnico intitulado “NORTEAR” (grifos do autor), observamos a presença de frases como “imperiosa necessidade de que os sistemas educacionais adotem Protocolos de Conduta” (p. 5) e apontamentos sobre a importância da formação do acompanhante especializado. Além disso, enfatiza-se a necessidade de atenção a “crianças em situação de risco para o Transtorno do Espectro Autista” (p. 5), revelando uma abordagem essencialmente médica e patologizante.

O PEI surge como proposta central, supostamente paralela ao Plano de Atendimento Educacional Especializado. Entretanto, este é colocado como referente às Salas de Recursos Multifuncionais, quando, na realidade, esse plano já trata do estudante nos diferentes espaços da escola, inclusive na sala de aula comum. Há, portanto, a construção de uma narrativa segundo a qual a proposta da PNEEPEI seria insuficiente e os novos pontos trazidos viriam a complementá-la, o que não se sustenta (Lanuti e Mantoan, 2022). No trecho abaixo, ainda que se fale em evidências advindas de qualquer abordagem teórica ou conceitual, os pontos elencados coincidem com aqueles estipulados na proposta ABA (Ringdahl, Kopelman e Falcomata, 2023).

No que concerne a pessoas com Transtorno do Espectro Autista, o PEI deve ser escrito, então, para implementar práticas baseadas em evidências, de qualquer natureza teórica ou conceitual dentre todo o universo da literatura científica, escolhida livremente pela equipe escolar em atendimento ao preceito da liberdade pedagógica, mas sua estrutura formal deve conter, necessariamente, 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 (p. 37).

De acordo com o documento, o PEI deve conter as chamadas habilidades-alvo, “descritas de maneira mensurável, com o desempenho mínimo a ser alcançado a curto prazo. O documento deve conter o objetivo mínimo de cada habilidade-alvo e um conjunto de programas de ensino para alcançá-los” (p. 38). Observa-se que o PEI, enquanto instrumento de trabalho, deixa de estar voltado para garantir o acesso e a participação do

estudante no coletivo da sala de aula, e passa a se debruçar sobre o sujeito autista, alvo de intervenções específicas, às quais deve ser submetido em função de sua deficiência (Broderick e Roscigno, 2021). O PEI aparece, assim, como um instrumental de trabalho para a equipe docente, indicando “percurso viáveis, previamente selecionados” (p. 38).

A figura do acompanhante especializado é colocada como alguém que poderá se encarregar da educação do estudante autista: “ademais, o Acompanhante especializado compõe a equipe pedagógica que deve atuar, quando necessário, na educação do estudante com Transtorno do Espectro Autista” (p. 54). Trata-se de um profissional que não é da área da educação sendo convocado a atuar pedagogicamente junto a um estudante autista, o que diverge da legislação vigente (Lopes e Mendes, 2023).

A partir dos apontamentos acima, podemos destacar nas propostas de normativas expostas –tanto o Projeto de Lei 3035/2023 e quanto o Parecer do CNE 50/2023– que ambos dão ênfase a uma análise individualizada da pessoa autista e de sua presença na escola. O autista aparece como aquele que deve, necessariamente, ser alvo de intervenções em função de sua deficiência (Broderick e Roscigno, 2021).

O Projeto de Lei 3035/2023 e o Parecer do CNE 50/2023 representam supostamente tentativas legislativas e regulatórias para melhorar a educação e o atendimento às pessoas autistas. Contudo, ambos os documentos buscam inserir uma proposta terapêutica e patologizante para o estudante autista dentro da escola. Em um contexto onde o autismo é cada vez mais visto como uma oportunidade de negócio, impulsionada pelos princípios do neoliberalismo, ambos parecem enfatizar uma abordagem que favorece a perspectiva biomédica e a comercialização de serviços e produtos associados ao autismo (Broderick e Roscigno, 2021; Grinker, 2018). Isso se traduz em um foco sobre o sujeito como alvo de intervenções terapêuticas, em detrimento da promoção de uma educação inclusiva, que se fundamente na participação em uma coletividade, em um contexto que deve se responsabilizar pela eliminação de barreiras e pela valorização da diferença (Pletsch e Souza, 2021).

A ênfase na abordagem individualizada tende a desconsiderar o pertencimento da pessoa autista a um grupo e comprometer o princípio fundamental da inclusão. Ao localizar os déficits no indivíduo, esses documentos correm o risco de ignorar o contexto social, educacional e econômico em que as pessoas autistas estão inseridas. O cerne da inclusão educacional reside na criação de ambientes que reconheçam e valorizem a diversidade, promovendo a participação plena e igualitária de todos os alunos (Kassar, 2016; Pletsch e Souza, 2021). Isso implica não apenas atender às necessidades individuais, mas também eliminar barreiras e criar estruturas e práticas que

permitam a participação ativa e significativa de todos os alunos, incluindo alunos autistas (Lanuti e Mantoan, 2022).

É crucial, portanto, reconhecer as implicações mais amplas da commoditização do autismo e da exploração neoliberal na formulação de políticas e diretrizes relacionadas à educação e ao atendimento às pessoas autistas. Trata-se de apoiar uma abordagem que não trate a deficiência como uma doença a ser curada, mas a construção de comunidades escolares inclusivas que valorizem a diversidade e promovam a participação de todos (Broderick e Roscigno, 2021; Kassar, 2016; Pletsch e Souza, 2021).

Considerações finais

O capacitismo estrutura a sociedade a partir de uma gramática corponormativa, que patologiza seus desvios. Os documentos analisados –Projeto de Lei 3035/2020 e o parecer do Conselho Nacional de Educação 50/2023– refletem uma realidade que não é apenas brasileira: a da commoditização do autismo, a partir de produtos e serviços geradores de lucro que são colocados acima do direito a uma educação inclusiva por parte de pessoas autistas. O sujeito autista emerge como aquele que deve ser, necessariamente, alvo de intervenções, terapias e tratamentos, em que saberes advindos de áreas da saúde devem se sobrepor aos saberes pedagógicos, negando os princípios da intersetorialidade.

Dessa forma, discursos propagados como avanço em educação inclusiva são, antes, retrocessos a modelos já superados de compreensão da deficiência, distorcendo o sentido da inclusão de gerar acesso, permanência e participação. Ainda que o modelo social da deficiência tenha sido, nas últimas décadas, alvo de críticas a ampliações, é ele que insere a deficiência no âmbito dos direitos humanos, responsabilizando a sociedade para a garantia de participação e inclusão, para além do modelo médico que trata a deficiência como uma doença a ser curada por meio de intervenções constantes.

Diante desse cenário, é fundamental uma abordagem crítica que questione as práticas e políticas que perpetuam a commoditização do autismo e a comercialização de serviços e produtos associados. É necessário um compromisso com a defesa dos direitos das pessoas autistas e o estabelecimento de políticas públicas que garantam acesso igualitário a serviços de qualidade e apoio adequado. Para isso, são importantes pesquisas empíricas que explorem, nos ambientes educacionais, as disputas de modelos em voga.

Referências

- Amato, Bruna; Carvalho, Lina Ferrari de e Gesser, Marivete (2022). As teorias queer e crip no rompimento das epistemologias hegemônicas da Psicologia. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 56(3), 1-20. <https://www.redalyc.org/journal/284/28473958007/28473958007.pdf>
- Anderson, Laura K. (2023). Autistic experiences of applied behavior analysis. *Autism*, 27(3), 737-750. <https://doi.org/10.1177/13623613221118216>
- Barnes, Colin; Barton, Len e Oliver, Michael (eds.) (2002). *Disability studies today*. Cambridge: Polity.
- Bermúdez, María Martha e Antola, Ignacio Navarrete (2020). Actitudes de los maestros ante la inclusión de alumnos con discapacidad. *Ciencias Psicológicas*, 14(1). <https://doi.org/10.22235/cp.v14i1.2107>
- Broderick, Alicia A. e Roscigno, Robin (2021). Autism, inc.: the autism industrial complex. *Journal of Disability Studies in Education*, 2(1), 77-101. <https://doi.org/10.1163/25888803-bja10008>
- Campbell, Fiona A. K. (2001). Inciting legal fictions-disability's date with ontology and the ableist body of the law. *Griffith L. Rev.*, 10, 42. <https://heinonline.org/HOL/LandingPage?handle=hein.journals/griffith10&div=8&id=&page>
- Davis, Lennard J. (1995). *Enforcing normalcy: disability, deafness, and the body*. Nueva York: Verso.
- Diniz, Débora (2003). Modelo social da deficiência: a crítica feminista. *Série-Anis*, 28(1), 1-8. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/15250>
- Diniz, Débora (2007). *O que é deficiência*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Garland-Thomson, Rosemarie (2005). Feminist disability studies. *Signs: Journal of women in Culture and Society*, 30(2), 1557-1587. <https://doi.org/10.1086/423352>
- Gesser, Marivete; Nuernberg, Adriano Henrique e Toneli, Maria Juracy Filgueiras (2012). A contribuição do modelo social da deficiência à psicologia social. *Psicologia & Sociedade*, 24(3), 557-566. <https://doi.org/10.1590/S0102-71822012000300009>
- Giangreco, Michael F. (2010). One-to-one paraprofessionals for students with disabilities in inclusive classrooms: is conventional wisdom wrong? *Intellectual and developmental disabilities*, 48(1), 1-13. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-48.1.1>
- Hahn, Harlan. (1993). The political implications of disability definitions and data. *Journal of Disability Policy Studies*, 4(2), 41-52. <https://doi.org/10.1177/104420739300400203>

- Jannuzzi, Gilberta D. M. (2012). *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. São Paulo: Autores Associados.
- Kassar, Mônica D. C. M. (2011). Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 17, 41-58. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382011000400005>
- Kassar, Mônica C. M. (2016). Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. *Educação & Sociedade*, 37, 1223-1240. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302016157049>
- Lima Junior, Eduardo B. et al. (2021). Análise documental como percurso metodológico na pesquisa qualitativa. *Cadernos da FUCAMP*, 20(44).
- Lopes, Mariana Moraes e Mendes, Enicéia Gonçalves (2023). Profissionais de apoio à inclusão escolar: quem são e o que fazem esses novos atores no cenário educacional? *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280081. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280081>
- Mantoan, Maria Teresa E. e Lanuti, José Eduardo D. O. (2022). *A escola que queremos para todos*. Curitiba: CRV.
- McGill, Owen e Robinson, Anna (2020). “Recalling hidden harms”: autistic experiences of childhood applied behavioural analysis (ABA). *Advances in Autism*, 7(4), 269-282.
- McRuer, Robert (2006). *Crip theory: cultural signs of queerness and disability*. Nueva York: NYU press.
- Mendes, Eniceia G. (2010). Breve historia de la educación especial en Brasil. *Revista Educación y pedagogia*, (57), 93-109. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/9842/9041>
- Moreira, Martha et al. (2022). Gramáticas do capacitismo: diálogos nas dobras entre deficiência, gênero, infância e adolescência. *Ciencia & saúde coletiva*, 27, 3949-3958. <https://doi.org/10.1590/1413-812320222710.07402022>
- Patto, Maria H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Texas: Universidade de Texas.
- Parecer 50/2023 de 2023. Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). 5 de dezembro de 2023.
- Pletsch, Márcia. D.; Sá, Mírian R. C. D. e Mendes, Geovana M. L. (2021). A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. *Revista Teias*, 22(66), 11-26. <https://doi.org/10.12957/teias.2021.58619>
- Pletsch, Márcia D. e de Souza, Flávia F. (2021). Educação comum ou especial? Análise das diretrizes políticas de educação especial brasileiras.

Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, 16(2), 1286-1306. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp2.15126>

Projeto de Lei 3035 de 2020. “Institui a Política para Educação Especial e Inclusiva, para atendimento às pessoas com Transtorno Mental, Transtorno do Espectro Autista (TEA), deficiência Intelectual e Deficiências Múltiplas”.

Ringdahl, Joel E.; Kopelman, Todd e Falcomata, Terry S. (2023). Applied behavior analysis and its application to autism and autism-related disorders. Em Johnny L. Matson (ed.), *Handbook of applied behavior analysis for children with autism: clinical guide to assessment and treatment* (pp. 37-58). Cham: Springer International Publishing.

Rios, Clarice et al. (2015). Da invisibilidade à epidemia: a construção narrativa do autismo na mídia impressa brasileira. *Interface-Comunicação, Saúde, Educação*, 19, 325-336.

Rios, Clarice e Andrada, Barbara Costa (2015). The changing face of autism in Brazil. *Culture, Medicine, and Psychiatry*, 39, 213-234. <https://doi.org/10.1007/s11013-015-9448-5>

Roscigno, Robin (2021). Critical autism studies, race, gender, and education. *Oxford Research Encyclopedia of Education*. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1604>

Rosen, Nicole E.; Lord, Catherine e Volkmar, Fred R. (2021). The diagnosis of autism: from Kanner to DSM-III to DSM-5 and beyond. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51, 4253-4270. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04904-1>

Safatle, Vladimir; da Silva Junior, Nelson e Dunker, Christian (2021). *Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico*. São Paulo: Autêntica Editora.

Urrutia, Jorge Alfaro (2022). Estudiantes con discapacidad entre inclusión e integración: Revisión sistemática de 10 años de tensiones y contradicciones. *Perspectiva Educacional*, 61(1), 152-180. <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1211>

Wilkenfeld, Daniel A. e McCarthy, Allison M. (2020). Ethical concerns with applied behavior analysis for autism spectrum disorder. *Kennedy Institute of Ethics Journal*, 30(1), 31-69. <https://10.1353/ken.2020.0000>

Woods, Richard (2017). Pathological demand avoidance: my thoughts on looping effects and commodification of autism. *Disability & Society*, 32(5), 753-758. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1308705>