

José Eduardo Brum de Albuquerque

INCLUSÃO DE AUTISTAS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: ESTUDO DE CASO

Passo Fundo

2025

José Eduardo Brum de Albuquerque

INCLUSÃO DE AUTISTAS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO: ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Instituto de Humanidades, Ciências, Educação e Criatividade, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.

Passo Fundo

2025

CIP – Catalogação na Publicação

A345i Albuquerque, José Eduardo Brum de
Inclusão de autistas em tempos de neoliberalismo
[recurso eletrônico] : estudo de caso / José Eduardo Brum
de Albuquerque. – 2025.
3.1 MB ; PDF.

Orientador: Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci.
Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Passo
Fundo, 2025.

1. Educação e Estado. 2 Neoliberalismo - Educação.
3. Inclusão escolar. 4. Autismo. 5. Justiça social. I. Cenci,
Angelo Vitório, orientador. II. Título.

CDU: 376.014.5

Catalogação: Bibliotecário Juliana Langaro Silveira – CRB 10/2427

José Eduardo Brum de Albuquerque

**Inclusão de autistas em tempos de neoliberalismo:
Estudo de caso**

A banca examinadora abaixo aprova, em 29 de setembro de 2025, a Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial de exigência para obtenção de grau de Doutor em Educação, na linha de pesquisa Fundamentos da Educação.

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci
Universidade de Passo Fundo - UPF

Profa. Dra. Clarissa Haas
Universidade Federal do Rio Grande do Sul- UFRGS

Prof. Dr. Jerônimo Sartori
Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Profa. Dra. Rosimar Serena Siqueira Esquinsani
Universidade de Passo Fundo - UPF

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl
Universidade de Passo Fundo - UPF

RESUMO

Esta tese investiga de forma qualitativa os impactos da lógica neoliberal nas políticas de inclusão escolar no Brasil, com ênfase nos obstáculos enfrentados por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Parte-se do problema central de compreender como as políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais — como a padronização curricular, a responsabilização individual e a redução da atuação do Estado — afetam negativamente a inclusão de alunos autistas nas escolas regulares. O objetivo geral da pesquisa é analisar de que maneira tais políticas influenciam a efetividade da inclusão escolar e identificar possibilidades de resistência e transformação desse cenário. Para isso, o estudo combina uma abordagem teórica crítica com uma investigação empírica baseada em um estudo de caso qualitativo: a trajetória de um estudante autista matriculado na rede de ensino regular. A análise é sustentada por documentos clínicos, pedagógicos e relatos da experiência familiar, compondo um quadro aprofundado das práticas inclusivas vivenciadas no contexto neoliberal. Os resultados demonstram que, embora o neoliberalismo imponha limitações estruturais e ideológicas à inclusão, é possível construir percursos escolares significativos quando há articulação entre políticas públicas, práticas pedagógicas comprometidas e suporte interdisciplinar. Conclui-se que garantir o direito à educação inclusiva para estudantes com TEA exige o enfrentamento direto da racionalidade neoliberal e o fortalecimento de um projeto educacional voltado à equidade, à diversidade e à justiça social.

Palavras-chave: Inclusão escolar. Neoliberalismo. Autismo. Políticas educacionais. Justiça social.

ABSTRACT

This thesis conducts a qualitative investigation into the impacts of neoliberal logic on school inclusion policies in Brazil, with a particular focus on the challenges faced by students with Autism Spectrum Disorder (ASD). The central research problem lies in understanding how education policies guided by neoliberal principles—such as curriculum standardization, individual accountability, and the reduction of the State's role—negatively affect the inclusion of autistic students in mainstream schools. The general objective is to analyze how these policies influence the effectiveness of school inclusion and to identify possibilities for resistance and transformation. The study combines critical theoretical analysis with empirical investigation through a qualitative case study: the educational trajectory of an autistic student enrolled in the regular school system. The analysis draws upon clinical and pedagogical documents, as well as family narratives, to construct a comprehensive picture of the inclusive practices experienced within a neoliberal context. The findings demonstrate that although neoliberalism imposes structural and ideological constraints on inclusion, meaningful educational experiences can still be built when public policies, committed pedagogical practices, and interdisciplinary support are effectively articulated. The study concludes that ensuring the right to inclusive education for students with ASD requires directly confronting neoliberal rationality and strengthening an educational project rooted in equity, diversity, and social justice.

Keywords: School inclusion. Neoliberalism. Autism. Educational policies. Social justice

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Evolução do perfil sensorial II de Antônio (2023-2024)	96
Gráfico 2 - Comparativo de perfil sensorial escolar (2023 vs 2024).....	96
Gráfico 3 - Comparação do desenvolvimento nas áreas de leitura/escrita, concentração e resolução de problemas.....	115
Gráfico 4 - Evolução da memória de curto prazo e atenção sustentada	115
Gráfico 5 - Comparação do desenvolvimento nas áreas de socialização, controle emocional e flexibilidade cognitiva.....	118
Gráfico 6 - Evolução dos desafios persistentes e avanços ao longo dos anos.....	119
Gráfico 7 - Comparativo da evolução nas áreas de controle emocional, retenção de conhecimento e interação social entre 2021 e 2024	122
Gráfico 8 - Representação da diminuição de estereotipias motoras e falas impulsivas ao longo dos anos	122
Gráfico 9 - Comparativo do desenvolvimento nas áreas de equilíbrio, controle motor e interação social entre 2021, 2023 e 2024.....	125
Gráfico 10 - Evolução da organização de ideias e a diminuição das estereotipias motoras...	126
Gráfico 11 - Comparação de Desenvolvimento Sensorial e AVDs.....	128
Gráfico 12 - Evolução do Controle Inibitório e Tolerância a Estímulos.....	129

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pareceres psicopedagógicos 2021, 2023 e 2024	113
Quadro 2 - Pareceres psicológicos 2021, 2023 e 2024.....	116
Quadro 3 - Pareceres fonoaudiológicos 2021 e 2024.....	120
Quadro 4 - Pareceres de psicomotricidade 2021, 2023 e 2024	123
Quadro 5 - Pareceres de terapia ocupacional 2021 e 2024.....	127

LISTA DE SIGLAS

AAP	Academia Americana de Pediatria (American Academy of Pediatrics)
ABA	Análise do Comportamento Aplicada (Applied Behavior Analysis)
CAPSi	Centros de Atenção Psicossocial Infantil
CARS	Childhood Autism Rating Scale
CDC	Centers for Disease Control and Prevention (Centros de Controle e Prevenção de Doenças)
CID-11	Classificação Internacional de Doenças, 11 ^a Revisão
CIPTEA	Carteira de Identificação da Pessoa com TEA
DSM-5	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
EIBI	Intervenção Precoce Intensiva (Early Intensive Behavioral Intervention)
ESDM	Early Start Denver Model
GFCF	Gluten-Free, Casein-Free Diet (Dieta Sem Glúten e Sem Caseína)
IDEA	Individuals with Disabilities Education Act
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPE	Instituto de Previdência do Estado
JAMA	Journal of the American Medical Association
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NHS	Sistema Nacional de Saúde do Reino Unido (National Health Service)
NICE	National Institute for Health and Care Excellence
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
PECS	Picture Exchange Communication System
PEI	Plano Educacional Individualizado
PIB	Produto Interno Bruto
SCERTS	Social Communication, Emotional Regulation, and Transactional Support
STF	Supremo Tribunal Federal
STJ	Superior Tribunal de Justiça
SUS	Sistema Único de Saúde
TDAH	Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children

UNESCO Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	Contextualização do Tema	12
1.2	Justificativa	17
1.3	Problema de Pesquisa	14
1.4	Objetivos da Pesquisa	20
<i>1.4.1</i>	<i>Objetivo Geral.....</i>	<i>20</i>
<i>1.4.2</i>	<i>Objetivos Específicos</i>	<i>20</i>
1.4.2.1	Investigar a influência do neoliberalismo nas políticas de inclusão educacional	20
1.4.2.2	Analisar a importância do estado na inclusão de autistas	20
1.4.2.3	Estudar o caso do Antônio.....	22
1.5	Metodologia.....	22
<i>1.5.1</i>	<i>Abordagem da Pesquisa.....</i>	<i>22</i>
<i>1.5.2</i>	<i>Métodos de Coleta de Dados.....</i>	<i>24</i>
<i>1.5.3</i>	<i>Justificativa para a Escolha dos Métodos.....</i>	<i>26</i>
1.5.3.1	Estudo de Caso	26
1.5.3.2	Questionário com a Mãe de Antônio.....	26
1.5.3.3	Análise Documental	27
1.5.3.4	Pesquisa Bibliográfica.....	27
1.6	Considerações Éticas.....	28
2	NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO.....	29
3	EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO AUTISTA	40
3.1	Contextualização Histórica do Autismo	40
3.2	Autismo e Neurodiversidade	43
3.3	Inclusão Educacional – Princípios da inclusão do autista	51
3.4	Intersecção entre Neoliberalismo e Inclusão Educacional	54
3.5	Responsabilidade do Estado nas Políticas de Inclusão dos Autistas	56
4	ESTUDO DE CASO – ANTÔNIO	64
4.1	A chegada	64
4.2	As terapias.....	73

4.3	A nova rotina de Antônio: terapias e inclusão escolar.....	79
4.4	A evolução de Antônio e a importância da manutenção das terapias	81
4.5	A atualidade de Antônio: uma jornada contínua	83
4.6	As razões para o sucesso no tratamento de Antônio	85
4.6.1	<i>O diagnóstico prematuro.....</i>	85
4.6.2	<i>O papel da família no sucesso do tratamento de Antônio.....</i>	87
4.6.3	<i>A importância da escola regular na vida dos autistas: o papel da Fundação Pão dos Pobres e o cenário das escolas públicas.....</i>	89
4.6.4	<i>O papel do Estado no processo de desenvolvimento de Antônio</i>	91
5	TERAPIAS E ABORDAGENS DESENVOLVIDAS COM ANTÔNIO	94
5.1	Integração sensorial de Ayres	94
5.2	Dieta livre de Gluten e Caseina	97
5.3	Psicomotricidade	98
5.4	Musicoterapia	100
5.5	Fonoaudiologia.....	102
5.6	Psicopedagogia.....	107
5.7	Terapia Ocupacional.....	109
5.8	Análise dos Pareceres.....	112
5.8.1	<i>Análise dos pareceres de psicopedagogia.....</i>	112
5.8.2	<i>Análise dos pareceres de Psicologia.....</i>	116
5.8.3	<i>Análise dos Pareceres Fonoaudiológicos</i>	119
5.8.4	<i>Análise dos pareceres de Psicomotricidade.....</i>	123
5.8.5	<i>Análise dos Pareceres de Terapia Ocupacional</i>	126
5.8.6	<i>Análise do parecer de Musicoterapia</i>	129
5.8.7	<i>Petição inicial junto ao judiciário.....</i>	131
6	CAMINHOS E ALTERNATIVAS	133
6.1	Caminhos e Possibilidades.....	139
6.2	Monitores Qualificados.....	139
6.3	Acesso às Terapias e aos Serviços	141
6.4	Formação de Professores	142
6.5	Terapias para Autistas.....	144
6.6	Psicólogos nas Escolas	146
6.7	Centros de Atendimento para Autistas	148
6.8	Mudança de Paradigma e Políticas Públicas para Autistas	150

7	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	1533
REFERÊNCIAS	1588	
ANEXOS	168	
Anexo A – Entrevista com mãe de Antônio.....	169	
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	177	
Anexo C – Parecer Consustanciado do CEP.....	180	

1 INTRODUÇÃO

1.1 Contextualização do Tema

A inclusão de indivíduos com autismo no sistema educacional tem sido um tópico de crescente interesse e debate nas últimas décadas. O autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista (TEA), é uma condição neurobiológica caracterizada por dificuldades na comunicação, interação social e padrões de comportamento repetitivos. A incidência global do autismo tem aumentado, com estatísticas indicando que 1 em cada 54 crianças é diagnosticada com TEA nos Estados Unidos (CDC, 2020). Essa estimativa serve como um ponto de comparação útil para o contexto brasileiro, tendo em vista o fato de que a obtenção de dados precisos sobre a incidência do autismo no Brasil é um desafio. A falta de dados epidemiológicos consistentes e atualizados no Brasil dificulta a avaliação precisa da prevalência do autismo. Esta tem sido uma das reclamações de pais e professores quando se defrontam com o problema.

Atualmente, o Brasil carece de dados oficiais precisos sobre a prevalência do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Estima-se que aproximadamente 1% da população brasileira seja autista, o que corresponde a cerca de 2 milhões de pessoas.

Dados do Censo Escolar de 2023 indicam que o número de alunos com TEA matriculados em escolas brasileiras aumentou 48% em um ano, passando de 429 mil em 2022 para 636 mil em 2023. Em 2019, foi sancionada a Lei 13.861, que determinou a inclusão de informações específicas sobre autismo no Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Espera-se que os resultados desse censo forneçam um panorama mais preciso sobre a prevalência do autismo no país.

Muitas estimativas são baseadas em estudos internacionais, como os do Centro de Controle e Prevenção de Doenças (CDC) dos Estados Unidos. Em 2023, o CDC divulgou que 1 em cada 36 crianças de 8 anos nos EUA foi diagnosticada com TEA. É importante notar que esses números refletem uma maior conscientização e aprimoramento nos diagnósticos, além de possíveis influências de fatores ambientais e genéticos. A comunidade científica continua investigando as causas e a prevalência do autismo para fornecer dados mais precisos e atualizados.

No entanto, é importante destacar que as características da incidência do autismo podem variar significativamente em diferentes regiões do Brasil. Rocha, Fernandes e Marques (2018,

p. 220) destacam que “a falta de acesso a serviços de saúde e a desigualdade socioeconômica podem influenciar a incidência do autismo em comunidades mais vulneráveis”.

O crescimento dos índices de diagnósticos em saúde mental, amplamente noticiado pela mídia, tem gerado tanto preocupação social quanto questionamentos acadêmicos. Reportagens frequentes apresentam números alarmantes sobre o aumento de casos de transtornos psiquiátricos, como o autismo e o transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH). Entretanto, é fundamental problematizar até que ponto esses dados representam uma elevação real da prevalência ou se refletem falhas metodológicas nos estudos epidemiológicos. Ao abordar essa questão, Frances (2017, p. 93) adverte que a inflação diagnóstica não pode ser naturalizada:

De vez em quando os jornais noticiam que os índices de transtornos psiquiátricos estão subindo, às vezes de forma dramática. Os melhores exemplos atuais são o autismo e o transtorno do déficit de atenção. Não acredite nos números. Os ‘índices’ foram gerados por epidemiologistas psiquiátricos, que usam um método inherentemente falho e sistematicamente tendencioso na direção do excesso de notificações.

Essa crítica evidencia a necessidade de cautela na interpretação das estatísticas, evitando que diferenças individuais de desenvolvimento sejam medicalizadas de forma apressada. No caso específico do autismo, o aumento expressivo das notificações pode decorrer tanto de avanços nos critérios diagnósticos e da maior conscientização social quanto de um processo de expansão artificial de categorias clínicas, alimentado pela lógica da chamada “indústria do diagnóstico”.

A inclusão educacional do autismo, refere-se à prática de oferecer oportunidades educacionais em ambientes regulares, onde alunos autistas são integrados com seus colegas neurotípicos diferenciados. Essa abordagem de inclusão baseia-se nos princípios da igualdade de oportunidades e no direito de todos os indivíduos a uma educação de qualidade, independentemente de suas diferenças ou condições específicas (UNESCO, 1994).

No entanto, a implementação bem-sucedida da inclusão de autistas nas escolas enfrenta desafios significativos. A diversidade de necessidades no espectro autista exige abordagens pedagógicas individualizadas e apoio especializado. A interação com colegas neurotípicos diferenciados e a vida agitada da escola, considerando a especificidade do modo de ser e perceber do autista, pode, muitas vezes, representar uma sobrecarga para os autistas, resultando em ansiedade e dificuldades emocionais (Humphrey; Symes, 2010). Por isso, diante das necessidades de atendimento específico aos autistas, é fácil intuir e reconhecer a fundamental influência das políticas educacionais e sociais no enfrentamento do problema e na moldagem

da inclusão de autistas nas escolas. O neoliberalismo, com sua ideologia econômica e política que enfatiza a minimização da intervenção estatal e a promoção do mercado livre, tem impacto direto nas políticas educacionais de todo o mundo. As consequências do neoliberalismo relativamente a questão da inclusão e o atendimento das exigências dos autistas podem ser evidenciadas nas restrições orçamentárias, na ênfase à competição e no desempenho individual, na padronização curricular, todos fatores altamente negativos para o aluno autista (Ball, 2003).

A inclusão de autistas nas escolas torna-se um desafio complexo que envolve aspectos multidimensionais, desde os fatores que envolvem as necessidades individuais dos alunos até as estruturas políticas e ideológicas que moldam o sistema educacional. Compreender a interação entre esses fatores é fundamental para criar ambientes educacionais verdadeiramente inclusivos e acolhedores para todos os alunos, independentemente de suas características individuais.

Esta tese está estruturada em sete capítulos que articulam uma análise teórica crítica com uma investigação empírica sobre os impactos do neoliberalismo nas políticas de inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O primeiro capítulo apresenta a contextualização do tema, os objetivos da pesquisa, a justificativa, o problema de pesquisa, a hipótese e a metodologia adotada. O segundo capítulo discute os fundamentos do neoliberalismo e suas implicações para a educação e as políticas inclusivas, evidenciando os efeitos excludentes dessa racionalidade. O terceiro capítulo aprofunda as especificidades do autismo e os desafios da inclusão escolar, com ênfase na importância do acolhimento das diferenças e do papel do Estado. O quarto capítulo desenvolve um estudo de caso aprofundado de um estudante autista inserido na rede regular de ensino, analisando sua trajetória educacional e terapêutica com base em documentos, pareceres e registros escolares. No quinto capítulo, são detalhadas as abordagens terapêuticas utilizadas e os resultados obtidos ao longo dos anos, por meio de gráficos, quadros e análises técnicas. O sexto capítulo propõe caminhos e alternativas para uma inclusão efetiva, como a formação de profissionais, a ampliação do acesso a terapias e o fortalecimento de políticas públicas. Por fim, o sétimo capítulo apresenta as considerações finais, destacando a necessidade de superação da lógica neoliberal e a urgência de construir uma educação inclusiva fundamentada na justiça social e no reconhecimento da diversidade.

Embora esta tese esteja organizada em torno de um estudo de caso específico — a trajetória de um estudante autista inserido na rede regular de ensino —, sua contribuição extrapola os limites individuais da análise. A investigação, ao articular os aspectos teóricos e críticos do neoliberalismo com a experiência concreta de inclusão, busca iluminar questões mais amplas sobre o direito de todos os estudantes à educação, em especial no contexto da

escola pública. Nesse sentido, ainda que o foco empírico recaia sobre um sujeito autista em particular, a reflexão proposta aponta para os desafios estruturais da inclusão escolar como um todo, evidenciando as tensões entre políticas, práticas pedagógicas e condições materiais oferecidas pelas instituições de ensino. O estudo, portanto, não se restringe ao caso analisado, mas pretende servir como subsídio para o debate acerca da inclusão educacional de maneira mais abrangente, reafirmando que uma educação verdadeiramente democrática precisa contemplar a diversidade e assegurar que todos os estudantes, independentemente de suas especificidades, tenham garantido o direito de aprender e se desenvolver plenamente.

1.2 Justificativa

A justificativa para o estudo da intersecção entre autismo e neoliberalismo no contexto educacional reside na necessidade de compreender como políticas e práticas educacionais contemporâneas, influenciadas por ideais neoliberais, impactam a inclusão e o desenvolvimento de alunos autistas. O neoliberalismo, que promove valores como a eficiência econômica, a competição e a individualização, tem moldado de maneira significativa as políticas públicas, incluindo a educação, criando pressões que podem afetar adversamente as práticas inclusivas. Em um contexto no qual o discurso neoliberal permeia instituições, inclusive a escola, torna-se fundamental investigar como essas ideologias influenciam a experiência educacional dos alunos autistas.

A história de Antônio¹, diagnosticado com autismo, intensificou minha percepção sobre essa realidade. Na prática, percebo como a inclusão ainda é falha, muitas vezes apenas uma ideia bem-intencionada que não se concretiza em ações efetivas. A influência neoliberal nas escolas acentua essas dificuldades, promovendo um ambiente de competição e resultados, que muitas vezes não considera as necessidades individuais de alunos com autismo. O sistema educacional, em sua busca por eficiência, muitas vezes negligencia a criação de um espaço inclusivo que valorize as diferenças e atenda às especificidades de cada aluno.

Essa vivência profissional reforça a urgência de investigar como as políticas neoliberais têm impactado a inclusão de alunos autistas, não apenas no Brasil, mas em todo o contexto educacional contemporâneo. Precisamos questionar como essas políticas podem ser ajustadas para garantir que a inclusão seja uma prática concreta, e não apenas um ideal distante.

¹ O nome do estudante foi alterado no texto para preservar sua identidade, utilizando-se o nome fictício de “Antônio”.

De acordo com Harvey (2005, p. 2), o neoliberalismo pode ser entendido como “uma teoria de práticas políticas e econômicas que propõe que o bem-estar humano é maximizado pela liberdade empreendedora e habilidades individuais dentro de uma estrutura institucional caracterizada por direitos de propriedade privada, mercados livres e livre comércio”. Quando aplicado à educação, essas ideias tendem a transformar os alunos em “clientes” e os professores em “prestadores de serviços” (Ball, 2012, p. 19), ignorando muitas vezes as necessidades específicas de grupos vulneráveis, como as pessoas autistas.

No que diz respeito ao autismo, é importante considerar que os alunos com esse diagnóstico frequentemente enfrentam desafios que vão além das demandas acadêmicas, incluindo dificuldades de socialização e comunicação. Conforme Kapp (2020, p. 145) aponta, “as políticas neoliberais frequentemente negligenciam as necessidades específicas das populações neurodiversas”, favorecendo uma abordagem padronizada que prioriza o rendimento acadêmico e a competitividade, em detrimento de uma educação inclusiva e holística. Nesse sentido, há uma desconexão entre as demandas impostas pelas políticas neoliberais e a realidade das necessidades educacionais de alunos autistas. Essa questão ganha ainda mais relevância diante do aumento significativo das matrículas de estudantes com TEA nas escolas brasileiras. De acordo com o Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023), houve um crescimento de 48% em apenas um ano, passando de 429 mil alunos com autismo matriculados em 2022 para 636 mil em 2023, o que evidencia a presença cada vez mais expressiva desse público no ensino regular. Além disso, a recategorização trazida pelo Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – DSM-5 (APA, 2013), ao unificar diagnósticos anteriormente fragmentados sob a nomenclatura de Transtorno do Espectro Autista, ampliou a identificação e o reconhecimento dos casos, contribuindo para o aumento estatístico e para a necessidade de maior atenção das políticas educacionais. Portanto, a discussão sobre a inclusão de alunos autistas não pode ser dissociada dessas transformações, que revelam tanto o crescimento da demanda quanto a urgência em superar os limites impostos pela lógica neoliberal.

A relevância deste estudo se sustenta na necessidade urgente de examinar criticamente as intersecções entre autismo e neoliberalismo, com o objetivo de identificar como as políticas educacionais contemporâneas podem ser ajustadas para promover uma inclusão mais significativa e efetiva. Afinal, como alerta Slee (2011, p. 34), “a verdadeira inclusão só será alcançada quando reconhecermos que o fracasso em acomodar as diferenças não é um defeito dos alunos, mas das estruturas educacionais e das políticas que os rodeiam”.

A justificativa para o desenvolvimento de uma pesquisa focada no aprimoramento das políticas de inclusão se fundamenta em sua relevância social e acadêmica, dado o cenário contemporâneo em que a busca por equidade e justiça social na educação tem sido uma prioridade mundial. As políticas inclusivas não apenas asseguram o direito à educação para todos, mas também promovem um ambiente que valoriza a diversidade e o respeito às diferenças. Neste sentido, investigar como essas políticas podem ser aprimoradas é essencial para garantir que todos os estudantes, independentemente de suas características, possam acessar uma educação de qualidade.

A pesquisa acadêmica, portanto, é vital para identificar as lacunas nas políticas atuais e sugerir estratégias inovadoras. Como coloca Bowe, Ball e Gold (1992, p. 14), “as políticas educacionais são sempre contestadas e reescritas à luz de novas pesquisas, evidências e demandas sociais”. Deste modo, a investigação contínua sobre a eficácia das políticas de inclusão permite a adaptação constante dessas diretrizes às mudanças nas condições sociais, culturais e econômicas.

No campo social, a relevância de uma pesquisa sobre inclusão se expande ao considerar que as políticas inclusivas têm o poder de reduzir desigualdades históricas e estruturais. Tollefson (2018, p. 45) destaca que “políticas eficazes de inclusão escolar não apenas transformam a educação, mas impactam positivamente a sociedade como um todo, ao fomentar a cidadania ativa e a equidade social”. Ou seja, ao aprimorar políticas inclusivas, é possível promover uma sociedade mais equitativa, onde a diversidade é vista como um valor central e não como um obstáculo.

Em termos acadêmicos, essa pesquisa também possui uma relevância significativa, pois contribui para o desenvolvimento de uma base teórica robusta sobre inclusão. Há um consenso crescente na literatura de que a inclusão não pode ser limitada a abordagens superficiais ou tecnocráticas. Como afirma Mitchell (2014, p. 12), “incluir significa desafiar as normas educacionais tradicionais, ao criar espaços de aprendizado que valorizem e respeitem as diferenças individuais”. Essa abordagem exige uma revisão crítica das práticas atuais e um compromisso com a pesquisa interdisciplinar, que explore novas formas de ensino e gestão escolar que sejam verdadeiramente inclusivas.

Portanto, a pesquisa sobre o aprimoramento das políticas de inclusão é relevante tanto no âmbito social quanto acadêmico, pois oferece caminhos para uma educação mais equitativa e propicia o desenvolvimento de novas teorias e práticas que desafiam as desigualdades existentes. Ao investir em políticas baseadas em evidências científicas, é possível construir um sistema educacional que não apenas inclua, mas também transforme a realidade de milhares de

estudantes, garantindo que suas necessidades sejam respeitadas e atendidas de forma digna e justa.

Nas últimas décadas, o neoliberalismo emergiu como uma força dominante na formulação de políticas públicas ao redor do mundo, influenciando profundamente os sistemas educacionais. O neoliberalismo, com sua ênfase na competição, na eficiência e na redução do papel do Estado, promove um modelo educacional que privilegia resultados mensuráveis, padronização curricular e gestão orientada por metas de desempenho. Esse modelo, embora eficaz em certos aspectos, pode criar um ambiente educacional que não responde adequadamente às necessidades dos estudantes que requerem abordagens pedagógicas específicas, como os indivíduos autistas.

A inclusão educacional de pessoas autistas é um princípio fundamental nas políticas de educação contemporâneas, que busca garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independente de suas particularidades. No entanto, a complexidade do espectro autista, que envolve desafios na comunicação, interação social e comportamento, exige estratégias de ensino diferenciadas, apoio especializado e ambientes adaptados. Esses requisitos, por sua vez, podem entrar em conflito com a lógica de eficiência e padronização promovida pelo neoliberalismo.

Diante desse cenário, o objetivo de explorar a conexão entre o neoliberalismo na educação e as dificuldades de inclusão dos autistas torna-se altamente relevante. Essa pesquisa busca entender como os princípios neoliberais moldam as políticas educacionais e suas consequências para a inclusão de estudantes autistas. Ao investigar essa conexão, a pesquisa pretende revelar as barreiras estruturais e ideológicas que dificultam a implementação de práticas inclusivas eficazes dentro de um contexto neoliberal.

Essa exploração é crucial para identificar as tensões entre a lógica neoliberal e os princípios de inclusão, e para propor estratégias que possam mitigar os efeitos negativos do neoliberalismo sobre a educação inclusiva. Ao compreender melhor essas dinâmicas, a pesquisa pode contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais que promovam uma inclusão mais efetiva e equitativa, respeitando a diversidade e as necessidades específicas dos indivíduos autistas.

Essa investigação busca identificar as barreiras e os desafios impostos pelo neoliberalismo à inclusão, ao mesmo tempo em que aponta proposições para a construção de um sistema educacional mais justo e inclusivo, que respeite e valorize a neurodiversidade.

1.3 Problema de Pesquisa

Nas últimas décadas, o neoliberalismo consolidou-se como a ideologia dominante nas políticas públicas de diversos países, inclusive no Brasil. Essa perspectiva defende a redução do papel do Estado nas áreas sociais, a valorização da lógica de mercado, a responsabilização individual e a busca por eficiência e produtividade mensurável. No campo da educação, essa ideologia se materializa em políticas de padronização curricular, privatização de serviços, avaliações em larga escala e modelos de gestão orientados por metas de desempenho.

Por outro lado, a educação inclusiva fundamenta-se em princípios antagônicos ao neoliberalismo, ao afirmar o direito de todos os estudantes — inclusive os com deficiência — a uma educação pública de qualidade, equitativa e adaptada às suas necessidades. Para os estudantes autistas, essa inclusão requer estruturas pedagógicas e institucionais que acolham suas especificidades, respeitem a neurodiversidade e promovam o desenvolvimento acadêmico e social.

Contudo, observa-se um tensionamento crescente entre esses dois modelos. A lógica neoliberal tende a precarizar as políticas públicas de inclusão, limitando o acesso a recursos especializados e transferindo para as famílias a responsabilidade de garantir o acompanhamento necessário. Isso cria barreiras concretas à permanência e à aprendizagem de estudantes autistas na escola pública.

Diante desse cenário, surge o seguinte problema de pesquisa:

Como as políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais impactam a inclusão escolar de estudantes autistas no Brasil, e em que medida é possível construir práticas inclusivas efetivas nesse contexto?

Parte-se da hipótese de que as políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo impactam negativamente a inclusão de estudantes autistas no sistema educacional brasileiro. Isso ocorre por meio da redução do financiamento público, da terceirização de serviços especializados e da desresponsabilização do Estado, fatores que comprometem a oferta de suporte pedagógico, estrutural e terapêutico necessários para a inclusão efetiva desses estudantes. No entanto, o estudo de caso do estudante Antônio é mobilizado como evidência empírica de que, quando há investimento estatal desde os primeiros anos de vida — com acesso a políticas públicas consistentes, acompanhamento contínuo e práticas pedagógicas especializadas — é possível alcançar um desenvolvimento cognitivo e social significativo. A trajetória de Antônio, portanto, reforça que a inclusão de estudantes autistas não apenas é viável, como também depende diretamente do compromisso do Estado com a equidade educacional.

1.4 Objetivos da Pesquisa

1.4.1 *Objetivo Geral*

A presente tese tem como objetivo evidenciar como a ideologia neoliberal impacta as políticas de inclusão educacional, com um foco particular nas implicações para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para aprofundar essa análise, a pesquisa se apoia no estudo de caso de um menino autista, cuja trajetória educacional serve como base empírica para evidenciar os desafios e lacunas das políticas públicas atuais. A partir desse estudo, busca-se não apenas compreender os efeitos dessas políticas sob a ótica neoliberal, mas também apontar perspectivas que reafirmem a importância de uma inclusão educacional efetiva e de políticas públicas mais adequadas às necessidades desses estudantes.

1.4.2 *Objetivos Específicos*

1.4.2.1 Investigar a influência do neoliberalismo nas políticas de inclusão educacional

Considerando o contexto educacional contemporâneo, o neoliberalismo se manifesta por meio de reformas que enfatizam a competitividade, a privatização e a redução do papel do Estado, o que pode repercutir diretamente nas práticas e políticas de inclusão. Dessa forma, torna-se crucial analisar como essa lógica influencia a implementação e a eficácia das políticas inclusivas, especialmente no que se refere ao atendimento de demandas específicas e ao desenvolvimento de uma educação equitativa e acessível.

O estudo pretende, ainda, explorar de que maneira as políticas de inclusão educacional são moldadas sob a ótica neoliberal, que frequentemente valoriza a eficiência econômica em detrimento do suporte integral e personalizado aos estudantes com autismo. Essa análise busca compreender se as reformas neoliberais, ao priorizarem metas de desempenho, accountability e redução de custos, podem comprometer a qualidade da inclusão e o direito a uma educação plena, resultando em práticas que, por vezes, mascaram a exclusão por meio de adaptações superficiais ou insuficientes.

Por fim, ao investigar a influência do neoliberalismo nas políticas educacionais voltadas para o autismo, o estudo pretende trazer à tona os desafios e contradições presentes na construção de uma educação inclusiva em um contexto de crescente mercantilização e

precarização das políticas públicas. Dessa forma, busca-se contribuir para uma compreensão crítica sobre a relação entre inclusão e neoliberalismo, propondo uma reflexão sobre as possíveis alternativas para a construção de um ambiente educacional mais justo e inclusivo para todos os estudantes, independentemente de suas particularidades.

1.4.2.2 Analisar a importância do Estado na inclusão de autistas

Em um cenário global em que o neoliberalismo tem impulsionado reformas que buscam reduzir a intervenção estatal e transferir responsabilidades para a esfera privada, torna-se necessário refletir sobre a relevância e a eficácia das políticas públicas destinadas a assegurar o direito à educação inclusiva e de qualidade para todos.

O Estado possui um papel central na criação, implementação e fiscalização de políticas educacionais que garantam o acesso e a permanência de estudantes com autismo no ambiente escolar. Isso envolve a alocação de recursos, a formação de profissionais capacitados, o desenvolvimento de currículos adaptados e o suporte contínuo para instituições de ensino. No entanto, em contextos de austeridade e contenção de gastos, esses investimentos frequentemente são comprometidos, gerando lacunas que impactam diretamente a inclusão efetiva e o bem-estar dos estudantes com TEA. Nesse sentido, analisar a importância do Estado implica investigar como as decisões políticas, orçamentárias e estruturais podem ampliar ou limitar o alcance das práticas inclusivas.

O estudo também busca examinar de que maneira a atuação do Estado, por meio de leis, políticas e diretrizes, contribui para garantir a equidade e a justiça social no ambiente educacional. A criação de políticas inclusivas sólidas e sua implementação eficaz exigem não apenas a formulação de legislações que assegurem direitos, mas também um comprometimento político e financeiro contínuo que transcendam os ciclos governamentais. Assim, analisar a presença e a efetividade do Estado na inclusão de autistas é essencial para compreender a sustentabilidade e o impacto dessas ações a longo prazo.

Além disso, o objetivo é entender como a redução do papel do Estado e a transferência de responsabilidades para escolas, famílias e instituições privadas, características típicas do contexto neoliberal, podem fragilizar o processo inclusivo. Quando o Estado se afasta de seu papel de garantidor de direitos e delegado de recursos, a inclusão de estudantes com autismo corre o risco de se tornar uma responsabilidade individualizada, dependente de iniciativas pontuais e voluntárias, muitas vezes limitadas pela escassez de financiamento e pela ausência de uma coordenação estratégica.

Dessa forma, ao analisar a importância do Estado na inclusão de autistas, este estudo procura reforçar a ideia de que a construção de uma educação inclusiva efetiva depende de políticas públicas que sejam sustentadas por um compromisso político amplo, que priorize a inclusão como um direito universal e inviolável. O fortalecimento do papel estatal é, portanto, uma condição indispensável para assegurar que a inclusão não seja apenas um princípio abstrato, mas uma realidade concreta no cotidiano escolar de todos os estudantes.

1.4.2.3 Estudar o caso do Antônio

O terceiro objetivo desta tese consiste em realizar um estudo de caso detalhado sobre Antônio, que não apenas apresentará sua trajetória, mas também analisará sua evolução ao longo do tempo, com base em pareceres e documentos oficiais. Esse estudo permitirá uma visão aprofundada de sua história, desde o diagnóstico de autismo até o desenvolvimento de suas habilidades sociais, cognitivas e emocionais, oferecendo uma análise crítica de como as políticas e práticas educacionais impactaram diretamente seu progresso.

Por meio dessa análise documental e evolutiva, será possível identificar os desafios e avanços enfrentados por Antônio em um sistema educacional permeado por influências neoliberais. O estudo de caso se propõe a examinar se o suporte oferecido, em termos de inclusão e acompanhamento pedagógico, foi eficaz em promover um ambiente que favorecesse o seu desenvolvimento integral. A análise dos pareceres e relatórios também permitirá discutir o papel das instituições de ensino e os recursos disponíveis no processo inclusivo, oferecendo uma base concreta para reflexões sobre práticas mais adequadas para a inclusão de alunos com autismo.

1.5 Metodologia

1.5.1 Abordagem da Pesquisa

A escolha por uma abordagem qualitativa para a investigação sobre a inclusão dos autistas no contexto educacional neoliberal se justifica pela natureza complexa e multifacetada das experiências de exclusão e inclusão vividas por esse grupo específico. Como destaca Minayo (2001, p. 21), a pesquisa qualitativa é adequada para compreender fenômenos sociais complexos, pois permite uma análise mais profunda das percepções, sentimentos e significados atribuídos pelos sujeitos. Além disso, ela possibilita a exploração de nuances que dificilmente

seriam captadas por métodos quantitativos tradicionais, que focam em medir e quantificar dados, mas não exploram a riqueza do contexto e das interações sociais.

A abordagem qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 35), foca em entender “como as pessoas constroem o sentido de suas vidas cotidianas e de suas interações sociais”. No caso desta pesquisa, o objetivo é compreender como as políticas educacionais impactam as experiências dos autistas e como as mudanças no modelo de financiamento e gestão educacional moldam suas trajetórias escolares.

De acordo com Flick (2009, p. 17), a metodologia qualitativa é indicada quando o pesquisador deseja “explorar as perspectivas dos sujeitos sobre fenômenos sociais específicos”, como é o caso das políticas de inclusão e suas repercussões. Assim, por meio de entrevistas semi-estruturadas, observações e análise documental, busca-se captar as percepções das mães sobre os impactos das políticas neoliberais na inclusão de seus filhos. Essa estratégia permite uma compreensão aprofundada das barreiras enfrentadas, das estratégias de enfrentamento adotadas e das expectativas em relação às políticas públicas.

Além disso, a abordagem qualitativa é especialmente relevante para captar as “vozes invisibilizadas” no debate educacional, conforme salienta Denzin e Lincoln (2005, p. 45), ao argumentarem que a pesquisa qualitativa se propõe a dar ênfase às narrativas de grupos minoritários e marginalizados, oferecendo uma oportunidade para que suas experiências sejam “ouvidas e compreendidas no contexto de forças sociais mais amplas”. No caso dos autistas, que frequentemente enfrentam barreiras de comunicação e estigmatização, a abordagem qualitativa permite que suas vivências sejam abordadas de maneira sensível e contextualizada.

Por outro lado, a inclusão educacional, dentro de uma perspectiva neoliberal, muitas vezes se traduz na redução do suporte especializado, transferência de responsabilidades para as famílias e aumento da pressão por resultados quantitativos (Ball, 2012, p. 115). Essa dinâmica só pode ser compreendida na sua totalidade por meio de uma análise que capture o contexto, as emoções e os conflitos, algo que a pesquisa qualitativa permite com maestria. A análise qualitativa permite desvendar “os efeitos subjetivos das políticas” e como esses efeitos se manifestam em “práticas diárias e experiências individuais” (Ball, 2012, p. 117).

Nesse sentido, a metodologia qualitativa possibilita uma análise crítica das políticas de inclusão, considerando tanto a percepção dos atores envolvidos quanto os impactos no desenvolvimento dos autistas. O uso de entrevistas em profundidade e grupos focais, conforme Patton (2002, p. 42), oferece uma compreensão mais ampla e contextualizada, facilitando a identificação de “padrões emergentes” e de “dimensões inesperadas” que não seriam reveladas por métodos quantitativos. Isso é fundamental, pois as experiências de inclusão ou exclusão

não se limitam a números, mas estão intrinsecamente ligadas a sentimentos, expectativas e interações sociais complexas.

Dessa forma, a abordagem qualitativa é a mais indicada para uma pesquisa cujo objetivo é compreender os significados, as vivências e os desafios enfrentados por autistas e suas famílias em um contexto educacional que valoriza a competição e a eficiência em detrimento da inclusão genuína. Como sugere Stake (1995, p. 68), a metodologia qualitativa permite que o pesquisador atue como "um intérprete dos significados sociais", garantindo uma análise que não apenas descreva a situação, mas também promova um entendimento crítico e reflexivo sobre as práticas educacionais em questão.

1.5.2 Pesquisa bibliográfica

Nesta pesquisa, adotamos a hermenêutica como abordagem metodológica central. Conforme destacado por Dalbosco, Dala Santa e Baroni (2018), a hermenêutica vai além de uma simples técnica de interpretação; ela se configura como um "diálogo vivo" que permite ao pesquisador compreender profundamente os fenômenos educacionais. Essa perspectiva enfatiza a importância da formação teórico-epistemológica do pesquisador e valoriza o processo comunicativo intersubjetivo dialógico como essencial na arte interpretativa.

De acordo com Vieira (2019), a Hermenêutica Educacional, originada na Alemanha, busca compreender as relações humanas envolvidas na educação, ampliando a visão sobre o fenômeno educacional. Esse método permite reflexões sobre o sentido educacional, entendimento e autocompreensão do mundo educacional.

Nesta pesquisa, a metodologia bibliográfica é fundamental para a construção do conhecimento científico. Conforme destacado por Lima e Mioto (2007), a pesquisa bibliográfica não se limita à simples transcrição de ideias existentes, mas envolve um movimento contínuo de apreensão de objetivos, leitura crítica e interlocução com o material bibliográfico. Esse processo exige vigilância epistemológica e permite ao pesquisador buscar soluções para o problema de pesquisa por meio de uma análise meticulosa e abrangente das publicações existentes. De acordo com Sousa, Oliveira e Alves (2021), a pesquisa bibliográfica é caracterizada pela análise de materiais já publicados, permitindo ao pesquisador uma compreensão aprofundada do tema estudado. Essa abordagem envolve a identificação, seleção e análise criteriosa de fontes teóricas existentes, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento da investigação.

1.5.3 Métodos de Coleta de Dados

O método de coleta de dados para este estudo será estruturado em quatro etapas principais, com o intuito de proporcionar uma análise abrangente e profunda do caso de Antônio e do contexto educacional relacionado à sua inclusão.

A primeira etapa abordará sua trajetória desde o diagnóstico de autismo até seu desenvolvimento acadêmico e social. Este passo incluirá a análise de sua evolução, com base em documentos pedagógicos, relatórios clínicos, pareceres de especialistas e observações sobre seu desempenho em diferentes contextos educacionais. Por meio desse estudo, será possível compreender como as políticas de inclusão influenciam diretamente a trajetória de um aluno autista em um ambiente educacional impactado por políticas neoliberais.

A segunda etapa consistirá na aplicação de um questionário à mãe de Antônio. O objetivo é captar, através de uma perspectiva familiar, as experiências e emoções envolvidas na educação de uma criança autista, bem como a percepção sobre a qualidade e eficácia das práticas inclusivas nas instituições de ensino. Esse questionário fornecerá insights sobre o impacto do diagnóstico, as dificuldades enfrentadas no sistema educacional e o papel da família no suporte ao desenvolvimento de Antônio.

A terceira etapa envolverá a análise de pareceres e relatórios de especialistas, como psicólogos, pedagogos e neurologistas, que acompanharam o desenvolvimento de Antônio. Esses documentos são fundamentais para entender sua evolução nas esferas cognitiva, social e emocional. A partir dessa análise, será possível correlacionar os avanços e os desafios enfrentados por Antônio com as estratégias pedagógicas e o suporte oferecido pelas instituições educacionais.

Por fim, a quarta etapa será uma pesquisa bibliográfica que servirá para contextualizar teoricamente o estudo. A revisão da literatura se concentrará em autores que discutem a inclusão de alunos autistas e as influências das políticas neoliberais sobre a educação especial, como Mantoan (2003), entre outros estudiosos que investigam as dinâmicas da inclusão em ambientes educacionais competitivos e voltados para a eficiência. Conforme destaca Dalbosco, Santa e Baroni (2018), a pesquisa bibliográfica deve ser compreendida como um "diálogo vivo", no qual a construção do conhecimento ocorre por meio da interação crítica com os textos, permitindo ao pesquisador aprofundar a análise e situar a investigação dentro de um quadro teórico consistente. Esse embasamento teórico permitirá uma reflexão crítica sobre as práticas de inclusão e suas implicações no desenvolvimento de alunos como Antônio.

A combinação entre o estudo de caso - mediante a aplicação de questionário e a análise documental – e a pesquisa bibliográfica proporcionará uma visão multidimensional sobre o impacto das políticas educacionais contemporâneas na inclusão de alunos autistas, com foco específico na experiência de Antônio e sua trajetória no sistema educacional.

1.5.3 Justificativa para a Escolha dos Métodos

A escolha das técnicas de coleta de dados neste estudo foi cuidadosamente elaborada para garantir uma abordagem metodológica que permita uma compreensão aprofundada e holística do caso de Antônio. Considerando também o impacto das políticas neoliberais sobre a educação de alunos autistas, optou-se por uma triangulação metodológica que combinasse o estudo de caso, um questionário aplicado à mãe de Antônio, a análise documental de laudos e pareceres, e uma pesquisa bibliográfica consistente. Cada uma dessas técnicas foi selecionada com base em sua capacidade de oferecer dados específicos e complementares, enriquecendo a análise e assegurando uma compreensão robusta, sensível e multidimensional do fenômeno investigado.

1.5.3.1 Estudo de Caso

O estudo de caso de Antônio foi escolhido como uma técnica central de coleta de dados devido à sua capacidade de explorar, em profundidade, a complexidade de situações únicas e particulares, como a trajetória de um aluno autista inserido em um sistema educacional permeado por práticas neoliberais. Yin (2015) ressalta que o estudo de caso é particularmente útil quando se pretende investigar fenômenos em seu contexto real e analisar processos complexos que não podem ser dissociados do ambiente no qual ocorrem. Ao utilizar essa técnica, será possível documentar a evolução de Antônio, suas interações no ambiente escolar e o impacto das políticas inclusivas (ou a falta delas) em seu desenvolvimento.

1.5.3.2 Questionário com a Mãe de Antônio

O uso de um questionário com a mãe de Antônio se justifica pela necessidade de captar uma perspectiva subjetiva e íntima sobre os desafios enfrentados por famílias de alunos autistas, uma vez que elas desempenham um papel crucial no processo de inclusão escolar. De acordo com Minayo (2009), os questionários são ferramentas valiosas para coletar dados qualitativos

que refletem as experiências e percepções pessoais dos participantes. Neste caso, a mãe de Antônio poderá oferecer insights sobre como ela vivencia o impacto das políticas educacionais e das práticas inclusivas na vida de seu filho, além de relatar o suporte (ou a falta dele) por parte das instituições educacionais e de saúde.

1.5.3.3 Análise Documental

A análise de documentos, como pareceres de especialistas e relatórios pedagógicos, foi escolhida como uma técnica essencial para oferecer uma visão técnica e objetiva do desenvolvimento de Antônio. Bardin (2011) enfatiza que a análise documental é uma técnica valiosa para interpretar dados que já foram sistematizados, permitindo a compreensão de como as instituições (escolas, serviços de saúde, etc.) veem e acompanham a evolução de um indivíduo. Esses documentos oferecerão uma base sólida para entender como os especialistas avaliam o progresso de Antônio e se suas recomendações são devidamente implementadas no ambiente escolar.

1.5.3.4 Pesquisa Bibliográfica

A pesquisa bibliográfica complementa as demais técnicas ao fornecer uma base teórica sólida para a análise dos dados empíricos. Segundo Gil (2008), a pesquisa bibliográfica é fundamental para contextualizar o objeto de estudo dentro de um arcabouço teórico, possibilitando a análise crítica das práticas educacionais e das políticas públicas sob a luz de teorias consolidadas. A revisão de literatura permitirá situar o estudo de caso de Antônio no contexto mais amplo das discussões sobre neoliberalismo e inclusão, especialmente no que diz respeito à influência dessas ideologias nas políticas educacionais que moldam o cotidiano de alunos autistas.

A combinação dessas quatro técnicas de coleta de dados permite uma análise rica e multidimensional, garantindo que o estudo abarque tanto as percepções subjetivas quanto as avaliações objetivas do desenvolvimento de Antônio. Essa abordagem metodológica robusta, amparada por teóricos como Yin (2015), Minayo (2009), Bardin (2011) e Gil (2008), assegura que o estudo forneça uma visão ampla e bem fundamentada das práticas inclusivas e dos impactos das políticas neoliberais na educação de alunos com autismo.

1.6 Considerações Éticas

A condução de pesquisas envolvendo crianças, adolescentes ou indivíduos com capacidade de decisão reduzida requer atenção especial às questões éticas, visando garantir a proteção e o respeito aos direitos desses participantes. Conforme destaca Cruz (2018), é fundamental assegurar o bem-estar, a autonomia e a integridade física e mental desses sujeitos, adotando metodologias que resguardem esses aspectos (ANPEd, 2019).

Um dos princípios centrais é o **consentimento livre e esclarecido**, que deve ser obtido dos representantes legais dos participantes. Além disso, é essencial buscar o **assentimento** dos próprios sujeitos da pesquisa, respeitando suas capacidades de compreensão e decisão. Cruz enfatiza que, além do consentimento formal, os pesquisadores devem estar atentos às expressões e comportamentos dos participantes, reconhecendo sinais de desconforto ou recusa, mesmo que não verbalizados explicitamente (ANPed, 2019).

A **confidencialidade** é outro aspecto crucial. É responsabilidade do pesquisador proteger a privacidade dos participantes, garantindo que informações pessoais não sejam divulgadas sem autorização. Entretanto, Cruz aponta que, em situações em que há risco de continuidade de comportamentos prejudiciais ou ilegais, o pesquisador tem o dever de comunicar às autoridades competentes, sempre ponderando sobre a proteção e o bem-estar dos envolvidos (ANPed, 2019).

Por fim, é imprescindível que os pesquisadores adotem uma postura ética que vá além das normas legais, reconhecendo as particularidades e vulnerabilidades dos participantes. Isso implica em uma sensibilidade cultural e social, garantindo que a pesquisa não perpetue estereótipos ou desigualdades, mas contribua para a construção de um conhecimento mais justo e inclusivo.

Ancorada nos pressupostos éticos, esta pesquisa foi enviada para avaliação do Comitê de Ética da Universidade de Passo Fundo, obtendo aprovação através do parecer CAAE 88526525.3.0000.5342 (ANEXO B).

2 NEOLIBERALISMO, EDUCAÇÃO E INCLUSÃO

Professora Jussara sempre foi uma ótima coordenadora pedagógica. Na rede em que ela trabalhava, não existia um concurso exclusivo para cargos de gestão e tão pouco se exigia uma titulação específica para o cargo de direção ou coordenação. Bastava algum curso de 20 horas e bons serviços prestados como professora. Por isso, professora Jussara ocupava, já por um bom tempo, o cargo de coordenadora pedagógica da escola de ensino fundamental Ubiratan Ramos.²

O trabalho de professora Jussara era bem-visto por todos, ou quase todos, já que como coordenadora pedagógica, podia ela pleitear voos maiores, como por exemplo a direção da escola, o que normalmente desperta a inveja e a ira de possíveis adversários. Mas, de modo geral, todos gostavam da professora Jussara e de suas práticas pedagógicas, e de sua forma de tratar com colegas e alunos.

O seu único problema como gestora, talvez fosse sua excessiva proatividade, pois não se cansava de trazer novidades, propor diferentes alternativas, tentar novas experiências, sempre com o intuito de melhorar a qualidade do ensino ofertado pela sua escola. Ser proativo não é exatamente o problema. O problema é o excesso, o que leva muitas vezes a resultados não esperados e as vezes indesejados e desastrosos.

Foi o que aconteceu com a sua última empreitada pedagógica, trazida para a reunião mensal de professores. Professora Jussara se mostrava eufórica com a ideia, que segundo ela era simples, mas sensacional. Se dizia surpresa pelo fato de que as outras escolas não haviam ainda pensado nisso. De fato, a ideia era bem simples e consistia em criar um mural no salão de convivência da escola, onde mensalmente seria colocado os nomes dos alunos destaque de cada sala de aula, ranqueados em primeiro, segundo e terceiro lugar.

A ideia foi recebida com uma sincera simpatia pelos demais professores. A maioria deles se mostrou entusiasmada com a possibilidade de ver o nome dos melhores alunos expostos com letras douradas no mural da escola, para que todos que lá passassem, pudessem ver o quanto a escola tinha alunos bem-dotados intelectualmente. Os comentários foram muitos: professora Claudete disse que isso iria recompensar os melhores o que segundo ela, era muito justo. Professora Silvia, foi além. Disse que isso motivaria os demais alunos, fazendo com que eles estudassem mais. Professor Oralino complementou, que também achava justo, pois contemplava os melhores pelo seu mérito e esforço.

² Os nomes de pessoas e instituições são fictícios, embora a realidade descrita corresponda a “evidências” vivenciadas pelo autor.

Com a aprovação da maioria dos professores e também com o aval dos alunos, que se mostraram eufóricos com a ideia de ter finalmente seus esforços reconhecidos, a proposta foi implementada. A ideia de fato parecia simples e brilhante. O ambiente da escola se encheu de expectativa em torno da nova ação pedagógica proposta pela professora Jussara. Mas, como diria a escritora Martha Medeiros, o excesso de expectativa é o caminho mais curto para a frustração. O resultado da aventura pedagógica de professora Jussara, em pouco tempo mostrou o lado nefasto da falta de aprofundamento e estudo sobre os temas educacionais, por parte da coordenadora e das consequências desastrosas que advém do achismo pedagógico, professado por boa parte de professores e gestores.

Já nos dois primeiros meses da experimentação, começava-se a notar um ar de euforia por parte dos escolhidos e uma sutil névoa de frustração por parte daqueles que não foram os eleitos a estarem no hall do sucesso. A proposta jamais poderia dar certo por várias razões, mas principalmente porque a matemática não permitia. Se a ideia era premiar 3 alunos de cada turma por bimestre, no final do ano a escola teria mais alunos que não foram contemplados, do que aqueles que tiveram seus méritos reconhecidos por estrelas douradas, no hall da fama da escola Ubiratan Ramos.

O sentimento de frustração e de fracasso pôde ser percebido ao longo do ano em que a experiência foi levada adiante. Muitos alunos regrediram nos estudos e se estabeleceu um terrível ambiente de competição, onde invariavelmente, quem alcançava as melhores performances eram sempre os mesmos. Isso a longo prazo, foi um fator de desmotivação para a maioria, mas em especial para o aluno Miguel.

Miguel era um aluno incluído. Tinha déficit de atenção e um pequeno atraso cognitivo que o impedia de acompanhar as aulas, no mesmo ritmo que os demais colegas, e talvez um grau de autismo não comprovado. Suas dificuldades eram quase imperceptíveis e não o impediam de se relacionar com os demais colegas e professores, mas, perceptíveis o suficiente, quando ele era exposto a um ambiente de extrema competição, onde o seu ritmo e a sua forma de aprender não era respeitada. E foi o que aconteceu com a mal-fadada experiência da professora Jussara. Ela foi devastadora para muitos alunos, mas em especial para o Miguel, que no fundo sempre sonhou em ter seu nome estampado em letras douradas no mural da fama e do sucesso da escola, mas que no fim não aconteceu, e Miguel, de uma forma não deliberada, foi excluído ainda mais pela a escola, que deveria acolhê-lo e respeitá-lo como ser humano nas suas diferenças e potencialidades, frustrando de uma forma cruel, um ser humano com poucos mecanismos de defesa, que pudesse protegê-lo de situações como esta que a vida trás para aqueles que são diferentes, mas que a escola, de forma alguma pode reproduzir.

A frustração para Miguel foi tanta, que ele, em dado momento confessou para a professora com a qual tinha mais afinidade, o quanto gostaria que seu nome um dia pudesse estar naquele mural. Sua frustração era perceptível, pois a lágrima que correu no seu rosto denunciava o sentimento tão dolorido, em especial para uma criança incluída. A experiência da escola e da professora Jussara se encerrou no final do ano, sem que se aventasse a possibilidade de sua continuidade, uma vez que o sentimento que ficou entre os docentes foi de constrangimento e frustração.

Embora os personagens da história relatada sejam fictícios, os fatos não são. Este tipo de situação é muito mais comum do que se possa imaginar e acontece quase que diariamente nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. Isso é reflexo de como algumas escolas e alguns professores pensam a educação e a própria sociedade. Isso é o reflexo do pensamento neoliberal, que habita as escolas e as mentes docentes.

O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que retoma os antigos ideais do liberalismo clássico, ao preconizar a mínima intervenção do estado na economia, através de sua retirada do mercado, que, em tese, autorregular-se-ia e regularia também a ordem econômica. Sua implantação pelos governos de vários países iniciou-se na década de 1970, como principal resposta à Crise do Petróleo.

Os neoliberais combatem, principalmente, a política do Estado de Bem-Estar social, um dos preceitos básicos da social-democracia e um dos instrumentos utilizados pelo Keynesianismo para combater a crise econômica iniciada em 1929. Nessa política, apregoava-se a intervenção do Estado na economia, fortalecendo as leis trabalhistas a fim de aumentar a potencialidade do mercado consumidor, o que contribuía para o escoamento das produções fabris.

A crítica direcionada pelo neoliberalismo a esse sistema é a de que o “Estado forte” é oneroso e limita as ações comerciais, prejudicando aquilo que chamam de “liberdade econômica”. Além disso, a elevação dos salários e o consequente fortalecimento das organizações sindicais são vistos como ameaças à economia, pois podem aumentar os custos com mão de obra e elevar os índices de inflação. Dessa forma, os neoliberais defendem a máxima desregulamentação da força de trabalho, com a diminuição da renda e a flexibilização do processo produtivo (Guitarrara, 2022).

A educação e as políticas públicas para a educação inclusiva são pensadas dentro da perspectiva neoliberal. Além disso, a própria escola, o seu funcionamento e suas relações se dão sob esta perspectiva neoliberal, pois é ainda um ambiente onde prevalece a competição, a individualidade e o mérito pessoal em detrimento a solidariedade e o pensar coletivo.

A raça humana chegou aonde chegou através de mecanismos que caracterizam hoje o neoliberalismo, pois foi a competição que nos trouxe até aqui. Competir, vencer, abater o inimigo, derrotar o mais fraco, escravizar, ser o mais rápido e o mais forte, foi o caminho traçado pela humanidade para chegar ao status atual e se autointitular raça superior. Porém, outros elementos também foram essenciais para a nossa caminhada evolutiva. O ser humano só chegou a este estágio porque também viveu coletivamente, foi solidário, compartilhou experiências e repensou as suas estratégias de sobrevivência. Podemos dizer que melhoramos enquanto sociedade, mas não a ponto de extinguir todas as formas de disputas, vaidades e discriminações que ainda persistem nas mais diversas sociedades e nos mais diversos setores da sociedade, sendo um deles a escola.

A escola ainda é um ambiente onde se perpetuam práticas discriminatórias, a competição, a disputa, a exaltação do vencedor, do melhor, do primeiro lugar, daquele que é um sucesso e daquele que talvez esteja fadado ao fracasso, segundo convenções preestabelecidas do que seja o sucesso e o fracasso. A escola é um ambiente permeado de condicionantes relacionados e característicos do darwinismo social e do neoliberalismo. A estrutura da escola e seus atores, estão a serviço da engrenagem neoliberal, as vezes de forma inconsciente, outras vezes nem tanto. Nossas práticas cotidianas denunciam o quanto elas estão impregnadas da ideia da disputa, da competição, do campeão e do fracassado. São mecanismos sutis, presentes no dia a dia em uma escola, que fazem com que o ambiente se torne hostil para aqueles que apresentam algum grau de inclusão ou que não estejam de acordo com os padrões predeterminados.

Nossas avaliações, invariavelmente transformam seres humanos em conceitos numéricos ou alfabéticos. Ao invés de acolher e oferecer suporte para o desenvolvimento intelectual e emocional, preferimos apenas avaliar e se for o caso, reprovar. Nossos mecanismos de avaliação servem por vezes de instrumento de punição, em um ambiente que deveria perpetuar a ideia de crescimento pessoal e respeito as mais diversas formas de existir, mas, preferimos o caminho mais fácil da rotulação e da exclusão.

Nossos ambientes igualmente não estão preparados para as diferenças, pois a exemplo de outras instituições, são locais pensados para uma sociedade homogênea, pois o neoliberalismo pensa no ser humano e os espaços em que ele vive, de uma forma homogênea, sem levar em consideração as multiplicidades do ser humano. E assim é o ambiente da escola, desde a sala de aula organizada em carteiras dispostas em filas, no uniforme, na fila de entrada, na fila para o lanche, nas rotinas administrativas e pedagógicas que funcionam invariavelmente, dentro de um padrão empresarial, como requer a cartilha neoliberal.

A postura de professores, diretores e coordenadores não é diferente. Apesar dos esforços de alguns para se livrar das amarras históricas do neoliberalismo, pouco se consegue, pois enquanto professores, nos perpetuamos em práticas pedagógicas que não levam em conta as individualidades e as particularidades de cada indivíduo. Ficamos muito felizes quando nossa aula é “homogênea” na sua forma de aprender. Nossas aulas privilegiam a memorização, porque nossos alunos precisam guardar datas, nomes, lugares e fórmulas, pois isso vai os auxiliá-los nos seus futuros exames padronizados, uma forma mais ampla e refinada do neoliberalismo. Nossa postura ainda é de autoridade máxima e muitas vezes inquestionável dentro da sala de aula. Somos os gerentes, os gestores da sala de aula, novamente, tal qual uma empresa em sua organização e como tal temos o compromisso com a gestão do tempo da sala de aula e dos conteúdos. Não podemos nos atrasar nos conteúdos e por isso precisamos de uma turma uniforme, de alunos padronizados que consigam executar ao mesmo tempo as mesmas tarefas, sem levar em consideração aqueles que possam, por uma razão ou outra, apresentar dificuldades para acompanhar este processo, ou que tenham uma forma diferente de aprender. Alunos diferentes atrasam o processo e por fim atrapalham o planejamento de tempo, estabelecido pela escola neoliberal. Todo este cenário está intimamente ligado a falta de treinamento adequado para professores e gestores para trabalhar com incluídos. Capacitar professores, coordenadores, diretores e monitores para lidar com a inclusão é uma tarefa onerosa segunda a premissa neoliberal. Para o neoliberalismo, é mais barato e mais lucrativo que estes profissionais, aprendam ou tentem aprender na prática a trabalhar com os diferentes tipos de inclusão, pois o investimento em treinamento e preparação seria muito dispendioso para o estado e para as mantenedoras de escolas privadas, que de uma forma ou outra precisam lucrar com a educação.

Os mecanismos se estendem também para as questões materiais. O neoliberalismo trabalha com a perspectiva da maximização dos lucros e a minimização das despesas. Na escola não é diferente, pois as demandas materiais e financeiras se sobrepõem ao objetivo primordial da escola, que é a formação humana. Existe uma escassez de materiais didáticos, de limpeza e de alimentação. Nossos coordenadores e diretores se desdobram em organizar festas, promoções, eventos que possam angariar fundos para poder consertar a porta que quebrou, ou comprar um projetor, ou ainda para investir em alguma tecnologia. Professores por vezes, se engalfinham em disputas por salas melhores, equipamentos melhores, ou matérias melhores, uma vez que o que tem não dá para todos, colaborando com a premissa da escassez e da disputa como forma de lucro, próprio do neoliberalismo.

Ainda sobre a questão financeira é importante falar sobre investimentos na educação. Os governos neoliberais dos últimos 50 anos, foram tímidos, e alguns pífios, no quesito investir

seriamente na educação básica. Existem vários dados econômicos que mostram que estes governos, ao longo dos anos, não fizeram o dever de casa em relação aos investimentos na educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. Muitos apoiaram-se na falácia de que já investiam valores percentuais do PIB, em níveis parecidos com países desenvolvidos, como o Japão por exemplo. Porém, esqueciam de dizer que mesmo investindo os mesmos percentuais do Japão, não consideravam o PIB do Japão, muito maior que o do Brasil, e a população do Japão, bem menor que a do Brasil. Outros governos foram tão negligentes com a educação, que sequer preocupavam-se com quem era o ministro, com os investimentos em merenda escolar, material didático, e se o investimento na educação era adequado, pois consideravam educação como uma despesa.

Todos esses desdobramentos do neoliberalismo na educação atingiram de maneira direta grupos historicamente marginalizados, como os negros, os pobres – especialmente aqueles das periferias e regiões mais afetadas pela pobreza extrema – e também os alunos com deficiências, que demandam inclusão educacional. O neoliberalismo, em suas distintas vertentes, se desdobra também na forma como enxerga a diversidade. Um neoliberalismo de perfil “democrático”, se é que tal contradição é possível, tende a instrumentalizar a inclusão sob uma ótica mercadológica: transforma a diferença em oportunidade de lucro, por meio da criação de materiais didáticos segmentados, cursos especializados, abordagens terapêuticas e medicamentosas, alimentando o que se tornou uma verdadeira “indústria da inclusão”. Nesse cenário, surgem continuamente novas promessas de cura, tratamento ou intervenção, seja no campo pedagógico, seja no psicológico.

Em contraste, um neoliberalismo grotesco, autoritário e excludente — como o praticado durante o governo Jair Bolsonaro (2019–2022) — promoveu o desmonte direto de políticas públicas voltadas à diversidade e à inclusão. Durante sua gestão, as ações e os discursos oficiais demonstraram total descompromisso com os direitos das pessoas com deficiência e demais minorias. O próprio presidente declarou em evento oficial, em 2019, que “as minorias devem se curvar às maiorias”³, evidenciando uma visão profundamente antidemocrática e incompatível com os princípios constitucionais de igualdade e respeito à diversidade. Seu então ministro da Educação, Milton Ribeiro, afirmou em entrevista em 2021 que “crianças com deficiência atrapalham o aprendizado dos outros alunos”⁴ — uma declaração que gerou forte repúdio por parte de entidades educacionais, defensorias públicas e movimentos sociais.

³ Declaração feita por Jair Bolsonaro durante evento em Brasília, em 25 de abril de 2019.

⁴ Entrevista de Milton Ribeiro ao programa Sem Censura, da TV Brasil, em 16 de agosto de 2021.

No campo prático, esse viés excluente se expressou, entre outras medidas, na promulgação do Decreto nº 10.502/2020, que institui a Nova Política Nacional de Educação Especial. Embora atualmente suspenso por decisão do Supremo Tribunal Federal, o decreto propunha legitimar a escolha dos pais por escolas “especiais” segregadas. Na prática, tratava-se de uma tentativa velada de desobrigar o sistema educacional regular de acolher estudantes com deficiência, indo frontalmente contra os avanços garantidos pela Constituição Federal, pela Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

O processo de inclusão no Brasil, apesar de ter evoluído nas últimas décadas, está longe de ser aquele que se tem como o ideal. Nossas escolas, sejam elas públicas ou privadas, se mostram incapazes de proporcionar uma inclusão que contemple de fato as necessidades desta população, pois invariavelmente, esbarram em questões materiais, éticas e estruturais, relacionadas aos condicionantes impostos pela ideia neoliberal, que orienta a sociedade brasileira e também as suas escolas. Tais condicionantes impedem que alunos com necessidades especiais possam de fato desenvolver suas potencialidades na sua plenitude, respeitando assim suas diversidades.

A história contada no início deste texto é uma síntese da escola neoliberal e de sua visão sobre a sensível relação que existe no que diz respeito ao trato com as diversidades. A coordenadora em questão, estava forrada de boas intenções, quando propôs a nefasta e infeliz ideia de ranquear os alunos e expor os resultados em um mural, a vista de todos. A prova disso, é que vários professores também acharam que aquela estultice poderia ser uma boa proposta e que poderia trazer um resultado para o coletivo da escola, em um médio e longo prazo.

Nós professores, coordenadores e diretores, em boa parte, não pensamos na escola como um espaço coletivo de trabalho e um ambiente de partilha e solidariedade. Somos movidos pela mão sutil da prática neoliberal e não hesitamos em avaliar, rotular, ranquear e reprovar. Estimulamos a disputa nos alunos e entre alunos, que por serem diferentes, muitos não conseguem seguir as regras de padronização que criamos, e nem conseguem entender as instruções de tarefas da mesma forma que outros.

Nosso nível de disputa não se limita aos alunos. Frequentemente nos digladiamos em disputas pessoais, sejam por cargos, sejam por algum benefício pessoal, ou tão somente por algo que possa inflar nosso ego, como a premiação do professor emérito, que serve tão somente para satisfazer a vaidade de poucos, esquecendo que o trabalho na escola só acontece, porque somos uma teia construída coletivamente e que o sucesso do professor homenageado no último

ano de formatura só é possível, porque houve um bom trabalho dos professores da educação infantil, do fundamental um e dois e do ensino médio.

Nada se constrói em termos de educação inclusiva se continuamos a pensar a escola como uma empresa gerenciada pelo lucro e pelo tempo, pelo individualismo das ações, pela escassez de recursos, pela falta de treinamento, pela desconsideração do indivíduo nas suas mais diferentes formas de ser e se manifestar. A inclusão não é compatível com o neoliberalismo, pois possuem visões distintas e conflitantes sobre a escola, sobre a sociedade e sobre o ser humano. O neoliberalismo exclui, isola, rebaixa aqueles que não se adequam as suas premissas. O neoliberalismo é avesso ao afeto e ao olhar carinhoso e demorado sobre o indivíduo, pois isso custa cara. Sob o questionável argumento de que a escola deve preparar para vida, o neoliberalismo esquece-se de dizer qual o seu conceito de vida, qual o seu conceito de sociedade e qual o seu conceito de ser humano.

A inclusão por sua vez, é antagônica ao ideário neoliberal. A inclusão precisa de afeto, calor humano, da afetividade. A inclusão requer o olhar demorado e tolerante de todos. A inclusão precisa de recursos não só materiais, mas afetivos. Para se incluir, é preciso de um alto investimento em paciência, de uma dose generosa de recursos emocionais e de um grandioso aporte de um trabalho coletivo como escola, para que as individualidades possam ser respeitadas. Talvez esta não seja a fórmula definitiva para a inclusão, pois temos ainda um longo e tempestuoso caminho a percorrer. Mas, se conseguirmos, de alguma forma, seguir estes preceitos, o resultado será a felicidade, pois é para isso que a escola existe. Para que sejamos todos felizes.

Como um projeto político e econômico, o neoliberalismo tem transformado significativamente diversas esferas da vida social, incluindo a educação. Definido por Dardot e Laval (2016, p. 12), o neoliberalismo não é apenas um conjunto de políticas econômicas, mas uma “razão do mundo”, uma lógica que reconfigura o modo como os indivíduos e instituições se relaciona, priorizando o mercado e a competitividade como valores centrais. Na educação, essa lógica afeta diretamente as práticas pedagógicas, a gestão escolar e as políticas de inclusão, promovendo uma reconfiguração do papel do Estado e das instituições educacionais.

O neoliberalismo, segundo Harvey (2005, p. 2), pode ser entendido como uma doutrina política e econômica que advoga a “liberdade de mercado como o meio mais eficaz para promover o bem-estar humano, minimizando a interferência do Estado e enfatizando a importância dos direitos de propriedade privada e do livre comércio”. Esta ideologia emergiu com força nas décadas de 1970 e 1980, em resposta às crises do capitalismo e às políticas intervencionistas do Estado de bem-estar social. A partir desse período, o neoliberalismo passou

a influenciar a educação, defendendo uma “gestão eficiente” e “autônoma” das escolas, a competição entre instituições e a avaliação constante dos resultados educacionais.

Para Bourdieu (1998, p. 34), o neoliberalismo impõe uma “violência simbólica”, especialmente sobre as instituições educacionais, ao reduzir a educação a uma mercadoria e os alunos a meros consumidores. Ele critica o fato de que, sob o neoliberalismo, “os sistemas de ensino são transformados em mercados educacionais, onde a lógica do lucro e da competição substitui os princípios de igualdade e justiça social” (Bourdieu, 1998, p. 34). Este processo, segundo Bourdieu, intensifica as desigualdades sociais e reforça estruturas de poder que excluem aqueles que não conseguem competir nas mesmas condições.

Os princípios do neoliberalismo têm impacto direto nas políticas educacionais, sobretudo por meio da ênfase na autonomia, competição e avaliação por resultados. Essas mudanças são apresentadas, muitas vezes, como medidas para melhorar a eficiência e a qualidade do ensino. No entanto, diversos autores críticos apontam para os perigos dessas transformações.

Autonomia Escolar: O conceito de autonomia, no contexto neoliberal, está relacionado à descentralização da gestão das escolas, transferindo a responsabilidade do Estado para as próprias instituições e para os indivíduos. Como apontam Dardot e Laval (2016, p. 45), essa “autonomia” é ilusória, pois, na prática, as escolas são cada vez mais controladas por normas mercadológicas que exigem desempenho, produtividade e eficiência. Sob essa lógica, a autonomia deixa de ser uma ferramenta de emancipação e passa a ser um meio de responsabilização individual, transferindo o ônus do sucesso ou fracasso escolar para as próprias escolas e seus alunos.

Competição: O neoliberalismo introduz a competição como valor central nas políticas educacionais. As escolas passam a competir por melhores índices de avaliação e por alunos, transformando-se em “empresas” que devem atrair “clientes” (alunos) e oferecer serviços competitivos. Como afirma Giroux (2004, p. 29), “a competição neoliberal desumaniza a educação, transformando-a em uma máquina de produção de capital humano, ao invés de um espaço para o desenvolvimento crítico e democrático”. Esse modelo, segundo Apple (2003, p. 52), leva a uma educação pautada por mercados, em que “a qualidade do ensino é determinada por padrões de desempenho e não por uma formação integral e inclusiva”.

Avaliação por Resultados: A ideia de que o sucesso das políticas educacionais deve ser medido por resultados quantitativos, como índices de aprovação e desempenho em testes padronizados, é outra característica central das reformas neoliberais na educação. Conforme argumenta Adorno (1995, p. 45), “a educação sob o neoliberalismo é tratada como um

instrumento de reprodução de desigualdades, ao invés de um espaço de emancipação”. Os testes padronizados, por exemplo, não consideram as diversidades culturais e socioeconômicas dos alunos, perpetuando a exclusão daqueles que não conseguem atingir os padrões exigidos.

Essas transformações são particularmente problemáticas no contexto das políticas de inclusão. Ao priorizar a competição e a eficiência, o neoliberalismo muitas vezes ignora as necessidades específicas de estudantes vulneráveis, como os que possuem deficiências ou pertencem a grupos marginalizados. Dourado (2019, p. 10) aponta que, no Brasil, as políticas neoliberais têm levado a um “retrocesso nas conquistas educacionais, com a precarização do ensino público e a redução das iniciativas voltadas à inclusão social”. A inclusão, sob essa ótica, é vista como um obstáculo à eficiência e à meritocracia, em vez de ser um princípio fundamental de justiça social.

Por sua vez, Chauí (2000, p. 58) argumenta que o neoliberalismo perpetua uma “sociedade autoritária” ao transformar direitos sociais, como a educação, em privilégios que só podem ser alcançados por aqueles que possuem capital econômico e cultural. Isso reforça a exclusão dos mais vulneráveis e reproduz um sistema educacional que privilegia a elite.

A análise do impacto do neoliberalismo na educação revela uma série de contradições. Enquanto defende a autonomia, a competição e a avaliação por resultados como meios de promover eficiência e qualidade, essa lógica tende a intensificar as desigualdades e a precarizar as condições de ensino, especialmente para grupos que dependem de políticas inclusivas. Como argumentam Dardot e Laval (2016, p. 122), o neoliberalismo, ao transformar a educação em mercadoria, subverte o seu papel emancipatório, tornando-a um mecanismo de exclusão social. Dessa forma, pensar alternativas a essa lógica é fundamental para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva.

O neoliberalismo, enquanto racionalidade política e econômica, ultrapassa as fronteiras da economia e penetra profundamente nas instituições sociais, como a escola. Trata-se de um projeto ideológico que promove a redução do papel do Estado, a mercantilização dos direitos sociais e a individualização das responsabilidades, orientando as ações humanas a partir da lógica da concorrência, do desempenho e da maximização de resultados (Dardot; Laval, 2016; Harvey, 2005). Na perspectiva educacional, o neoliberalismo se ancora no princípio da formação de capital humano, ou seja, na preparação de sujeitos voltados à produtividade e à adaptação ao mercado de trabalho, em detrimento da formação crítica e cidadã (Fávero *et al.*, 2009). A escola, nesse contexto, é convertida em espaço de avaliação constante, onde alunos, professores e instituições competem por posições, notas, prêmios e visibilidade nos rankings.

Segundo Charlot (2001), o neoliberalismo opera na educação a partir do que ele chama de “princípio do desempenho”, ou seja, a valorização do aluno não como sujeito em formação, mas como indivíduo que precisa demonstrar resultados, produtividade e competência dentro de padrões predefinidos. A aprendizagem, nesse contexto, deixa de ser compreendida como uma experiência subjetiva, relacional e processual, para se converter em produto quantificável, validado por provas, boletins, rankings e certificações. Charlot também nos lembra que a relação com o saber é sempre mediada por sentidos construídos social e historicamente. No entanto, sob a lógica neoliberal, esse saber se transforma em mero instrumento de ascensão individual, perdendo sua dimensão crítica, coletiva e formadora da cidadania. Assim, a escola torna-se um instrumento de seleção e exclusão, em que aqueles que não conseguem atender às exigências do desempenho são rotulados como fracassados, inaptos ou incapazes.

Essa perspectiva impõe severas limitações à educação inclusiva, uma vez que desconsidera as singularidades dos sujeitos que não se encaixam nos padrões produtivistas. O aluno que aprende de forma diferente, que demanda abordagens pedagógicas específicas, é muitas vezes visto como entrave à eficiência do sistema. Ao negar o valor das diferenças e padronizar as trajetórias escolares, a escola orientada pelo princípio do desempenho reforça desigualdades estruturais e torna a inclusão um desafio quase intransponível.

É nesse cenário que se insere a história de Miguel, aluno incluído que sonhava em ter seu nome estampado no mural dos “melhores alunos” de sua escola. Por conta de suas particularidades, Miguel não conseguiu competir em condições de igualdade com seus colegas. O sistema escolar, centrado na lógica da concorrência e da padronização de resultados, não considerou suas especificidades, nem ofereceu suporte pedagógico adequado para que pudesse desenvolver plenamente suas potencialidades. Essa exclusão não é um caso isolado, mas sim um reflexo direto da racionalidade neoliberal que transforma a educação em um mercado, priorizando indicadores e metas em detrimento do cuidado, do acolhimento e da diversidade (Dourado, 2019).

Conforme Bourdieu (1998), o neoliberalismo impõe uma forma de violência simbólica, naturalizando as desigualdades e mascarando-as sob o discurso da meritocracia. A escola neoliberal não apenas falha em promover a inclusão, como contribuiativamente para sua negação, ao tratar os alunos com deficiência como entraves logísticos e financeiros, e não como sujeitos de direitos. Dardot e Laval (2016) reforçam que o neoliberalismo não ignora a inclusão — ele a captura, reconfigurando-a para atender à lógica de mercado, transformando-a em produto, estratégia de marketing ou “diferencial competitivo” para instituições de ensino. Com

isso, a inclusão deixa de ser uma política de justiça social para se tornar um fator de custo ou um adereço institucional.

Como destaca Harvey (2005), a liberdade de mercado defendida pelo neoliberalismo frequentemente se traduz em ambientes excludentes, onde apenas os sujeitos mais adaptados aos critérios competitivos têm acesso ao sucesso. Isso gera um sistema educacional hostil à diferença, que reforça o isolamento de estudantes com necessidades específicas, ao invés de criar redes de solidariedade, escuta e inclusão. No Brasil, como observa Dourado (2019), as políticas educacionais alinhadas ao neoliberalismo vêm agravando a precarização do ensino público e minando os avanços conquistados em matéria de inclusão, comprometendo tanto os recursos humanos quanto os materiais necessários para a efetivação desse direito.

Em síntese, para que a inclusão escolar se concretize como um direito e não como uma concessão subordinada à lógica da performance, é necessário romper com a racionalidade neoliberal que estrutura a escola como um espaço de competição e exclusão. É apenas com o resgate dos princípios da solidariedade, do acolhimento e da justiça social que a educação poderá cumprir seu papel emancipador, como afirmam os autores críticos da educação mercantilizada.

3 EDUCAÇÃO E INCLUSÃO: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO AUTISTA

3.1 Contextualização Histórica do Autismo

A história do autismo é marcada por um longo período de incompreensão, negligência e estigmatização. Até meados do século XX, pessoas que apresentavam comportamentos característicos do autismo eram frequentemente tratadas como “loucas” ou “retardadas” e, muitas vezes, segregadas em instituições psiquiátricas. Durante muito tempo, faltaram diagnósticos adequados, e essas pessoas eram vistas como um “fardo social”, isoladas em instituições que pouco ofereciam em termos de tratamento digno ou educacional.

Antes de se conhecer o autismo como uma condição distinta, indivíduos que apresentavam dificuldades de comunicação, interações sociais atípicas e comportamentos repetitivos eram agrupados junto com outros transtornos mentais ou de desenvolvimento. Isso incluía pessoas com esquizofrenia, deficiência intelectual ou psicose infantil. Documentos históricos indicam que, no século XIX e início do século XX, muitos desses indivíduos eram rotulados de “insanos” e confinados em asilos e manicômios. Instituições de caridade, como hospícios e sanatórios, tornaram-se o destino de crianças e adultos com comportamentos considerados “anormais”, e os registros de tratamentos são escassos e muitas vezes chocantes.

Em meados do século XIX, figuras como o médico francês Jean Itard começaram a relatar casos que, hoje, poderiam ser identificados como autismo. Itard descreveu em 1801 o caso de Victor de Aveyron, uma criança com comportamentos socialmente atípicos que, apesar dos esforços para socializá-lo, mostrava resistência ao contato humano e a padrões normais de comunicação. Embora Itard nunca tenha utilizado o termo “autismo”, seu relato pode ser visto como uma das primeiras descrições de um caso que exibiria sinais compatíveis com o espectro autista.

O termo “autismo” tem sua origem na palavra grega “**autos**”, que significa “eu” ou “si mesmo”. Foi utilizado pela primeira vez no contexto psiquiátrico por **Eugen Bleuler**, um psiquiatra suíço, em 1911. Bleuler usou o termo “autismo” para descrever um sintoma de esquizofrenia, referindo-se à tendência de um indivíduo isolar-se em um “mundo próprio”, desconectado da realidade externa.

Bleuler observou que alguns de seus pacientes esquizofrênicos exibiam um comportamento de retraimento extremo e perda de contato com a realidade, o que ele denominou de “autismo”, no sentido de autoabsorção. No entanto, a definição de autismo como um transtorno separado e específico viria décadas depois, com os trabalhos de **Leo Kanner** e

Hans Asperger nos anos 1940. Eles redefiniram o termo para descrever uma condição que afetava o desenvolvimento social e comunicativo das crianças desde a infância, mas que não estava relacionada à esquizofrenia, como Bleuler havia inicialmente sugerido.

Assim, enquanto a palavra “autismo” tem suas raízes na psiquiatria do início do século XX, foi o trabalho de Kanner e Asperger que deu ao termo o significado que conhecemos hoje, relacionado ao transtorno do espectro autista.

A compreensão moderna do autismo começou a tomar forma nas décadas de 1930 e 1940, graças ao trabalho pioneiro de dois pesquisadores, Leo Kanner e Hans Asperger. Ambos descreveram, independentemente, crianças com comportamentos e padrões de desenvolvimento que eram claramente diferentes de qualquer outra condição mental conhecida até então.

- **Leo Kanner (1943):** Em seu artigo “Autistic Disturbances of Affective Contact”, Kanner descreveu 11 crianças com dificuldades de comunicação e interação social, além de comportamentos repetitivos. Ele cunhou o termo “autismo infantil precoce” para descrever a condição dessas crianças, caracterizando-a como uma incapacidade de formar relações interpessoais normais desde a primeira infância. Kanner observou que essas crianças pareciam estar em um “mundo próprio” e não se conectavam com os outros da maneira esperada. Ele foi pioneiro ao sugerir que o autismo não era uma forma de esquizofrenia infantil, como era amplamente suposto na época, mas uma condição distinta com suas próprias características.
- **Hans Asperger (1944):** Na mesma época, Hans Asperger, um pediatra austríaco, publicou um trabalho no qual descreveu crianças que apresentavam dificuldades de interação social e comportamentos repetitivos, mas que mantinham habilidades linguísticas e intelectuais intactas. Asperger cunhou o termo “psicopatia autística” para descrever esses casos, o que mais tarde seria incorporado ao conceito de “Síndrome de Asperger”, uma forma mais branda do espectro autista. Ele destacou que essas crianças tinham interesses restritos e obsessivos, além de dificuldades em entender normas sociais.

Esses trabalhos de Kanner e Asperger foram os primeiros passos para diferenciar o autismo de outras condições mentais e estabelecer as bases para as futuras pesquisas. No entanto, na época, suas descobertas não foram amplamente reconhecidas ou aplicadas de forma imediata. A visão de que o autismo era uma forma de esquizofrenia persistiu até a década de 1960.

Apesar dos avanços de Kanner e Asperger, as primeiras décadas de pesquisa sobre o autismo foram marcadas por teorias equivocadas. Entre as mais prejudiciais estava a teoria da “mãe geladeira”, popularizada nos anos 1950 pelo psicanalista Bruno Bettelheim. Ele alegava que o autismo era causado por mães frias e emocionalmente distantes, que falhavam em estabelecer um vínculo afetivo com seus filhos. Essa teoria, amplamente desacreditada hoje, perpetuou por anos a culpa sobre as mães e desviou a atenção de uma compreensão mais adequada sobre as causas neurológicas e genéticas do autismo (Bettelheim, 1967).

Foi só na década de 1960 que pesquisas começaram a refutar essas abordagens psicanalíticas. Bernard Rimland, um psicólogo e pai de uma criança com autismo, publicou em 1964 o livro “*Infantile Autism*”, no qual argumentava que o autismo tinha causas neurológicas, não emocionais. Rimland foi essencial para desacreditar a teoria da “mãe geladeira” e redirecionar a pesquisa para a investigação das bases biológicas e genéticas do autismo (Rimland, 1964).

A partir das décadas de 1980 e 1990, a compreensão do autismo avançou significativamente. Pesquisas começaram a identificar os componentes genéticos e neurológicos do transtorno, e o conceito de Transtorno do Espectro Autista (TEA) emergiu, reconhecendo a variabilidade nas manifestações da condição.

Paralelamente, importantes legislações foram criadas para garantir os direitos das pessoas com autismo, especialmente nos campos da educação e saúde. Esses marcos legais foram essenciais para combater o estigma e promover a inclusão. Entre os principais documentos estão:

- **Individuals with Disabilities Education Act (IDEA) – EUA (1990):** Nos Estados Unidos, a IDEA foi um marco ao garantir o direito à educação gratuita e apropriada para crianças com deficiências, incluindo aquelas com autismo. A lei assegurou que essas crianças recebessem educação em ambientes inclusivos e com suporte adequado, promovendo a inclusão escolar e a adaptação curricular (IDEA, 1990).
- **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015):** No Brasil, a Lei nº 13.146/2015, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, assegura direitos e garante proteção contra a discriminação em várias áreas, incluindo educação e trabalho. Pessoas com autismo estão protegidas sob essa legislação, que determina a inclusão no sistema educacional e o acesso aos serviços públicos de saúde e assistência (Brasil, 2015).
- **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006):** Este tratado internacional, ratificado por vários países, incluindo o Brasil, estabelece a

obrigação de proteger os direitos humanos de pessoas com deficiências, incluindo o direito à educação inclusiva. Foi um marco internacional na garantia de que pessoas com autismo tivessem acesso a uma educação em igualdade de condições com os demais alunos.

Com o avanço da legislação, especialmente após a década de 1990, observou-se uma maior aceitação e conscientização pública sobre o autismo. Na década de 2000, leis adicionais foram promulgadas para garantir diagnósticos precoces, apoio especializado nas escolas e a inclusão de pessoas autistas na vida social e profissional.

Embora os avanços na compreensão científica e nas políticas públicas sobre o autismo tenham sido significativos, muitos desafios permanecem. O acesso a diagnósticos precoces e a intervenções adequadas ainda é desigual, especialmente em países em desenvolvimento. Além disso, há uma crescente conscientização sobre as necessidades de adultos com autismo, uma população muitas vezes negligenciada.

O conceito de neurodiversidade, que defende a aceitação das variações neurológicas — incluindo o autismo — como parte natural da diversidade humana, tem ganhado força nos últimos anos. Esse movimento busca deslocar a compreensão tradicional do autismo como deficiência ou patologia para um paradigma que reconhece formas distintas de funcionamento cognitivo. A noção de neurodivergência enfatiza que as diferenças não devem ser reduzidas a “déficits”, mas compreendidas como expressões legítimas da diversidade humana, exigindo adaptações sociais, culturais e educacionais para garantir equidade. Por outro lado, ainda persiste a perspectiva médica e social que enxerga o autismo prioritariamente como deficiência, reforçando a ideia de limitação e a busca incessante por intervenções corretivas.

Esse embate conceitual não ocorre apenas no campo acadêmico ou clínico, mas também se manifesta na cultura contemporânea, muitas vezes marcada pela espetacularização do autismo. Casos emblemáticos incluem práticas como os chamados “chás de revelação do autismo”, em que o diagnóstico é transformado em um evento público, midiático e festivo. Embora essas iniciativas possam, em parte, aumentar a visibilidade e reduzir o estigma, elas também correm o risco de simplificar excessivamente uma condição complexa, reforçando estereótipos e transformando experiências singulares em produtos de consumo simbólico.

Assim, o debate entre neurodiversidade e deficiência precisa ser acompanhado de uma reflexão crítica sobre como a sociedade constrói e consome narrativas em torno do autismo. Aceitar a neurodiversidade implica reconhecer direitos, potencialidades e subjetividades, mas também exige vigilância contra processos de banalização e espetacularização que podem, sob o pretexto de inclusão, reforçar preconceitos e desigualdades.

A história do autismo é marcada por avanços significativos em termos de reconhecimento, diagnósticos e inclusão, mas também por desafios persistentes. No entanto, é inegável que figuras como Leo Kanner, Hans Asperger, Bernard Rimland e Lorna Wing, assim como as importantes legislações internacionais e nacionais, pavimentaram o caminho para uma compreensão mais completa e humanizada do autismo.

3.2 Autismo e Neurodiversidade

O autismo é compreendido hoje como um transtorno do neurodesenvolvimento que afeta principalmente as áreas de comunicação, interação social e comportamento. No entanto, as características do espectro autista são diversas, variando significativamente entre os indivíduos. Isso significa que o autismo se manifesta de diferentes formas, desde pessoas com altas habilidades cognitivas até aquelas que apresentam dificuldades significativas de aprendizado e comunicação.

Frith (2003, p. 21) contribui para essa compreensão ao descrever o autismo como uma condição de “diferenças fundamentais no processamento de informações sociais e sensoriais”. A ideia de um “espectro” foi popularizada por Wing (1981), que cunhou o termo para descrever a ampla gama de habilidades e desafios que as pessoas autistas podem apresentar. Wing destacou que a diversidade no espectro exige abordagens personalizadas no diagnóstico e tratamento.

O reconhecimento do autismo como um **espectro**, que inclui uma vasta gama de manifestações e níveis de severidade, foi um avanço decisivo na compreensão dessa condição e possibilitou uma mudança radical na forma como as terapias e tratamentos são aplicados. Hoje, entendemos que o autismo não é uma condição homogênea; cada indivíduo no espectro possui uma combinação única de características comportamentais, sociais e cognitivas. Essa diversidade dentro do espectro autista permite que as intervenções sejam personalizadas, atendendo às necessidades específicas de cada pessoa, e não mais se baseando em uma abordagem padronizada, como ocorria no passado.

Essa individualização das terapias, resultado do reconhecimento de que o autismo abrange diferentes níveis de funcionalidade e habilidades, marcou uma virada histórica em comparação com os séculos anteriores, quando pessoas com autismo eram rotineiramente negligenciadas e excluídas da sociedade. Nos séculos XIX e XX, a compreensão sobre o autismo e outros transtornos do desenvolvimento era praticamente inexistente. Essas pessoas eram frequentemente institucionalizadas em asilos ou manicômios, onde recebiam

pouquíssimos cuidados adequados. A sociedade, naquela época, classificava esses indivíduos sob rótulos amplos e desumanizadores como “loucos” ou “retardados”, o que resultava em sua marginalização total. Muitas vezes, famílias escondiam seus filhos com essas condições, temendo o estigma social e a exclusão, e o sistema médico oferecia pouca ou nenhuma ajuda.

Comparativamente, hoje, ao se entender o autismo como um espectro, o foco terapêutico se desloca da tentativa de “consertar” comportamentos para promover o desenvolvimento e as potencialidades dos indivíduos autistas dentro de seus próprios contextos e capacidades. Este progresso está diretamente relacionado ao avanço científico e à mudança de paradigma sobre o autismo, o que possibilitou a criação de políticas públicas voltadas à inclusão social e educacional dessas pessoas. Antes da compreensão moderna do autismo como espectro, o enfoque das políticas era muitas vezes o isolamento, com pouca ou nenhuma tentativa de reintegração social ou educacional. O abandono de métodos desumanizadores e o acolhimento de abordagens mais inclusivas representam, portanto, uma conquista significativa nas últimas décadas.

No passado, as abordagens terapêuticas e educacionais para pessoas com autismo eram inexistentes ou baseadas em suposições errôneas sobre a condição. Felizmente, essas teorias foram desmentidas, e as décadas de 1960 e 1970 trouxeram uma nova era de pesquisa e entendimento. **Bernard Rimland**, em 1964, foi fundamental ao desacreditar essas teorias com seu livro “*Infantile Autism*”, propondo que o autismo era uma condição de origem neurológica, não emocional. Esse novo entendimento permitiu o surgimento de terapias baseadas em dados científicos e voltadas para o desenvolvimento das habilidades e potencialidades dos indivíduos autistas.

Hoje, com uma compreensão muito mais profunda das causas e manifestações do autismo, é possível criar planos de tratamento que respeitam as particularidades de cada pessoa, oferecendo suporte contínuo ao longo da vida, desde a infância até a vida adulta. As intervenções são agora desenhadas não apenas para “tratar” o autismo, mas para apoiar a pessoa a viver plenamente, desenvolvendo habilidades sociais, emocionais e funcionais que melhorem sua qualidade de vida.

Portanto, a transição do abandono e isolamento no passado para o reconhecimento do autismo como um espectro de condições individuais, únicas e complexas, é um testemunho de como o avanço no conhecimento científico e a adoção de políticas inclusivas podem transformar a vida de milhões de pessoas. Ao invés de serem marginalizados e segregados, como acontecia nos séculos anteriores, as pessoas com autismo são hoje compreendidas e apoiadas dentro de suas singularidades.

Outra visão importante é a de Attwood (2007, p. 19), que enfatiza o entendimento do autismo como uma condição que afeta principalmente a percepção social e as interações, mas que também pode ser acompanhada por habilidades extraordinárias em áreas específicas, como memória ou lógica, especialmente em casos de Síndrome de Asperger⁵ (denominação não mais usada).

No contexto educacional, essa diversidade implica a necessidade de estratégias pedagógicas que reconheçam as diferentes formas de aprendizagem. Lord (2008, p. 33), responsável pelo desenvolvimento do *Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)*, reforça a importância de se considerar as características únicas de cada aluno autista, visto que “a padronização dos métodos de ensino sem levar em conta essas variações resulta na exclusão de muitos alunos do processo educacional”.

A percepção da sociedade sobre o autismo é moldada por uma combinação de fatores culturais, históricos e científicos, que muitas vezes resultam em uma compreensão superficial e estereotipada da condição. Ao longo das últimas décadas, o aumento no diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA) e a maior visibilidade do autismo na mídia e em campanhas de conscientização contribuíram para uma sensibilização social sobre o tema. No entanto, o autismo ainda é, em muitos contextos, mal compreendido. Embora tenha havido avanços na percepção pública sobre o autismo, muitos ainda o veem como uma condição incapacitante, sem considerar a vasta heterogeneidade que o espectro autista engloba. Isso reflete a dificuldade da sociedade em lidar com o conceito de neurodiversidade, que reconhece o autismo como uma variação natural das habilidades cognitivas, e não como uma patologia a ser “corrigida”.

A sociedade, em grande parte, baseia sua percepção do autismo em comportamentos externos visíveis, como as dificuldades de interação social, a presença de estereotipias ou as dificuldades de comunicação, sem necessariamente entender os processos internos e subjetivos pelos quais os autistas passam. Segundo Milton (2012, p. 884), o que ocorre é uma “discrepância do duplo empoderamento”, onde indivíduos neurotípicos interpretam as ações e

⁵ A **Síndrome de Asperger** é uma condição do espectro autista que se caracteriza por dificuldades significativas na interação social e por padrões restritos e repetitivos de comportamento e interesses, mas sem o atraso significativo no desenvolvimento da linguagem ou das habilidades cognitivas observados em outros tipos de autismo. O termo foi cunhado a partir dos estudos do pediatra austríaco **Hans Asperger**, que em 1944 descreveu um grupo de crianças que exibiam comportamentos sociais peculiares, como dificuldades em entender as normas sociais, e que se envolviam em interesses extremamente focados e específicos. Embora essas crianças tivessem habilidades linguísticas e intelectuais normais, suas dificuldades em estabelecer conexões sociais as diferenciavam. A Síndrome de Asperger foi reconhecida como uma condição distinta no **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV)** de 1994, mas em 2013, com a publicação do **DSM-5**, a condição foi incorporada ao diagnóstico mais amplo de **Transtorno do Espectro Autista (TEA)**, deixando de ser classificada separadamente (Asperger, 1944; American Psychiatric Association, 1994; 2013).

comportamentos dos autistas com base em suas próprias expectativas sociais, muitas vezes gerando mal-entendidos e preconceitos. Esse desconhecimento gera estigmatização e, em alguns casos, pode levar à exclusão social de autistas, principalmente daqueles que estão nos níveis 2 e 3 de suporte, os quais apresentam maior necessidade de intervenções intensivas e possuem dificuldades mais pronunciadas na comunicação verbal.

Outra dificuldade na percepção social do autismo é a tendência de enxergá-lo de forma homogênea, ignorando a diversidade de manifestações e experiências dentro do espectro. Como observado por Baron-Cohen (2008, p. 31), “cada pessoa no espectro autista é única, e o espectro é incrivelmente vasto, com diferentes níveis de suporte necessários em áreas como comunicação, comportamento e habilidades sociais”. Essa heterogeneidade faz com que seja um desafio para a sociedade entender o autismo em toda a sua complexidade, levando muitas vezes à marginalização de indivíduos que não se encaixam nas expectativas de como “deveriam” ser autistas.

Por outro lado, a percepção dos autistas sobre a sociedade também é uma questão complexa e multifacetada, especialmente considerando os diferentes níveis de suporte que eles necessitam. Autistas de suporte 1, com maior autonomia e habilidades de comunicação, muitas vezes expressam dificuldades em compreender e se adequar às expectativas sociais impostas. Como argumenta Grandin (2006, p. 58), uma autista de suporte 1, “o mundo social é como uma segunda língua para mim; tenho que traduzir cada regra e cada norma social, o que torna as interações exaustivas”. Para muitos autistas, a sociedade é percebida como um lugar hostil, onde as normas sociais parecem arbitrárias e difíceis de interpretar, gerando ansiedade e estresse em contextos sociais que, para neurotípicos, são naturais.

Nos casos de autistas que estão nos níveis de suporte 2 e 3, essa percepção sobre a sociedade é ainda mais difícil de se analisar, uma vez que muitos deles apresentam dificuldades em organizar e expressar seus pensamentos de maneira verbal ou coerente. Autistas com dificuldades severas de comunicação frequentemente encontram obstáculos tanto para compreender os códigos sociais quanto para expressar suas percepções de forma clara. Estudos sugerem que, mesmo quando a linguagem verbal está ausente, autistas com suporte elevado ainda possuem uma rica vida interna e emocional, que pode ser acessada através de métodos alternativos de comunicação, como o uso de tecnologias assistivas ou sistemas de comunicação aumentativa e alternativa (Tager-Flusberg, 2010, p. 342). No entanto, a capacidade desses indivíduos de expressar suas percepções sobre a sociedade permanece limitada, o que reforça a importância de desenvolver formas inclusivas de comunicação e suporte para essas populações.

A relação entre autistas e a sociedade, portanto, envolve um processo contínuo de ajustamento e compreensão mútua. De um lado, a sociedade precisa evoluir em sua percepção, abandonando estigmas e simplificações, e, de outro, as experiências internas dos autistas, embora complexas, precisam ser respeitadas e compreendidas a partir de uma perspectiva de inclusão e apoio, conforme sugerem os estudos de neurodiversidade (Silberman, 2016, p. 45). Para autistas de suporte 2 e 3, a criação de redes de apoio e a implementação de tecnologias assistivas são essenciais para garantir que suas percepções e experiências possam ser compartilhadas, contribuindo para uma maior integração social e compreensão mútua.

O conceito de neurodiversidade surgiu no final do século XX e propõe que as diferenças neurológicas, como o autismo, não devem ser vistas como patologias a serem corrigidas, mas como variações legítimas da condição humana. Esse conceito, que ganhou força com o movimento de direitos das pessoas autistas, oferece uma nova perspectiva sobre como a sociedade e a educação devem lidar com essas diferenças.

Michelle Dawson, uma importante defensora da neurodiversidade, argumenta que as tentativas de normalizar o comportamento autista através de intervenções podem desrespeitar as formas autênticas de ser dessas pessoas. Segundo Dawson (2007, p. 54), “a inclusão verdadeira deve começar com o respeito às diferenças cognitivas, em vez de tentar forçar os autistas a se encaixarem em padrões neurotípicos”. Essa visão é um desafio às abordagens tradicionais de tratamento, que muitas vezes tentam moldar o comportamento autista de acordo com padrões neurotípicos, negligenciando as particularidades da condição.

Essa perspectiva tem profundas implicações na educação, onde tradicionalmente o ensino tem sido padronizado e centrado em resultados uniformes. Dardot e Laval (2016, p. 45) criticam a padronização imposta pelas políticas neoliberais ao afirmarem que “o neoliberalismo impõe a lógica da performance e da avaliação constante, muitas vezes ignorando as necessidades individuais e as diferenças cognitivas dos alunos”. Eles apontam que esse sistema de avaliação, baseado em resultados, prejudica especialmente os alunos que não seguem o padrão neurotípico⁶, como os autistas, cuja educação requer abordagens mais flexíveis e adaptativas.

A neurodiversidade desafia o modelo tradicional de educação, exigindo que o currículo escolar seja adaptado para contemplar as diferentes formas de aprender. As escolas inclusivas

⁶ **Neurotípico** é um termo usado para descrever pessoas cujo desenvolvimento neurológico e funcionamento cognitivo se alinham com padrões socialmente aceitos como típicos ou normais. Em geral, o termo é utilizado em oposição ao neurodivergente, que inclui indivíduos com condições como autismo, TDAH ou dislexia.

devem valorizar as potencialidades dos alunos autistas e adaptar o ambiente de aprendizado para que eles possam desenvolver plenamente suas capacidades.

A inclusão educacional no Brasil tem sido amplamente debatida por especialistas que destacam a necessidade de adaptar o sistema educacional para acomodar a diversidade cognitiva. Sassaki (2006, p. 25), referência na educação inclusiva, afirma que “a inclusão não é apenas física, mas também curricular e metodológica”. Ele argumenta que o sistema educacional brasileiro deve adotar práticas pedagógicas que respeitem a diversidade cognitiva, permitindo que cada aluno aprenda no seu próprio ritmo.

Mantoan (2003, p. 39), outra importante defensora da inclusão no Brasil, argumenta que “a escola inclusiva é aquela que valoriza a diversidade e cria espaços para que todos possam aprender e se desenvolver, independentemente de suas diferenças”. Para ela, a inclusão de alunos autistas deve ser baseada no respeito às suas necessidades individuais, proporcionando uma educação adaptada e acolhedora.

Ao discutir o impacto das políticas educacionais neoliberais na inclusão, Apple (2003, p. 52) aponta que a educação tem sido tratada como uma mercadoria, em que os alunos são vistos como consumidores. Apple critica essa abordagem, afirmando que ela prejudica a inclusão, pois cria uma hierarquia entre os alunos e favorece aqueles que conseguem se adaptar aos padrões de avaliação impostos.

Dourado (2019, p. 15) também discute a importância de políticas públicas que promovam a inclusão, enfatizando que “as políticas inclusivas são essenciais para combater as desigualdades sociais e garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente de suas características”. Ele critica as políticas neoliberais que priorizam a eficiência e a produtividade em detrimento da inclusão.

A compreensão do autismo e o desenvolvimento do conceito de neurodiversidade desafiam os modelos tradicionais de educação, que muitas vezes se baseiam em padronizações e avaliações de desempenho. O respeito à diversidade cognitiva e a adoção de práticas educacionais inclusivas são fundamentais para promover a inclusão de pessoas autistas. Autores como Dardot e Laval, Grandin e Apple destacam a importância de repensar o sistema educacional para que ele se torne um espaço mais acolhedor e inclusivo. No contexto brasileiro, autores como Sassaki e Mantoan têm contribuído para o desenvolvimento de políticas públicas e práticas pedagógicas que respeitem as diferenças individuais e promovam a inclusão efetiva.

3.3 Inclusão Educacional – Princípios da inclusão do autista

A inclusão educacional tornou-se uma questão central nas políticas públicas de educação, sendo um princípio que visa garantir o direito de todos os estudantes a participarem do sistema de ensino, independentemente de suas características ou condições. Isso envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às necessidades diversas dos alunos, assegurando que o ambiente escolar seja um espaço democrático e acolhedor. No entanto, a inclusão de indivíduos autistas no sistema educacional ainda enfrenta diversos desafios e barreiras que precisam ser compreendidos e superados.

A inclusão educacional é fundamentada no princípio da igualdade de oportunidades e na criação de um ambiente escolar que respeite as diferenças. Segundo Mantoan (2003, p. 42), a inclusão é baseada no entendimento de que “todas as crianças têm o direito de aprender juntas, independentemente de suas diferenças individuais”. A escola inclusiva, assim, precisa ser capaz de adaptar seus currículos e metodologias para atender às diferentes formas de aprendizagem, em especial a de alunos com transtornos do espectro autista (TEA).

Sassaki (2006, p. 25) reforça essa ideia ao afirmar que a inclusão educacional deve ser “curricular e metodológica, não apenas física”. Para ele, a simples presença de alunos com deficiência nas escolas regulares não é suficiente; é preciso garantir que eles recebam um ensino de qualidade, ajustado às suas necessidades cognitivas e sociais. Isso implica em práticas como o uso de planejamento educacional individualizado, tecnologias assistivas e suporte especializado para garantir que todos os alunos tenham condições de progredir no ensino.

No entanto, as políticas educacionais neoliberais, que priorizam a eficiência, competição e padronização, muitas vezes contradizem os princípios da inclusão. Dardot e Laval (2016, p. 45) argumentam que o neoliberalismo impõe uma lógica de “performance e avaliação constante”, que valoriza os resultados padronizados e negligencia as necessidades individuais dos alunos. Isso cria um ambiente escolar que não oferece a flexibilidade necessária para lidar com a diversidade, incluindo as demandas específicas dos estudantes autistas.

Apple (2003, p. 52) também critica essa tendência neoliberal na educação, que transforma as escolas em “mercados” e os alunos em “clientes”, desvalorizando os princípios de equidade e justiça social. Para Apple, as políticas neoliberais criam um sistema educacional hierárquico, no qual “apenas os alunos que conseguem se adaptar aos padrões de avaliação estabelecidos são favorecidos, enquanto os que possuem necessidades especiais são marginalizados”.

A inclusão de indivíduos autistas no sistema educacional apresenta desafios específicos, que estão relacionados tanto às características do espectro autista quanto às barreiras estruturais e atitudinais presentes nas escolas. O transtorno do espectro autista (TEA) é uma condição que afeta a comunicação, a interação social e o comportamento, o que pode dificultar a adaptação dos alunos autistas aos ambientes escolares tradicionais.

Grandin (2013, p. 33), uma autista e renomada pesquisadora, aponta que as escolas precisam reconhecer as diferenças nas formas de aprendizagem dos autistas. Ela destaca que “os alunos autistas muitas vezes aprendem de maneira visual e prática, o que exige abordagens pedagógicas mais adaptadas”. No entanto, a maioria das escolas continua a utilizar métodos de ensino baseados em linguagens verbais e formas de comunicação abstratas, que são inadequadas para muitos estudantes no espectro.

Um dos principais obstáculos à inclusão de autistas é a padronização do ensino e das avaliações. Frith (2003, p. 29) observa que “os alunos autistas podem ter dificuldades em contextos em que a aprendizagem é rigidamente estruturada e focada em resultados específicos”. Isso significa que as práticas escolares que priorizam a competição e a uniformidade, como defendido pelas políticas neoliberais, tendem a excluir aqueles que não seguem o padrão neurotípico.

Além disso, Diniz (2007, p. 09) ressalta que “deficiência não é mais uma simples expressão de uma lesão que impõe restrições à participação social de uma pessoa. Deficiência é um conceito complexo que reconhece o corpo com lesão, mas que também denuncia a estrutura social que oprime a pessoa deficiente. Assim como outras formas de opressão pelo corpo, como o sexism ou o racismo”. É fundamental que as políticas públicas invistam na formação continuada de educadores, para que eles possam compreender e atender adequadamente as necessidades dos estudantes autistas.

De acordo com Garcia (2006), a efetivação da educação inclusiva demanda mudanças profundas na organização pedagógica da escola, pois "As formas organizativas do trabalho pedagógico nas políticas vigentes para a Educação Especial apoiam-se em dois eixos: uma abordagem educacional com base nas necessidades educacionais especiais — em contraposição ao modelo médico-psicológico — e uma crítica à homogeneização da escola regular, defendendo o trabalho pedagógico pautado na diversidade e no reconhecimento das diferenças." (Garcia, 2006, p. 301)

A discussão sobre o autismo e a inclusão escolar também tem sido enriquecida por pesquisadores brasileiros que se dedicam a analisar criticamente os impactos do diagnóstico e as práticas escolares voltadas aos sujeitos autistas. Marcos César de Freitas (2021), por meio de

estudos etnográficos, chama atenção para os processos de deficientização, para a força dos laudos no cotidiano escolar e para a forma como famílias e instituições negociam expectativas e práticas. Já Carla Karnoppi Vasques (2009) destaca a relevância do debate entre diagnóstico e inclusão, problematizando a maneira como classificações clínicas atravessam a escolarização e propondo reflexões sobre mediações pedagógicas e recursos que favorecem a aprendizagem. Ambos contribuem para ampliar a compreensão de que a inclusão de alunos autistas não pode ser reduzida a uma dimensão técnica ou médica, mas exige um olhar crítico, interdisciplinar e comprometido com a diversidade.

No Brasil, Dourado (2019, p. 12) critica as políticas públicas que, influenciadas por princípios neoliberais, têm falhado em garantir a inclusão educacional. Ele aponta que “a precarização do ensino público e a falta de investimentos em programas de inclusão comprometem o direito de pessoas com deficiência, incluindo os autistas, à educação de qualidade”. Segundo Dourado, a falta de recursos e a falta de articulação entre as diferentes políticas públicas (educação, saúde, assistência social) criam barreiras adicionais para a implementação de uma educação inclusiva efetiva.

Outro desafio significativo é a falta de infraestrutura adequada nas escolas, como espaços adaptados e tecnologias assistivas. Mitchell (2014, p. 78) defende que a inclusão de alunos com deficiência, especialmente autistas, exige investimentos em “adaptações físicas, materiais didáticos diferenciados e profissionais de apoio”. No entanto, muitas escolas no Brasil e em outros países carecem desses recursos.

Hehir (2005, p. 42) também enfatiza a importância de uma abordagem centrada no aluno, sugerindo que a inclusão de autistas só será bem-sucedida quando as práticas pedagógicas forem flexíveis o suficiente para atender às suas particularidades. Ele observa que “a inclusão de alunos com deficiência no ensino regular só é efetiva quando as escolas adotam uma pedagogia responsável, que reconhece e valoriza as diferentes formas de aprendizagem”.

A inclusão educacional é um princípio essencial para a construção de um sistema educacional justo e equitativo, que respeite a diversidade e garanta que todos os alunos tenham acesso à educação de qualidade. No entanto, como apontam Dardot e Laval (2016) e Apple (2003), as políticas neoliberais que priorizam a eficiência e a padronização muitas vezes contradizem os objetivos da inclusão, especialmente para indivíduos autistas.

Para que a inclusão de autistas seja efetiva, é necessário superar as barreiras estruturais e atitudinais presentes nas escolas, investindo em formações adequadas para os professores, adaptações curriculares e ambientes de aprendizagem flexíveis. Autores como Grandin e Mantoan oferecem valiosas contribuições sobre as práticas e desafios da inclusão de autistas,

ressaltando a importância de uma educação que valorize as diferenças e respeite as necessidades individuais.

3.4 Intersecção entre Neoliberalismo e Inclusão Educacional

A inclusão educacional, enquanto princípio que defende a integração de todos os alunos, independentemente de suas características ou condições, enfrenta desafios significativos no contexto de um mundo regido por políticas neoliberais. No que tange aos alunos autistas, esse embate se torna ainda mais evidente, à medida que as exigências de eficiência e padronização impõem barreiras à construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade cognitiva, conceito central para o movimento de neurodiversidade. O neoliberalismo, com sua ênfase na competição, desempenho e mercantilização da educação, apresenta sérios obstáculos à efetivação de uma educação inclusiva.

O neoliberalismo, como uma forma de governabilidade, segundo Dardot e Laval (2016, p. 45), transforma a educação em uma esfera dominada pela lógica de mercado, onde a performance e a produtividade são os critérios centrais de avaliação. Nesse modelo, “as instituições educacionais passam a operar como empresas que buscam maximizar resultados e minimizar custos”. Essa lógica é particularmente prejudicial aos alunos autistas, que frequentemente necessitam de abordagens educacionais personalizadas e maior flexibilidade curricular para desenvolverem seu potencial.

Os princípios neoliberais de eficiência e meritocracia entram em conflito com as necessidades desses alunos. Apple (2003, p. 52), ao criticar a influência do neoliberalismo no campo educacional, afirma que a padronização imposta pelas políticas neoliberais “marginaliza aqueles que não conseguem se encaixar nos padrões impostos, como os alunos com necessidades educacionais especiais, incluindo os autistas”. Essa marginalização ocorre porque o sistema educacional neoliberal tende a valorizar resultados quantificáveis, como testes padronizados e desempenho acadêmico, ignorando as diferenças cognitivas e os estilos de aprendizagem únicos dos alunos no espectro do autismo.

Além disso, Mitchell (2014, p. 73) observa que as políticas educacionais neoliberais muitas vezes desconsideram a necessidade de suporte adicional para alunos autistas. Ele destaca que “os cortes nos financiamentos públicos e a privatização do sistema educacional agravam a falta de recursos para implementar práticas inclusivas eficazes”. Isso resulta em escolas que não têm a capacidade ou a formação adequada para lidar com a diversidade cognitiva, limitando a participação plena de alunos autistas no ambiente escolar.

O conceito de neurodiversidade, que surgiu no final do século XX, é uma resposta às visões patologizantes sobre o autismo e outras condições neurológicas. Ele propõe que as diferenças neurológicas, como o autismo, devem ser vistas como variações legítimas da condição humana, e não como distúrbios a serem corrigidos. Dawson (2007, p. 54), pesquisadora autista e defensora da neurodiversidade, argumenta que a tentativa de normalizar o comportamento autista, muitas vezes incentivada pelas abordagens tradicionais de ensino, “desrespeita as formas autênticas de ser dos indivíduos autistas”. Dawson defende que, em vez de tentar moldar os autistas para que se conformem aos padrões neurotípicos, a educação deve promover o respeito às suas diferenças cognitivas.

No entanto, o ambiente educacional neoliberal, com sua ênfase na eficiência e nos resultados padronizados, entra em conflito direto com a promoção da neurodiversidade. O paradigma neoliberal no Brasil ignora as demandas da neurodiversidade ao tentar enquadrar todos os alunos em moldes uniformes, o que é particularmente prejudicial para os estudantes autistas, que possuem formas singulares de aprender e se desenvolver. A neurodiversidade, por sua vez, exige uma reformulação profunda das práticas pedagógicas, incluindo currículos mais flexíveis, ambientes de aprendizado adaptados e suporte individualizado.

Dardot e Laval (2016, p. 122) são críticos dessa tentativa de homogeneização promovida pelo neoliberalismo, pois argumentam que “a lógica da competição e da avaliação constante impõe uma pressão inaceitável sobre os alunos, exacerbando as desigualdades e criando obstáculos à inclusão”. Para esses autores, a promoção da neurodiversidade dentro do sistema educacional neoliberal é, no mínimo, limitada, senão completamente inviável, dado que esse sistema busca padronizar comportamentos e resultados, o que é contrário ao princípio da diversidade cognitiva.

Mantoan (2003, p. 39) defende que a inclusão só pode ocorrer em escolas que valorizam as diferenças e adaptam suas práticas pedagógicas às necessidades dos alunos. Ela ressalta que “a inclusão não pode ser uma adaptação do aluno ao sistema, mas uma transformação do sistema escolar para atender a todos”. No entanto, as políticas neoliberais tendem a restringir essa transformação ao criar uma cultura educacional que privilegia o desempenho acadêmico em detrimento da inclusão plena.

Entre os principais desafios para a inclusão de alunos autistas no contexto neoliberal estão a falta de recursos financeiros e a padronização do ensino. As políticas neoliberais frequentemente promovem a privatização da educação, resultando em menos investimento público em escolas inclusivas e em serviços especializados para alunos com necessidades específicas. Dourado (2019, p. 12) discute que “a precarização do ensino público no Brasil,

causada pela adoção de políticas neoliberais, limita severamente a implementação de programas de inclusão escolar de qualidade". Isso significa que muitos alunos autistas, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, ficam sem acesso a uma educação inclusiva de qualidade.

Outro desafio significativo é a falta de formação de professores para lidar com a neurodiversidade. Sasaki (2006, p. 25) aponta que a inclusão de alunos autistas "exige que os professores sejam capacitados para compreender as especificidades do espectro autista e para adaptar suas práticas pedagógicas". No entanto, as políticas neoliberais raramente priorizam esse tipo de formação, focando mais em aspectos gerenciais e de eficiência do que no desenvolvimento humano e profissional dos educadores.

Além disso, a falta de flexibilidade curricular nas escolas neoliberais, que são muitas vezes estruturadas em torno de currículos padronizados e rígidos, é uma barreira significativa à inclusão de alunos autistas. Mitchell (2014, p. 81) argumenta que "para que a inclusão de autistas seja efetiva, é necessário que o currículo seja adaptável, permitindo que esses alunos aprendam no seu próprio ritmo e de acordo com suas capacidades". A ênfase neoliberal em resultados mensuráveis, no entanto, vai em direção oposta, criando um ambiente onde a individualidade e a diversidade cognitiva são vistas como obstáculos ao sucesso acadêmico.

A intersecção entre neoliberalismo e inclusão educacional revela uma tensão fundamental: enquanto o neoliberalismo promove a eficiência, a padronização e a competição, a inclusão educacional, especialmente para alunos autistas, exige flexibilidade, personalização e respeito à diversidade cognitiva. Como apontam Dardot e Laval (2016), a lógica neoliberal impõe barreiras à inclusão ao valorizar a performance acima das necessidades individuais dos alunos, prejudicando particularmente aqueles que estão no espectro autista.

Para que a promoção da neurodiversidade seja compatível com as políticas educacionais, é necessário um rompimento com as premissas neoliberais. Isso inclui investimentos adequados em educação pública, formação continuada para professores e a criação de ambientes escolares adaptáveis, como defendido por autores como Apple e Sasaki. A inclusão plena só será possível quando o sistema educacional for reformulado para valorizar as diferenças, em vez de padronizar comportamentos e resultados.

3.5 A Responsabilidade do Estado nas Políticas de Inclusão dos Autistas

A responsabilidade do Estado em garantir políticas públicas que promovam a inclusão de pessoas autistas é um tema central na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

No contexto da educação, o Estado tem um papel fundamental em garantir que todos os alunos, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social, tenham acesso a uma educação de qualidade, adequada às suas necessidades. Este texto explora, em primeiro lugar, a incapacidade do setor privado de atender às demandas de inclusão dos autistas nas camadas menos favorecidas e, em seguida, discute o papel essencial do Estado na promoção da inclusão para esses grupos.

O setor privado, motivado pela lógica do lucro e da eficiência, tem sérias limitações para promover uma inclusão efetiva de alunos autistas, especialmente nas camadas menos favorecidas da sociedade. Dardot e Laval (2016, p. 56) argumentam que, sob o neoliberalismo, “a educação se torna uma mercadoria, e as instituições educacionais passam a operar sob a lógica de maximização de resultados e minimização de custos”. Esse modelo mercantilizado da educação tende a excluir os grupos que exigem mais investimento em recursos, como os alunos autistas, que frequentemente necessitam de adaptações curriculares, apoio pedagógico especializado e ambientes de aprendizagem inclusivos.

Além disso, Apple (2003, p. 45) critica o impacto das políticas neoliberais que favorecem o setor privado em detrimento do público, argumentando que “o mercado educacional tende a excluir aqueles que não se adaptam facilmente às exigências de eficiência e resultados imediatos”. No caso dos autistas, essa exclusão é agravada pela necessidade de serviços educacionais diferenciados que são custosos e raramente oferecidos em escolas privadas voltadas para alunos de baixa renda.

Mitchell (2014, p. 82) reforça esse ponto ao destacar que “a educação inclusiva para alunos com autismo requer um nível elevado de apoio individualizado, o que é muitas vezes incompatível com as prioridades das instituições privadas”. As escolas privadas, especialmente aquelas que atendem a camadas menos favorecidas, frequentemente operam com orçamentos apertados e tendem a investir menos em infraestrutura inclusiva, professores especializados e tecnologias assistivas. Como resultado, alunos autistas dessas camadas têm seu direito à educação inclusiva e de qualidade significativamente comprometido.

A limitação do setor privado em atender às demandas de inclusão de autistas é ainda mais evidente quando se considera a questão do acesso. As famílias de baixa renda raramente conseguem arcar com os custos de escolas particulares que ofereçam os serviços adequados para atender às necessidades educacionais de seus filhos autistas. Essa situação coloca os alunos autistas dessas camadas em uma situação de exclusão educacional, exacerbando as desigualdades sociais e educacionais.

Diante da incapacidade do setor privado de oferecer uma educação inclusiva adequada aos alunos autistas das camadas menos favorecidas, o Estado assume um papel fundamental nesse processo. Dardot e Laval (2016, p. 114) são enfáticos ao afirmar que “o Estado deve garantir o direito universal à educação, protegendo a esfera pública das pressões mercadológicas que priorizam o lucro sobre o bem-estar social”. No caso dos autistas, isso significa que o Estado precisa implementar políticas públicas que assegurem a oferta de serviços educacionais especializados e inclusivos em todas as regiões, independentemente da condição socioeconômica das famílias.

Uma das principais funções do Estado é garantir equidade no acesso à educação. Como argumenta Sassaki (2006, p. 28), “a verdadeira inclusão educacional só será alcançada quando o Estado assumir a responsabilidade de criar escolas públicas inclusivas, onde todos os alunos, independentemente de sua condição, possam aprender juntos”. Isso inclui não apenas a presença física dos autistas nas escolas, mas também o desenvolvimento de currículos e metodologias de ensino que respeitem as suas particularidades e favoreçam o seu desenvolvimento pleno.

Outro ponto relevante é a formação de professores. Mantoan (2003, p. 41) observa que “uma educação inclusiva de qualidade só será possível se o Estado investir na formação continuada dos professores, para que eles estejam capacitados a lidar com a diversidade e a desenvolver práticas pedagógicas inclusivas”. Para atender aos alunos autistas, é essencial que os educadores sejam preparados para compreender as particularidades do espectro autista e adaptar suas metodologias de ensino para incluir esses alunos de forma plena e eficaz.

O papel do Estado é imprescindível na promoção de uma educação inclusiva para alunos autistas, especialmente para aqueles que pertencem às camadas menos favorecidas da sociedade. O setor privado, guiado pela lógica neoliberal, tem se mostrado incapaz de fornecer os recursos e o apoio necessários para uma inclusão adequada, especialmente em contextos nos quais os custos elevados inviabilizam o acesso das famílias de baixa renda.

Conforme discutido por Dardot e Laval (2016), Apple (2003) e outros autores, a mercantilização da educação promovida pelo neoliberalismo prejudica a inclusão dos alunos mais vulneráveis, incluindo os autistas. O Estado, por outro lado, tem a responsabilidade de garantir uma educação pública, gratuita e inclusiva para todos, assegurando os recursos necessários para que os autistas possam participar plenamente da vida escolar. Isso inclui políticas públicas que promovam o desenvolvimento de escolas inclusivas, formação de professores, suporte intersetorial e financiamento adequado.

O diagnóstico do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é orientado por vários critérios e ferramentas estabelecidas para garantir uma avaliação confiável e completa, tanto para crianças quanto para adultos. Dois principais marcos internacionais são amplamente utilizados:

- **DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, Quinta Edição)**, da Associação Americana de Psiquiatria: É um dos frameworks mais amplamente usados. Define o TEA com base em déficits persistentes na comunicação e interação social em múltiplos contextos, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. O DSM-5 enfatiza que os sintomas devem estar presentes desde o início do desenvolvimento, mas podem não se manifestar completamente até que as demandas sociais excedam as capacidades limitadas, ou podem ser mascarados por estratégias aprendidas ao longo da vida.
- **CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11ª Revisão)**, da Organização Mundial da Saúde (OMS): Esta classificação está alinhada com o DSM-5, mas usa critérios ligeiramente diferentes. Também categoriza o TEA com base nos níveis de severidade do suporte necessário, de acordo com as habilidades de comunicação e comportamentos adaptativos da pessoa.

Diversas ferramentas padronizadas são frequentemente empregadas no processo de diagnóstico, como:

- **Autism Diagnostic Observation Schedule – Second Edition (ADOS-2)**: Considerado um dos padrões-ouro para diagnóstico de autismo, envolve a observação direta das interações sociais e comportamentos de comunicação.
- **Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R)**: Uma entrevista estruturada realizada com os pais ou cuidadores, focada no histórico de desenvolvimento e nos comportamentos relacionados ao autismo.
- **Childhood Autism Rating Scale (CARS-2)**: Uma escala de avaliação comportamental que ajuda a identificar crianças com autismo e a avaliar a gravidade dos sintomas.
- Para adultos, ferramentas como o **Adult Asperger Assessment (AAA)** e o **Autism Spectrum Quotient (AQ)** são comumente usadas para avaliar TEA em indivíduos sem deficiência intelectual.

Globalmente, organizações médicas e psiquiátricas enfatizam a importância da detecção precoce. Diretrizes de entidades como o NICE (Instituto Nacional de Excelência em Saúde e Cuidados do Reino Unido) defendem caminhos claros desde as primeiras preocupações até a

avaliação diagnóstica completa. Suas diretrizes abrangem o reconhecimento, encaminhamento e diagnóstico, com foco especial em crianças menores de 19 anos, incentivando ação imediata quando há suspeita de sintomas.

O diagnóstico precoce pode levar a intervenções oportunas, o que é crucial para melhorar os resultados do desenvolvimento. Esses frameworks garantem que o diagnóstico não seja apressado, mas sim baseado em observação cuidadosa, histórico detalhado e ferramentas validadas, promovendo um cuidado mais individualizado para aqueles que estão no espectro do autismo.

- **DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, 5^a Edição):** O DSM-5 é amplamente utilizado para o diagnóstico de TEA. Ele define o transtorno com base em “déficits persistentes na comunicação e interação social, além de padrões restritos e repetitivos de comportamento” (American Psychiatric Association, 2013). Os sintomas devem estar presentes desde os primeiros anos de vida, mas podem se tornar mais evidentes à medida que as demandas sociais aumentam ou quando estratégias compensatórias falham. O DSM-5 também faz distinções com base na gravidade dos sintomas e no suporte necessário, classificando o transtorno em três níveis de severidade.
- **CID-11 (Classificação Internacional de Doenças, 11^a Revisão):** A CID-11, desenvolvida pela Organização Mundial da Saúde, também fornece critérios diagnósticos semelhantes ao DSM-5, mas tem algumas diferenças na classificação e ênfase nos níveis de suporte necessários. De acordo com a OMS (2019), a CID-11 categorizou o TEA com base nas habilidades adaptativas e na necessidade de suporte, o que ajuda a orientar o tratamento e as intervenções necessárias.
- **Autism Diagnostic Observation Schedule – Second Edition (ADOS-2):** Considerado um dos métodos mais eficazes para a observação direta de comportamentos relacionados ao autismo, o ADOS-2 é amplamente utilizado para avaliar as interações sociais e a comunicação de crianças e adultos. De acordo com Lord *et al.* (2012), o ADOS-2 oferece uma avaliação padronizada e tem sido utilizado como uma ferramenta essencial para o diagnóstico clínico.
- **Autism Diagnostic Interview – Revised (ADI-R):** O ADI-R é uma entrevista detalhada e estruturada realizada com pais ou cuidadores para identificar comportamentos relacionados ao TEA desde a infância. Esta ferramenta foi validada por diversos estudos e é amplamente usada em conjunto com o ADOS-2 para

fornecer uma visão mais completa do histórico de desenvolvimento do indivíduo (Rutter; Le Couteur; Lord, 2003).

- **Childhood Autism Rating Scale (CARS-2):** Esta ferramenta ajuda a avaliar o grau de severidade do autismo. De acordo com Schopler *et al.* (2010), o CARS-2 é utilizado para identificar características autistas e classificar a gravidade dos sintomas em crianças.
- **Diretrizes do NICE (Instituto Nacional de Excelência em Saúde e Cuidados, Reino Unido):** O NICE orienta a detecção e o diagnóstico precoce do autismo, recomendando “intervenções imediatas para crianças menores de 19 anos quando há suspeita de TEA”. O NICE também enfatiza a importância do envolvimento de uma equipe multidisciplinar na avaliação (NICE, 2017).

O diagnóstico e tratamento de crianças autistas em países como os Estados Unidos, Reino Unido e Europa seguem diretrizes rigorosas para garantir que as crianças e suas famílias recebam suporte adequado.

Estados Unidos

Nos Estados Unidos, o diagnóstico e tratamento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) são amplamente baseados em frameworks como o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais). O diagnóstico começa frequentemente com a observação de sintomas em uma fase inicial da vida da criança, e os pediatras são treinados para identificar sinais precoces de TEA durante consultas de rotina, como recomendado pela Academia Americana de Pediatria (AAP).

As crianças com TEA, especialmente as de famílias de baixa renda, têm acesso a serviços através de programas governamentais, como o Medicaid. Este programa oferece cobertura para diagnósticos e tratamentos necessários, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), terapia ocupacional, fonoaudiologia, entre outras. Além disso, a Lei de Educação para Indivíduos com Deficiências (IDEA) garante que as crianças com autismo tenham acesso a uma educação pública gratuita e adequada. A identificação precoce também permite que as crianças participem de programas de intervenção precoce, como o Early Start Denver Model (ESDM), um dos programas mais usados para a intervenção em crianças autistas de 12 a 48 meses de idade (Dawson *et al.*, 2010).

Reino Unido

No Reino Unido, o diagnóstico segue as diretrizes estabelecidas pelo *National Institute for Health and Care Excellence* (NICE). O diagnóstico geralmente é feito em uma equipe multidisciplinar, envolvendo pediatras, psicólogos, terapeutas ocupacionais e fonoaudiólogos. O diagnóstico precoce é promovido e, uma vez feito, a criança recebe suporte contínuo, que pode incluir uma combinação de ABA, terapia ocupacional e apoio escolar.

O Sistema Nacional de Saúde (NHS) oferece atendimento gratuito para o diagnóstico e tratamento de crianças com TEA, garantindo que famílias de baixa renda tenham acesso ao suporte necessário. O governo também oferece programas educacionais e suporte terapêutico para crianças através da Lei de Educação Especial, fornecendo o suporte necessário para garantir que a criança tenha um ambiente escolar inclusivo.

Europa

Na Europa, diferentes países têm suas próprias abordagens, mas muitos seguem orientações semelhantes às do DSM-5 e do CID-11. A França, por exemplo, lançou em 2018 a Estratégia Nacional para o Autismo, que enfatiza o diagnóstico precoce e o acesso a terapias. Na Alemanha, os serviços de saúde pública oferecem cobertura para tratamentos necessários para o desenvolvimento de crianças autistas.

Programas como a Intervenção Precoce Intensiva (Early Intensive Behavioral Intervention - EIBI) são amplamente usados na Europa para ajudar crianças a desenvolverem habilidades sociais e de comunicação. Em geral, os países europeus possuem políticas de bem-estar social que garantem que as crianças de baixa renda tenham acesso gratuito ou subsidiado a terapias, diagnósticos e suporte educacional.

Brasil

O Brasil adota um conjunto de diretrizes e políticas públicas voltadas ao diagnóstico e tratamento do Transtorno do Espectro Autista (TEA). Essas diretrizes foram desenvolvidas principalmente pelo Ministério da Saúde, com foco no atendimento integrado e multiprofissional às pessoas com autismo. Um marco importante foi a criação da **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** (Lei nº 12.764/2012), conhecida como “Lei Berenice Piana”, que reconhece o autismo como uma

deficiência, garantindo uma série de direitos e serviços no âmbito da saúde, educação e assistência social. Essa lei foi complementada pela Lei 13.977/2020, conhecida como “Lei Romeo Mion”, que criou a Carteira de Identificação da Pessoa com TEA (CIPTEA) para facilitar o acesso a serviços e políticas públicas.

No campo da saúde, dois documentos cruciais foram lançados em 2014 e 2015: as **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista** e a **Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS**. Esses documentos orientam as equipes multiprofissionais do SUS (Sistema Único de Saúde) sobre o cuidado às pessoas com TEA, promovendo uma abordagem que inclui o diagnóstico precoce, terapias de reabilitação, e o suporte contínuo para as famílias. A abordagem do autismo está vinculada tanto à rede de atenção psicossocial, com destaque para os CAPSi (Centros de Atenção Psicossocial Infantil), quanto aos serviços de reabilitação, o que permite um atendimento mais amplo e focado nas necessidades individuais.

Essas diretrizes indicam que o diagnóstico do autismo deve ser feito de maneira precoce, idealmente com base em observações clínicas e na aplicação de testes específicos. Os sinais mais comuns, como dificuldades de interação social, comunicação e comportamentos repetitivos, geralmente se manifestam entre 12 e 24 meses de vida, o que leva à importância de capacitar profissionais da saúde e da educação para identificar os primeiros indícios do TEA.

Além disso, o Brasil segue referências globais, como o **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (DSM-5), utilizado internacionalmente para o diagnóstico de TEA. O DSM-5 define critérios específicos para identificar o autismo, classificando-o em diferentes níveis de suporte (níveis 1, 2 e 3), o que orienta as intervenções necessárias em cada caso.

4 ESTUDO DE CASO – ANTÔNIO

4.1 A chegada

O nascimento de um filho é, para muitos, o ápice de uma jornada emocional intensa e repleta de expectativas. É um momento em que o amor incondicional surge de forma quase imediata, preenchendo os corações dos pais com uma sensação de plenitude e felicidade. Este contentamento vem, geralmente, acompanhado de grandes expectativas em relação ao futuro daquela nova vida. Sonha-se com um caminho repleto de realizações, conquistas e momentos de orgulho. Espera-se que essa criança trilhe o que chamamos de “caminho da normalidade”, onde o crescimento se dá de forma previsível e dentro dos parâmetros esperados pela sociedade.

No entanto, junto a esse mar de emoções positivas, emergem também outros sentimentos, igualmente naturais, mas que, por vezes, são menos falados ou reconhecidos. A ansiedade sobre o futuro, a insegurança sobre as capacidades de criar e proteger, e as dúvidas constantes sobre as escolhas corretas tornam-se companheiras permanentes dos pais, desde o momento do nascimento. Esses sentimentos oscilam entre o medo e a esperança, o que é especialmente verdadeiro em casos em que o desenvolvimento da criança não segue o padrão esperado.

Quando um diagnóstico de autismo entra nessa equação, o impacto emocional pode ser avassalador. A noção de “normalidade” é questionada, e as expectativas cuidadosamente construídas se desmancham, dando lugar a um novo conjunto de desafios e incertezas. Nesse momento, os pais não enfrentam apenas o processo de entender e aceitar a singularidade de seu filho, mas também precisam lidar com as exigências e limitações impostas por um sistema neoliberal que, frequentemente, marginaliza e desampara aqueles que não se enquadram nos padrões convencionais. Como observa Harvey (2007, p. 26), “o neoliberalismo privilegia a lógica de mercado e a competitividade, enquanto desconsidera os mais vulneráveis, frequentemente deixando para trás aqueles que necessitam de mais apoio”.

As expectativas, antes focadas em realizações externas e sucesso social, precisam ser reconfiguradas. O amor e o orgulho pela criança permanecem, mas agora com uma nova roupagem, embasados na aceitação de que a jornada será diferente, e não menos valiosa. A ressignificação dessa relação parental exige um mergulho profundo em sentimentos de vulnerabilidade, onde a esperança e a superação passam a coexistir com o luto de uma idealização do futuro que nunca se concretizará.

Neste contexto, a trajetória de vida de uma criança autista não é apenas uma questão de adaptação familiar, mas também um enfrentamento constante às barreiras estruturais e sociais que se erguem diante dela. O autismo, então, não é um fardo a ser carregado, mas um novo prisma pelo qual os pais e a sociedade devem aprender a enxergar o mundo – um prisma que desafia a normatividade e o conformismo que o neoliberalismo impõe, mas que, ao mesmo tempo, oferece novas formas de conexão, empatia e compreensão.

Essa jornada, embora repleta de desafios, carrega consigo uma beleza intrínseca: a de aprender a amar o que é diferente, a de lutar por um sistema mais justo e inclusivo, e a de entender que a riqueza da vida está, muitas vezes, naquilo que é inesperado.

Quando Antônio nasceu, todos os sentimentos afloraram de uma forma única e singular, transformando a vida de todos ao seu redor. As expectativas, tão naturais para este momento, se desvelaram sob a forma de um regozijo intenso, mesclado com o sentimento puro e singelo que apenas o nascimento de uma nova vida pode proporcionar. Antônio nasceu forte e saudável, e, nos seus primeiros meses, tudo parecia perfeitamente normal, de acordo com os padrões estabelecidos pela ciência e por nós sobre o que é esperado no desenvolvimento inicial de uma criança.

Durante o primeiro ano de vida, os marcos de desenvolvimento típicos para uma criança são cuidadosamente observados, tanto pelos pais quanto pelos profissionais de saúde. Segundo Papalia e Feldman (2013, p. 65), o primeiro ano de vida é caracterizado por uma série de etapas no desenvolvimento motor, cognitivo e social. Aos três meses, por exemplo, os bebês costumam começar a erguer a cabeça e a mover os braços e pernas de forma mais coordenada. Aos seis meses, a maioria já consegue rolar de um lado para o outro e sentar-se com apoio, enquanto aos 12 meses, muitos já estão prontos para dar seus primeiros passos ou balbuciar as primeiras palavras (Papalia; Feldman, 2013, p. 78).

Esses marcos de desenvolvimento são amplamente aceitos como indicadores de “normalidade” no crescimento infantil. De acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS), o desenvolvimento motor e sensorial é avaliado em termos de habilidades como a coordenação, a capacidade de foco visual, a resposta a sons e a interação social (OMS, 2020). Durante o primeiro ano, esses sinais são fundamentais para avaliar o desenvolvimento neuropsicológico de uma criança. No caso de Antônio, todos esses marcos pareciam estar dentro do que a ciência considera típico para essa fase. Ele respondia bem aos estímulos, seguia objetos com os olhos, sorria ao ser tocado e mantinha uma interação considerada adequada para um bebê de sua idade.

No entanto, o autismo é uma condição complexa cujo diagnóstico raramente é feito nos primeiros meses de vida. Segundo o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), os sinais mais evidentes do Transtorno do Espectro Autista (TEA) geralmente começam a se manifestar entre os 12 e 24 meses, quando as habilidades sociais e de comunicação começam a divergir dos padrões esperados (American Psychiatric Association, 2013, p. 53). No caso de Antônio, aos olhos de todos, seu desenvolvimento nos primeiros meses estava dentro da normalidade, tanto para os padrões estabelecidos pela ciência quanto para o que a família esperava. Não havia qualquer sinal que sugerisse que algo estava diferente ou que exigisse maior atenção.

Essa normalidade inicial, aliada ao nosso desconhecimento sobre os primeiros sinais do autismo, fez com que os meses passassem sem preocupações. A rotina de Antônio era como a de qualquer outro bebê: alimentava-se bem, dormia as horas necessárias, e suas reações emocionais e físicas pareciam dentro do que se espera para essa fase da vida. Contudo, a ciência nos ensina que, embora muitos dos primeiros marcos de desenvolvimento motor e físico possam seguir os padrões típicos, algumas diferenças sutis no comportamento social ou na comunicação podem ser observadas mais tarde, como a falta de reciprocidade emocional ou a ausência de balbucios específicos, que podem indicar a presença do autismo.

Essa fase inicial, então, foi de uma tranquilidade plena. Foi um período de descobertas e alegrias compartilhadas, onde tudo parecia estar caminhando conforme os padrões “normais”. O autismo estava ali, mas, naquele momento, ainda não se sabia, e a vida fluía com a simplicidade e a beleza dos primeiros meses de uma nova existência.

Porém, esta normalidade começou a se desfazer com o passar do tempo e a condição de Antônio se mostrou mais evidente no seu aniversário de um ano de vida. A data é muito especial e ela foi tratada com a importância e carinho que ela merece. Foi preparada uma grande festa onde todos os parentes e amigos foram convidados a participar. O momento era de pura felicidade e Antônio, se mostrava um menino extremamente alegre neste estágio de sua vida, apesar de já apresentar alguns sinais, principalmente a questões ligadas a linguagem e coordenação motora e de comportamento.

Ele ainda não tinha o vocabulário que se espera de um menino naquela idade. Também já começava a demonstrar comportamentos repetitivos e sua forma de andar e sua coordenação já mostravam alguns sinais de diferença em relação aos padrões já descritos aqui. O Antônio mantinha o contato visual, porém, muitas vezes apresentava um olhar distante. Estes sinais não eram fontes de preocupação para seus pais, uma vez que poderiam fazer parte de alguma questão apenas da individualidade do crescimento de Antônio.

Porém, na festa de aniversário, algumas coisas chamaram muito a atenção. Antônio nas fotos, se mostrava distante na sua forma de olhar e as vezes na forma de agir. Mesmo para uma criança de 1 ano em sua festa de aniversário. Aqueles registros, somados aos outros elementos que já podia se perceber, funcionaram como um gatilho de alerta para que percebêssemos que algo poderia não estar de acordo com os padrões de evolução e crescimento de uma criança de um ano.

Porém, essa aparente normalidade começou a se desfazer com o passar do tempo, e a condição de Antônio se tornou mais evidente em seu primeiro aniversário. A data foi tratada com toda a importância e carinho que ela merece. Preparamos uma grande festa, onde amigos e parentes se reuniram para celebrar o primeiro ano de vida de Antônio, um marco repleto de emoções e significados. O ambiente estava impregnado de alegria, e Antônio, nesse estágio, ainda se mostrava um menino muito feliz, irradiando essa energia que é tão característica das crianças. No entanto, já era possível perceber alguns sinais que, à época, não se associava imediatamente ao autismo.

A linguagem foi um dos primeiros aspectos a chamar atenção. Aos 12 meses, é esperado que uma criança já comece a formar palavras simples, ou pelo menos tenha uma base de balbucios que se assemelham às palavras, como “mamá” ou “papá” (Papalia; Feldman, 2013, p. 79). No entanto, Antônio ainda não possuía o vocabulário que normalmente se espera de uma criança de sua idade. Ele também começava a demonstrar alguns comportamentos repetitivos, como movimentar-se de forma constante em padrões específicos, o que pode ser um dos primeiros sinais de alerta para o Transtorno do Espectro Autista (TEA).

Além disso, sua forma de andar e sua coordenação motora estavam um pouco fora dos padrões típicos. Embora ele conseguisse andar, seus movimentos eram, por vezes, descoordenados, o que se tornava mais perceptível em comparação com outras crianças da mesma faixa etária. Conforme descrito no DSM-5, “crianças com autismo podem apresentar atrasos ou dificuldades em habilidades motoras, incluindo uma marcha instável ou movimentos repetitivos que podem ser percebidos desde os primeiros anos de vida” (American Psychiatric Association, 2013, p. 54). Essa falta de coordenação, embora sutil, começou a chamar a atenção, mas, naquele momento, ainda era considerada como parte da individualidade do desenvolvimento de Antônio.

O contato visual, um indicador importante do desenvolvimento social, era algo que Antônio mantinha de forma regular, mas, muitas vezes, seu olhar parecia distante, desconectado. Esse olhar, que em algumas fotos de seu aniversário aparecia mais evidente, foi um dos primeiros sinais visuais que começaram a gerar dúvidas. Estudos indicam que “uma das

primeiras características observadas em crianças no espectro autista é o contato visual inconsistente, que pode variar entre evitar completamente o olhar direto ou, em outros momentos, parecer um olhar vazio ou distante" (Zwaigenbaum *et al.*, 2015, p. 72).

Na festa de aniversário, apesar de todos os momentos de celebração e alegria, esses sinais tornaram-se mais evidentes. Ao analisar as fotos do evento, era possível ver que Antônio, em muitos momentos, parecia alheio ao ambiente ao seu redor. Enquanto outras crianças da mesma idade interagiam com os convidados ou mostravam entusiasmo pelos presentes e pela decoração, Antônio mantinha uma postura mais reservada, e seu olhar, às vezes, parecia não estar focado nas pessoas ou objetos à sua volta.

Esses comportamentos, somados aos outros sinais já notados, como a falta de progresso na linguagem e os movimentos repetitivos, começaram a acionar em nós um alerta. Embora não tivéssemos plena compreensão de que algo mais profundo poderia estar em jogo, percebemos que esses comportamentos estavam fugindo dos padrões estabelecidos para uma criança de um ano de idade. O marco de seu primeiro aniversário, que deveria ser apenas uma celebração alegre, também se tornou um ponto de reflexão, fazendo questionar se tudo estava realmente seguindo o curso esperado.

A partir deste momento, vários sinais de alerta começaram a se intensificar em relação ao desenvolvimento de Antônio. Preocupados com as pequenas diferenças que começavam a aparecer, a família decidiu se aprofundar mais nos marcos comportamentais e de desenvolvimento das crianças, fazendo uma comparação direta entre o progresso de Antônio e o de outras crianças da mesma idade. Esse processo de comparação, embora comum entre pais e cuidadores, é muitas vezes um caminho inevitável na tentativa de entender o desenvolvimento infantil, especialmente quando surgem dúvidas em relação à normalidade de certos comportamentos.

A comparação entre crianças, especialmente em seus primeiros anos de vida, é algo que ocorre com frequência, e não é sem razão. Pais tendem a observar o desenvolvimento de seus filhos com base em marcos gerais amplamente conhecidos, como os primeiros passos, as primeiras palavras e a interação social. Segundo Berk (2014, p. 123), "os pais frequentemente fazem comparações entre seus filhos e outras crianças como uma maneira de avaliar se o desenvolvimento está ocorrendo conforme o esperado". Esses marcos de desenvolvimento, que funcionam como parâmetros importantes, ajudam a identificar se a criança está acompanhando o ritmo esperado para sua faixa etária ou se há algo que merece atenção especial.

No caso de Antônio, essa comparação começou a se tornar inevitável. Amigos e familiares, cujos filhos tinham idades semelhantes à de Antônio, observavam suas crianças

começando a formar frases curtas, interagindo com os outros de maneira mais ativa e demonstrando comportamentos que indicavam uma evolução contínua. Em contraste, Antônio ainda tinha dificuldades com a linguagem, limitando-se a balbucios esporádicos, e exibia comportamentos repetitivos que não eram comuns em outras crianças da mesma idade. Embora essas diferenças não fossem imediatamente interpretadas como preocupantes, elas foram, aos poucos, levando a investigar mais sobre o que poderia estar acontecendo.

Essas comparações entre Antônio e outras crianças destacaram um aspecto que é frequentemente discutido na literatura sobre o desenvolvimento infantil: os ritmos individuais de desenvolvimento. Embora seja sabido que cada criança se desenvolve a seu próprio tempo, há certos padrões esperados que servem de guia. Como afirma Kagan (1998, p. 112), “cada criança tem seu próprio ritmo de desenvolvimento, mas é importante que os pais estejam atentos aos marcos gerais, pois eles funcionam como indicadores para possíveis questões que precisam ser investigadas”. No entanto, no caso de Antônio, os desvios em relação a esses marcos começaram a se acumular, reforçando a percepção de que algo estava acontecendo além de uma simples variação individual.

A linguagem foi um dos primeiros pontos de comparação. Como menciona Papalia e Feldman (2013, p. 81), “aos 12 meses, a maioria das crianças já começa a usar palavras simples e se comunica com gestos e expressões faciais, embora o ritmo de aquisição de linguagem possa variar”. Contudo, Antônio não parecia seguir esse padrão. Sua falta de vocabulário e sua relutância em imitar sons ou palavras eram discrepantes em comparação a outras crianças da mesma faixa etária. Além disso, os comportamentos repetitivos que ele exibia, como balançar-se para frente e para trás, começar a alinhar objetos repetidamente, e a dificuldade em responder ao seu nome, eram sinais que começavam a apontar para algo além de um simples atraso de desenvolvimento.

Esses sinais, quando combinados às comparações com outras crianças, nos levaram a investigar mais profundamente o Transtorno do Espectro Autista (TEA). De acordo com Zwaigenbaum *et al.* (2015, p. 74), “os comportamentos repetitivos e os atrasos de comunicação, juntamente com o desinteresse social, são frequentemente os primeiros sinais que levam os pais a buscarem um diagnóstico”. No caso de Antônio, os indícios começaram a se acumular: seu comportamento diferia do que víamos em outras crianças, e isso nos fez pensar seriamente sobre a possibilidade de autismo.

Essa fase foi marcada por uma mistura de incertezas e, ao mesmo tempo, de busca por respostas. Embora cada criança tenha seu próprio ritmo de crescimento, foi a comparação com os marcos estabelecidos pela ciência e com o desenvolvimento de outras crianças que nos

ajudou a perceber que Antônio apresentava uma condição distinta. Assim, o autismo começou a se tornar uma possibilidade real, e, com ele, uma nova jornada de descoberta e aceitação passou a se desenhar diante de nós.

Tão logo o autismo de Antônio se tornava mais evidente, as alternativas e “soluções” começaram a ser discutidas e pensadas dentro do nosso contexto familiar. A primeira ação prática foi buscar um diagnóstico oficial que pudesse, de maneira definitiva, confirmar a condição de Antônio. Esse processo envolveu uma série de consultas com médicos especializados, psicólogos e outros profissionais da saúde, que forneceram a resposta que já começávamos a imaginar: Antônio tinha autismo. Essa confirmação, embora esperada, marcou o início de uma nova fase para nós, uma fase cheia de incertezas e desafios, e, naquele momento, dominada pela ideia equivocada de que o autismo deveria ser “curado”.

É importante destacar que a busca por uma cura, tão logo uma família recebe o diagnóstico de autismo, não é incomum. Muitos pais, ao lidarem com essa realidade pela primeira vez, recorrem a tratamentos que prometem reverter ou minimizar os efeitos do autismo. No entanto, essa visão trata o autismo como uma doença, o que, em essência, é um equívoco. O autismo não é uma enfermidade a ser curada, mas uma condição neurológica que afeta o desenvolvimento e a maneira como o indivíduo percebe e interage com o mundo. Como afirma Silberman (2016, p. 43), “enxergar o autismo como algo a ser curado é uma abordagem equivocada, uma vez que isso desconsidera as particularidades e o potencial das pessoas no espectro”. Ainda assim, esse entendimento não era claro para nós no início. Movidos pela esperança de uma “solução”, iniciamos uma jornada em busca de terapias que pudessem “normalizar” o desenvolvimento de Antônio.

Uma dessas terapias que surgiu durante a busca foi o Protocolo DAN! (Defeat Autism Now! ou, em português, Derrote o Autismo Agora!). Este protocolo, bastante popular nas décadas de 1990 e 2000, foi uma tentativa de tratar o autismo com uma combinação de intervenções biomédicas, baseadas na crença de que fatores externos, como a exposição a toxinas, deficiências nutricionais e problemas gastrointestinais, contribuíam para a manifestação dos sintomas do autismo. O tratamento DAN! envolvia uma série de intervenções, como dietas restritivas, suplementação de vitaminas e minerais, e, em alguns casos, a quelação, um procedimento controverso destinado a remover metais pesados do corpo.

Na época, o Protocolo DAN! parecia uma alternativa plausível, especialmente para nós, que estávamos desesperados por qualquer caminho que prometesse uma melhora na condição de Antônio. De acordo com Levy e Hyman (2008, p. 1610), “o protocolo DAN! promove uma abordagem biomédica que tenta tratar o autismo como uma condição que pode ser revertida

através da remoção de supostos fatores prejudiciais, como toxinas, da alimentação e do organismo”. No entanto, embora algumas famílias relatam melhorias, os resultados do DAN! são amplamente considerados inconclusivos, e muitos profissionais de saúde questionam a eficácia e a segurança das intervenções propostas, especialmente a quebra, que pode ter efeitos colaterais graves.

Hoje, com uma compreensão mais clara sobre o autismo, reconhece-se que essa busca familiar pela cura foi, na verdade, um reflexo da dificuldade em aceitar e entender a condição. Como muitos pais, inicialmente o foco estava em tentar “consertar” algo que parecia como um desvio, sem perceber que o autismo faz parte da identidade de Antônio, e que a verdadeira solução estaria em apoiá-lo e compreendê-lo, ao invés de tentar modificar ou “curar” sua condição. Como discutido por Singer (1999, p. 66), “o autismo não deve ser visto como uma doença a ser tratada, mas sim como uma forma diferente de ser, com suas próprias forças e desafios”. Esse entendimento mais amplo e inclusivo, que coloca o foco nas necessidades e potencialidades da pessoa autista, em vez de tratar o autismo como uma patologia a ser erradicada, foi algo que a família adquiriu ao longo do tempo e que mudou profundamente a perspectiva sobre o tema.

Embora hoje se saiba que o autismo não é algo a ser “derrotado”, e que a busca por uma cura era baseada em uma compreensão errada da condição, o processo vivenciado naquele momento foi importante para chegar à aceitação plena de Antônio como ele é, com sua singularidade e potencial. As terapias alternativas, como o Protocolo DAN!, que tanto atraíram no início, agora fazem parte de um capítulo da jornada que ajudou a entender que o verdadeiro caminho é aquele que passa pela aceitação e pelo suporte adequado, em vez da busca por uma solução que simplesmente não existe.

O próximo passo nessa trajetória foi mergulhar profundamente no universo do autismo, o que nos levou a uma nova compreensão, não apenas sobre a condição de Antônio, mas também sobre a amplitude e diversidade do espectro autista. O contato com grupos de mães, pais e familiares que compartilham dos desafios diários do autismo revelou-se uma experiência transformadora, que permitiu à família ver o autismo de uma forma mais rica e completa. Esse envolvimento, tanto emocional quanto prático, não apenas ampliou a visão, mas também ensinou sobre os muitos “autismos” que existem, já que o espectro é vasto e suas manifestações são extremamente variadas.

A aproximação com essas redes de apoio foi crucial para entender que, ao falar sobre o autismo, estamos nos referindo a uma condição muito mais diversa do que se pode imaginar à distância. O autismo não é uma experiência homogênea; ele se manifesta de maneiras diferentes

em cada indivíduo. Como observa Baron-Cohen (2008, p. 21), “o espectro autista é composto por uma gama de comportamentos e níveis de funcionamento que variam amplamente entre os indivíduos, sendo difícil enquadrar todas as suas manifestações em um único conceito”. Assim, o que é verdade para uma criança autista pode não ser para outra, e isso foi algo que se tornou evidente à medida que a família conhecia mais pessoas e vivia realidade do autismo em família.

A convivência com outros familiares de autistas revelou que o impacto do autismo se estende muito além da pessoa diagnosticada, afetando todos ao redor, especialmente a família. O cotidiano é reconfigurado em torno das necessidades da pessoa autista, e a própria rotina familiar sofre alterações substanciais. Estudos indicam que as famílias de crianças autistas enfrentam desafios significativos relacionados ao cuidado diário, ao suporte emocional e à adaptação das expectativas de futuro (Gray, 2002, p. 735). Isso foi algo que a família experimentou de forma intensa, pois suas rotinas, prioridades e até mesmo a maneira como enxergavam o mundo foram transformadas ao se envolverem mais profundamente com o autismo.

Um dos grandes aprendizados que essa aproximação trouxe foi a constatação de que, muitas vezes, aqueles que estão de fora tendem a ter uma compreensão superficial e equivocada sobre o autismo. Quando falamos sobre o autismo sem vivenciar a questão intimamente, frequentemente nos limitamos a uma visão reducionista ou estereotipada. A sociedade, e isso inclui as escolas, constrói seus conceitos sobre o autismo a partir de um ponto de vista externo, muitas vezes baseando-se em noções parciais ou em casos específicos, sem considerar a diversidade dentro do espectro. Como salienta Murray (2008, p. 13), “a sociedade frequentemente interpreta o autismo a partir de narrativas limitadas, que não conseguem capturar a complexidade e as variações da condição, criando uma imagem distorcida e incompleta”.

As escolas, por exemplo, são um microcosmo dessa percepção limitada. Muitas vezes, as instituições educacionais estabelecem regras e abordagens para lidar com estudantes autistas que se baseiam em uma visão padronizada e inadequada da condição. Isso pode resultar em práticas educacionais que não atendem às necessidades específicas de cada criança, reforçando barreiras ao invés de oferecer o suporte necessário. Segundo Jordan (2005, p. 102), “a inclusão de crianças autistas nas escolas requer uma abordagem individualizada que leve em consideração as particularidades de cada criança, em vez de aplicar soluções genéricas”. Isso tornou-se muito claro ao perceber que o suporte educacional oferecido para Antônio, por vezes, falhava em compreender as nuances de sua condição.

Além disso, essa aproximação com outros pais e famílias ensinou sobre a importância da comunidade e da partilha de experiências. Estar em contato com pessoas que vivem realidades similares, proporcionou um espaço de aprendizado e acolhimento. A troca de experiências, conselhos e apoio mútuo foi crucial para que a família pudesse navegar pelas dificuldades de maneira mais eficaz e menos solitária. Essa rede de apoio foi, e continua sendo, um alicerce emocional importante para que lidem com os desafios que o autismo traz diariamente.

Em resumo, a jornada no entendimento do autismo mudou profundamente à medida que se aproximaram da questão de maneira mais íntima e imersiva. O olhar de quem vive o autismo diariamente é radicalmente diferente do olhar externo, e isso ensinou que a verdadeira compreensão vem da vivência e do envolvimento direto. A sociedade, como um todo, precisa evoluir para enxergar o autismo em sua pluralidade e complexidade, indo além das narrativas simplificadas que muitas vezes dominam o discurso público.

4.2 As terapias

Apesar de todos os esforços que já estavam sendo empregados no auxílio e no suporte para Antônio, percebia-se que aquilo que estava sendo feito talvez não fosse suficiente para atender plenamente suas necessidades. À medida que a família se aprofundava na questão, tornava-se claro que o autismo não deveria ser encarado como uma doença a ser curada, mas sim como uma condição que requer compreensão e suporte contínuos. O entendimento de que Antônio precisaria de outras formas de apoio, que fossem adequadas ao seu desenvolvimento individual, começou a surgir. Foi nesse contexto que aconteceu a aproximação com outras famílias que viviam a mesma realidade esclarecendo sobre as diversas possibilidades terapêuticas, algumas já amplamente reconhecidas e validadas pela ciência, que poderiam ser fundamentais para o crescimento de Antônio.

A abordagem terapêutica para o autismo é multifacetada, e o que funciona para um indivíduo pode não ser o mais adequado para outro, o que reforça a necessidade de uma intervenção personalizada. Existem três níveis de suporte reconhecidos hoje, conforme indicado no Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-5), que classifica o autismo em diferentes níveis de necessidade de suporte: nível 1 (necessita de suporte), nível 2 (necessita de suporte substancial) e nível 3 (necessita de suporte muito substancial) (American Psychiatric Association, 2013, p. 51). Essas classificações ajudam a guiar as intervenções

terapêuticas, que podem incluir uma combinação de diferentes áreas de tratamento, como psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, musicoterapia e pedagogia.

A intervenção mais comum e amplamente recomendada para crianças com autismo é a Análise do Comportamento Aplicada (ABA - Applied Behavior Analysis), que utiliza técnicas de reforço positivo para promover habilidades comportamentais e reduzir comportamentos desafiadores. Estudos indicam que a ABA é particularmente eficaz em melhorar a comunicação, as habilidades sociais e o comportamento adaptativo em crianças autistas. No entanto, a ABA pode ser uma abordagem intensiva e de alto custo, especialmente quando aplicada em várias horas de sessões diárias, o que representa um desafio financeiro para muitas famílias.

Além da ABA, a terapia de integração sensorial é outra intervenção que pode ser crucial, especialmente para crianças que apresentam dificuldades com a coordenação motora ou que têm hipersensibilidade a estímulos sensoriais. Essa terapia é conduzida, em geral, por terapeutas ocupacionais, que ajudam a criança a processar melhor os estímulos do ambiente, como sons, texturas e luzes. Segundo Schaaf e Mailloux (2015, p. 409), “a terapia de integração sensorial é essencial para crianças com autismo que têm dificuldades em responder a estímulos sensoriais de maneira apropriada, ajudando a melhorar suas habilidades motoras e sua regulação emocional”.

Outro pilar das intervenções terapêuticas para o autismo é a fonoaudiologia. A maioria das crianças no espectro apresenta algum nível de dificuldade na comunicação, seja na fala ou na compreensão da linguagem. A fonoaudiologia atua no desenvolvimento dessas habilidades, auxiliando no progresso da fala e na melhoria das interações sociais por meio da comunicação. De acordo com Paul, Norbury e Gosse (2012, p. 239), “a intervenção fonoaudiológica é vital para crianças no espectro autista, pois trabalha na melhoria da comunicação funcional, seja por meio da fala ou de outros sistemas de comunicação alternativa”.

A musicoterapia também se mostrou uma opção eficaz para muitos casos. A música é utilizada como uma ferramenta para melhorar a comunicação, a expressão emocional e o comportamento social. Essa forma de terapia tem sido especialmente útil para crianças que têm dificuldades em se expressar verbalmente, pois a música oferece uma forma alternativa de comunicação. Um estudo conduzido por Gold *et al.* (2019, p. 8) demonstrou que a musicoterapia pode ter um impacto positivo no desenvolvimento emocional e social de crianças autistas, ajudando-as a expressar emoções e a interagir de maneira mais efetiva com os outros.

No Brasil, o acesso a essas terapias enfrenta uma série de desafios, especialmente relacionados aos custos. As terapias como ABA e fonoaudiologia, que requerem múltiplas sessões semanais, podem ter um custo elevado. O preço médio de uma sessão de ABA pode

variar de R\$ 150 a R\$ 300, dependendo da cidade e da qualificação do profissional, sendo que a recomendação geralmente envolve de 20 a 40 horas semanais de tratamento. O custo mensal de ABA, portanto, pode facilmente ultrapassar R\$ 10.000. Já sessões de fonoaudiologia podem custar entre R\$ 80 e R\$ 200 cada, dependendo da localidade e da experiência do profissional.

A terapia ocupacional e a integração sensorial, embora sejam opções importantes, também envolvem altos custos. Cada sessão de terapia ocupacional pode custar entre R\$ 100 e R\$ 250, e a necessidade de tratamentos contínuos torna esse suporte financeiramente inviável para muitas famílias. Esses valores, somados às demais intervenções, como a musicoterapia, que custa entre R\$ 100 e R\$ 300 por sessão, colocam uma pressão financeira considerável sobre as famílias pobres e mesmo de classe média, que muitas vezes não conseguem arcar com esses gastos sem suporte financeiro externo, como planos de saúde ou ajuda governamental.

Esse dilema financeiro coloca muitas famílias em uma situação complexa: embora existam intervenções comprovadas que podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento de uma criança autista, o custo muitas vezes é proibitivo. Isso nos levou a refletir sobre a importância de políticas públicas que garantam um acesso mais igualitário a essas terapias, algo que precisa ser discutido e implementado de forma mais abrangente. Como observa Buescher *et al.* (2014, p. 1389), “os custos associados ao tratamento de crianças com autismo são elevados e apresentam uma barreira significativa para famílias que tentam acessar cuidados adequados, especialmente em países com sistemas de saúde pública limitados”.

Além dos desafios financeiros impostos às famílias de crianças autistas no Brasil, a questão do financiamento público para as terapias necessárias insere-se em um debate mais amplo sobre os direitos garantidos por lei e as responsabilidades do Estado. Nos últimos anos, o Brasil avançou significativamente no que diz respeito à legislação que assegura os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). No entanto, a implementação dessas leis e a oferta efetiva de terapias financiadas pelo Estado ainda enfrentam muitos obstáculos, especialmente dentro de um contexto neoliberal, que tende a delegar responsabilidades públicas para o setor privado, enfraquecendo a proteção social.

Uma das principais conquistas legislativas no Brasil é a Lei 12.764, de 2012, também conhecida como a “Lei Berenice Piana”, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Essa lei reconhece os autistas como pessoas com deficiência, assegurando-lhes todos os direitos previstos na legislação brasileira para pessoas com deficiência, incluindo o direito à educação, saúde e assistência social, além do acesso a serviços especializados de saúde (Brasil, 2012). Segundo o artigo 2º da lei, “é dever do Estado garantir a inclusão social, a igualdade de oportunidades e a oferta de serviços

especializados para as pessoas com TEA, sem discriminação de qualquer natureza". Em teoria, isso inclui o financiamento de terapias essenciais para o desenvolvimento de crianças autistas, como ABA, fonoaudiologia, terapia ocupacional e outros tratamentos.

No entanto, a implementação prática dessa política ainda apresenta lacunas. Embora a Lei 12.764 seja um avanço importante, a realidade é que muitas famílias enfrentam dificuldades para acessar esses serviços pelo Sistema Único de Saúde (SUS). O acesso às terapias comumente recomendadas, como ABA e integração sensorial, ainda é limitado em muitos municípios, e as filas de espera podem ser longas. Estudos indicam que o SUS oferece suporte limitado para intervenções precoces e intensivas, que são fundamentais para o desenvolvimento de crianças com autismo. O direito garantido por lei nem sempre se traduz em uma oferta real e acessível, deixando as famílias sobrecarregadas financeiramente e emocionalmente. <https://hospitais.proadi-sus.org.br/projeto/autismo>.

Essa insuficiência nos serviços oferecidos pelo Estado pode ser interpretada como um reflexo das políticas neoliberais que têm caracterizado o cenário global e brasileiro nas últimas décadas. O neoliberalismo, como observa Harvey (2007, p. 75), "tende a transferir responsabilidades públicas para o setor privado, ao mesmo tempo em que reduz os investimentos estatais em saúde, educação e assistência social, sob o pretexto de eficiência econômica". Isso cria uma situação em que o Estado, embora tenha o dever de prover suporte aos cidadãos, se exime dessa responsabilidade, jogando sobre as famílias a tarefa de financiar, por conta própria, as terapias necessárias.

Essa lógica neoliberal também se reflete no impacto dos planos de saúde privados. Muitas famílias que não conseguem acessar os serviços terapêuticos pelo SUS recorrem aos planos de saúde. No entanto, mesmo com planos de saúde, há frequentes relatos de negativas de cobertura para tratamentos relacionados ao autismo, com operadoras alegando que determinadas terapias não são cobertas pelo rol de procedimentos obrigatórios da Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS). Em 2019, o Superior Tribunal de Justiça (STJ) reafirmou que os planos de saúde são obrigados a cobrir tratamentos relacionados ao TEA, reforçando a responsabilidade do setor privado (STJ, 2019). Mesmo assim, a batalha judicial para garantir o acesso a esses tratamentos persiste, revelando mais uma vez as lacunas entre a legislação e a prática.

A legislação brasileira, portanto, assegura, em teoria, os direitos das pessoas com autismo, mas a falta de implementação efetiva das políticas públicas e a pressão exercida pelas políticas neoliberais enfraquecem a capacidade do Estado de garantir o acesso pleno aos cuidados de saúde. Como resultado, muitas famílias ficam dependentes de redes privadas ou

enfrentam longas batalhas judiciais para acessar serviços que, por direito, deveriam ser fornecidos pelo Estado.

Essa situação impõe um contraste profundo entre o Estado mantenedor, que, de acordo com a Constituição Federal de 1988, tem o dever de garantir saúde, educação e bem-estar a todos os cidadãos, e o Estado neoliberal, que busca se desobrigar de muitas dessas responsabilidades. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA é um marco significativo, mas seu impacto real só será sentido quando houver um compromisso efetivo com a implementação de políticas que garantam a oferta universal de terapias, sem deixar as famílias à mercê do mercado privado.

Os custos financeiros associados às terapias necessárias para o desenvolvimento adequado de uma criança autista representam um desafio significativo para as famílias, especialmente aquelas de classe média, que muitas vezes não conseguem arcar com os valores elevados das intervenções. No caso de Antônio, como em tantas outras famílias, esses custos se tornaram um obstáculo importante. A situação familiar de Antônio, em que os pais são separados e sua mãe possui a guarda compartilhada, reflete uma realidade frequente em que as mães assumem o papel de principais mantenedoras e cuidadoras dos filhos autistas. Esse fenômeno não é incomum e está profundamente enraizado em questões sociais e culturais que vinculam o cuidado primário aos papéis tradicionais de gênero.

Historicamente, as mães de crianças com necessidades especiais, como o autismo, frequentemente assumem a responsabilidade principal pelos cuidados e pelo gerenciamento das terapias, mesmo que isso implique sacrifícios pessoais significativos, como a abdicação de suas carreiras profissionais. As mães tendem a suportar a maior carga emocional e financeira no cuidado de crianças autistas, muitas vezes se afastando do mercado de trabalho para cumprir as responsabilidades diárias de cuidado. No Brasil, essa realidade é visível em muitas famílias, e o caso de Antônio ilustra bem essa dinâmica. Sua mãe, diante das responsabilidades que lhe foram impostas pela guarda compartilhada e pela necessidade de assegurar as terapias adequadas para Antônio, acabou assumindo o papel de principal mantenedora do filho, enfrentando a logística das terapias diárias.

Outro aspecto importante é que, embora a mãe de Antônio tenha assumido as responsabilidades relacionadas ao cuidado e à manutenção de suas terapias, o pai de Antônio, devido às dificuldades financeiras, tomou a decisão de acionar o Estado, mais precisamente o Instituto de Previdência do Estado (IPE), buscando garantir que o tratamento fosse custeado. Esse movimento judicial abriu caminho para que o financiamento das terapias fosse garantido integralmente, permitindo que Antônio recebesse o tratamento necessário. No entanto, essa

batalha judicial revela uma importante questão que afeta muitas famílias de autistas no Brasil: a necessidade de lutar judicialmente para que direitos básicos, como o acesso à saúde e às terapias, sejam garantidos.

O IPE desempenha um papel crucial nesse contexto, uma vez que é uma instituição que oferece benefícios previdenciários e de saúde para servidores públicos do Estado do Rio Grande do Sul e seus dependentes. A partir de uma demanda judicial, Antônio teve o direito de acessar os recursos do IPE para custear integralmente suas terapias. Essa situação remete a uma discussão mais ampla sobre o papel das instituições previdenciárias e a responsabilidade do Estado em assegurar o direito à saúde para pessoas com deficiência, como previsto na Constituição Federal de 1988. No artigo 196, a Constituição brasileira é clara ao afirmar que “a saúde é direito de todos e dever do Estado, garantido mediante políticas sociais e econômicas que visem à redução do risco de doença e de outros agravos e ao acesso universal e igualitário às ações e serviços para sua promoção, proteção e recuperação” (Brasil, 1988). Portanto, o financiamento das terapias de Antônio não deveria ser visto como um favor do Estado, mas sim como um direito fundamental garantido pela legislação brasileira.

A judicialização do acesso à saúde para pessoas com TEA (Transtorno do Espectro Autista) é uma realidade cada vez mais frequente no Brasil, onde muitas famílias precisam recorrer ao Judiciário para assegurar que os direitos previstos em lei sejam cumpridos. Em relação ao IPE, existem precedentes legais que garantem que o plano de saúde previdenciário cubra tratamentos específicos para autistas, incluindo terapias comportamentais e ocupacionais, que são fundamentais para o desenvolvimento da criança. O IPE, como órgão previdenciário e de saúde para servidores públicos, tem a obrigação de custear tratamentos especializados para crianças autistas, conforme decisão judicial, desde que comprovada a necessidade terapêutica. Assim, a decisão favorável à família de Antônio não foi apenas uma vitória individual, mas também um reflexo das obrigações que o Estado deve cumprir em termos de assistência à saúde de pessoas com deficiência.

Entretanto, mesmo com a garantia do financiamento integral das terapias de Antônio pelo IPE, o papel de sua mãe como cuidadora principal se manteve central. A organização das rotinas de tratamento, as visitas constantes a médicos e terapeutas, e o monitoramento do progresso de Antônio continuam a ser atividades desempenhadas principalmente pela mãe, como ocorre em tantas outras famílias. Estudos indicam que as mães de crianças com TEA frequentemente se tornam “gestoras de cuidados”, assumindo a responsabilidade por coordenar todos os aspectos do tratamento de seus filhos (Gray, 2002, p. 736). Esse papel de gestora de cuidados vai além da simples administração financeira; ele envolve uma dedicação emocional

e física que muitas vezes não é visível para quem está de fora, mas que representa um sacrifício profundo em termos de tempo, energia e oportunidades profissionais.

A judicialização do acesso às terapias e a sobrecarga das mães cuidadoras refletem, mais uma vez, os desafios que o modelo neoliberal impõe às famílias, transferindo para os indivíduos a responsabilidade por serviços que deveriam ser garantidos pelo Estado. Como argumenta Harvey (2007, p. 79), “sob a lógica neoliberal, o Estado se retira progressivamente da provisão de serviços públicos essenciais, transferindo essas responsabilidades para as famílias, que acabam arcando com o peso da saúde e do bem-estar de seus membros” (p. 79). Nesse contexto, a luta pelo direito ao financiamento das terapias de Antônio não é apenas uma questão de saúde individual, mas um reflexo da tensão entre o dever do Estado e a tendência neoliberal de terceirizar a responsabilidade social.

Em conclusão, o caso de Antônio exemplifica a dinâmica complexa enfrentada por muitas famílias de autistas no Brasil, onde as mães assumem o papel central de cuidadoras e mantenedoras, muitas vezes em detrimento de suas próprias carreiras e projetos pessoais. A atuação do IPE no custeio das terapias é um reflexo da importância da previdência social e dos direitos garantidos pela legislação brasileira, embora a judicialização continue sendo um caminho necessário para assegurar que esses direitos sejam efetivamente cumpridos.

4.3 A nova rotina de Antônio: terapias e inclusão escolar

Tão logo a família de Antônio obteve uma sentença favorável na ação judicial contra o Instituto de Previdência do Estado (IPE), uma nova fase se iniciou, e com ela uma rotina intensa de terapias e compromissos diários. Antônio passou a receber um acompanhamento completo e especializado, com uma equipe de fonoaudiólogos, psicomotricistas, terapeutas ocupacionais, psicopedagogos, psicólogos e, posteriormente, musicoterapeutas. Essas intervenções, todas realizadas em uma clínica particular que cobrava diretamente do IPE pelos serviços prestados, passaram a integrar seu cotidiano, proporcionando-lhe o suporte necessário para seu desenvolvimento.

Essas terapias eram realizadas no turno inverso ao de sua escola regular, o que exigia uma logística complexa e um compromisso diário por parte de sua mãe, que, como em muitas outras famílias, assumia o papel central de cuidadora e acompanhante nas atividades terapêuticas. A rotina rígida exigia uma dedicação total, mas os resultados foram significativos para o desenvolvimento de Antônio, tanto no aspecto cognitivo quanto no emocional e social.

Um elemento fundamental nesse processo foi o fato de Antônio ser bolsista em uma escola particular de Porto Alegre, a Fundação Pão dos Pobres, que possui um programa de inclusão robusto e bem estruturado. A escola regular desempenha um papel vital no desenvolvimento de crianças autistas, pois proporciona a oportunidade de socialização em um ambiente diversificado, que inclui tanto crianças típicas quanto crianças com diferentes necessidades educacionais. A escola regular oferece a crianças com TEA a chance de desenvolver habilidades sociais, aprender a lidar com regras sociais e comportamentais e, ao mesmo tempo, beneficia as crianças típicas ao promover a inclusão e a compreensão das diferenças.

A inclusão escolar, quando bem planejada e executada, pode ser um diferencial importante no processo de desenvolvimento de crianças autistas. A escola regular permite que a criança participe de um ambiente mais amplo, que promove interações sociais e oferece desafios que ajudam no crescimento cognitivo e emocional. No caso de Antônio, a escola Pão dos Pobres se mostrou essencial ao acolhê-lo em um ambiente de inclusão, que não apenas o respeitava como indivíduo, mas também fornecia as ferramentas adequadas para que ele pudesse progredir academicamente. A inclusão escolar de crianças com TEA em instituições de ensino regulares favorece o desenvolvimento de habilidades sociais, promovendo a interação com seus pares e ampliando suas possibilidades de aprendizado.

É importante ressaltar que a inclusão não se resume apenas ao fato de a criança autista estar inserida em uma escola regular; envolve a implementação de práticas pedagógicas que respeitem suas necessidades específicas e ofereçam suporte diferenciado. A Fundação Pão dos Pobres, com seu programa de inclusão, desempenha esse papel de maneira eficiente, proporcionando a Antônio um ambiente em que ele não apenas se sente acolhido, mas também estimulado a desenvolver todo o seu potencial. O fato de a escola possuir uma equipe especializada, formada por professores capacitados para lidar com a diversidade, e o suporte da coordenação pedagógica voltada para a inclusão são fatores que garantem que a experiência escolar de Antônio seja positiva e enriquecedora.

A combinação entre as terapias especializadas e a educação inclusiva da escola Pão dos Pobres tem sido crucial para o progresso de Antônio. Enquanto as terapias fornecem o suporte necessário para lidar com os desafios comportamentais, sensoriais e de comunicação, a escola proporciona o espaço para que ele possa aplicar essas habilidades em um contexto social mais amplo. Segundo Mesibov e Shea (2010, p. 115), “a escola regular, com os apoios adequados, pode ser um ambiente de crescimento extraordinário para crianças com TEA, ao mesmo tempo em que fortalece o princípio da inclusão e diversidade nas comunidades escolares”.

Essa nova rotina, embora exigente, trouxe inúmeros benefícios para Antônio. A inclusão em uma escola com um bom programa de suporte para crianças autistas, somada ao acompanhamento terapêutico adequado, tem sido essencial para que ele continue progredindo. Sua mãe, que acompanha de perto todas as atividades e mantém o compromisso de levá-lo às terapias, desempenha um papel fundamental nesse processo, garantindo que Antônio tenha o suporte necessário tanto no ambiente escolar quanto terapêutico.

4.4 A evolução de Antônio e a importância da manutenção das terapias

A rotina de terapias que Antônio segue já se estende por mais de seis anos, e durante esse período foi possível observar seu desenvolvimento de forma gradual, embora não homogênea. O desenvolvimento de uma criança autista pode ser caracterizado por avanços em algumas áreas mais rapidamente do que em outras, refletindo a complexidade do Transtorno do Espectro Autista (TEA). No caso de Antônio, essa evolução variou conforme os diferentes aspectos de sua vida: enquanto algumas questões, como a comunicação e a interação social, avançavam de forma mais significativa, outras, como a coordenação motora fina, apresentaram progresso mais lento. O desenvolvimento de crianças com TEA tende a ser desigual, com algumas habilidades progredindo mais rapidamente, enquanto outras permanecem mais desafiadoras, o que exige paciência e uma intervenção constante.

A trajetória de Antônio é um exemplo claro da importância de manter a continuidade das terapias. Ao longo dos seis anos de acompanhamento, ele nunca teve suas terapias interrompidas, e por isso não é possível mensurar o impacto direto que uma interrupção poderia causar. No entanto, muitas famílias enfrentam o desafio de manter as terapias devido a questões financeiras ou indeferimentos judiciais, tanto por parte do Estado quanto de planos de saúde, dificultando a continuidade do tratamento. Interrupções no processo terapêutico podem ter efeitos negativos significativos no progresso de crianças autistas. A interrupção de terapias contínuas para pessoas com TEA pode comprometer o desenvolvimento de habilidades já adquiridas, além de prejudicar a aquisição de novas competências, uma vez que a consistência é fundamental para o aprendizado.

A manutenção de uma rotina terapêutica regular e ininterrupta é um dos fatores que contribuem para o sucesso do tratamento. Segundo Mazzotta (2005, p. 83), “a constância nas atividades e a previsibilidade da rotina proporcionam um ambiente de segurança para crianças com deficiência, permitindo-lhes compreender melhor o que é esperado e, assim, facilitar o desenvolvimento de habilidades sociais e cognitivas de maneira mais estável e eficiente.” Esse

princípio foi fundamental para o progresso de Antônio, cuja rotina diária de terapias — que inclui fonoaudiologia, psicomotricidade, terapia ocupacional, psicopedagogia e musicoterapia — foi mantida de forma consistente ao longo dos anos.

A continuidade das terapias também permite que os profissionais ajustem as intervenções conforme o progresso de cada criança. Em crianças com TEA, a evolução nem sempre segue uma trajetória linear, sendo comum a ocorrência de regressões ou períodos de estagnação. Isso exige uma abordagem terapêutica flexível, que possa ser adaptada ao ritmo individual de cada criança. A flexibilidade no plano terapêutico permite que as intervenções sejam ajustadas conforme o ritmo de desenvolvimento da criança, garantindo que os avanços, mesmo que pequenos, sejam mantidos e potencializados ao longo do tempo.

Infelizmente, muitas famílias enfrentam barreiras financeiras e institucionais que dificultam a continuidade do tratamento. Em diversos casos, as famílias dependem de decisões judiciais para que o Estado ou os planos de saúde cubram os custos das terapias. A judicialização do acesso às terapias para crianças com TEA é uma realidade frequente no Brasil, onde as famílias muitas vezes precisam recorrer ao Judiciário para garantir o tratamento de seus filhos. Esse cenário traz incertezas e riscos para o desenvolvimento das crianças autistas, já que a interrupção das terapias pode levar à perda de habilidades já adquiridas e comprometer o progresso futuro.

A continuidade das terapias não se limita apenas ao campo clínico; ela se expande para a vida diária e a integração da criança em seu ambiente social e familiar. A manutenção de uma rotina estruturada, em que as terapias se alinham com o cotidiano da criança, é fundamental para que ela possa aplicar as habilidades aprendidas em contextos variados. Para crianças como Antônio, que também frequentam uma escola inclusiva, como o Pão dos Pobres, a consistência entre o que é trabalhado nas terapias e a experiência escolar contribui para um desenvolvimento mais robusto, integrando as esferas da terapia e da socialização.

Assim, a experiência de Antônio demonstra a importância da continuidade e da regularidade nas terapias. Embora o desenvolvimento não ocorra de forma homogênea, a paciência, a determinação e a manutenção de uma rotina terapêutica consistente são fatores que, ao longo do tempo, têm mostrado resultados positivos. O autismo, como condição de desenvolvimento, exige um acompanhamento em longo prazo, com ajustes contínuos nas intervenções conforme o progresso individual da criança. Interrupções no tratamento, como as enfrentadas por muitas famílias, podem comprometer esse progresso, prejudicando o desenvolvimento integral da criança e exigindo, muitas vezes, um esforço ainda maior para recuperar o tempo perdido.

4.5 A atualidade de Antônio: uma jornada contínua

Hoje, com 10 anos, Antônio cursa o quarto ano do ensino fundamental em sua escola regular, a Fundação Pão dos Pobres, em Porto Alegre. Ao longo dos anos, Antônio demonstrou um progresso significativo em diversas áreas de seu desenvolvimento, resultado do esforço conjunto entre sua família, sua escola e os profissionais de saúde que o acompanham. Embora Antônio ainda seja autista — uma condição que o acompanhará por toda a vida —, ele tem mostrado uma evolução notável em habilidades motoras, cognitivas e sociais. Contudo, desafios ainda permanecem, especialmente à medida que ele se aproxima da adolescência, uma fase que tende a ser especialmente difícil para crianças no espectro autista.

Um dos recursos que Antônio utilizava na escola, especialmente nos primeiros anos, era o apoio de um monitor em sala de aula. O monitor, responsável por oferecer suporte direto durante as atividades escolares, desempenha um papel importante no processo de inclusão de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino regular. A presença de um monitor pode ajudar a criança autista a compreender melhor as rotinas da sala de aula, regular seu comportamento e interagir com os colegas de forma mais produtiva". Contudo, nos últimos tempos, Antônio já não necessita mais deste apoio com tanta frequência, o que indica um progresso importante na sua autonomia dentro do ambiente escolar.

Os pareceres semestrais elaborados pelos terapeutas que o acompanham (anexos a esta tese) oferecem uma visão detalhada do desenvolvimento de Antônio. Esses relatórios evidenciam que, embora Antônio ainda apresente algumas dificuldades, ele tem mostrado avanços consistentes em praticamente todas as áreas do desenvolvimento. A área motora, em particular, merece destaque, com os terapeutas observando um crescimento notável nas habilidades motoras finas e grossas. O desenvolvimento motor é uma área fundamental para crianças com TEA, pois está diretamente relacionado à autonomia e à capacidade de interagir com o ambiente físico e social. A evolução de Antônio nesse aspecto tem sido uma vitória importante em sua trajetória.

No que diz respeito à socialização, Antônio também tem mostrado competência. Embora o ambiente escolar apresente desafios típicos para crianças com TEA, Antônio tem conseguido interagir com seus colegas de forma adequada, demonstrando habilidades sociais que foram desenvolvidas ao longo dos anos de terapia e apoio escolar. No entanto, é sabido que, à medida que o tempo passa, especialmente com a aproximação da adolescência, o ambiente escolar tende a se tornar mais desafiador para autistas. A transição da infância para a adolescência é marcada

por mudanças sociais significativas, e crianças com TEA podem encontrar dificuldades adicionais, especialmente em termos de aceitação social e conformidade com normas e expectativas sociais. As interações sociais na adolescência, que envolvem maior complexidade nas relações interpessoais, podem representar um novo desafio para Antônio, que precisará continuar sendo acompanhado de perto por sua família e terapeutas.

A comunicação continua sendo uma área de atenção. Embora tenha havido avanços importantes, os pareceres dos fonoaudiólogos indicam que Antônio ainda tem etapas a serem vencidas. Ele apresenta dificuldades sutis na linguagem pragmática, o que é comum em crianças com TEA, que frequentemente enfrentam desafios para entender nuances sociais e adaptar sua linguagem a diferentes contextos. De acordo com Oliveira e Nunes (2017, 143), “crianças autistas costumam apresentar dificuldades na comunicação pragmática, como entender o sentido implícito de frases, expressar-se de forma apropriada em diferentes contextos e interpretar gestos e expressões faciais”. Essas dificuldades, embora menores, ainda precisam ser trabalhadas de forma contínua.

É importante destacar que, embora Antônio tenha mostrado progressos significativos, ele ainda é autista e continuará sendo autista ao longo de sua vida. O Transtorno do Espectro Autista não é uma condição que pode ser “curada”, mas sim gerida com terapias e suporte adequados. Antônio mantém alguns traços que são característicos de sua condição, como a ansiedade, as estereotipias (movimentos repetitivos) e o hiperfoco. Essas características, embora presentes em menor intensidade do que no passado, continuam a se manifestar em algumas circunstâncias. O hiperfoco, por exemplo, pode ser uma característica tanto positiva quanto desafiadora, dependendo do contexto. Enquanto ele pode ajudar Antônio a se concentrar profundamente em atividades que ele gosta ou considera interessantes, também pode dificultar sua transição entre tarefas ou distraí-lo de outras atividades que exigem atenção. O hiperfoco em crianças com TEA pode ser canalizado para atividades produtivas, desde que seja bem direcionado por profissionais e educadores”.

Além disso, a ansiedade ainda é um aspecto que requer atenção especial, pois é comum que autistas enfrentem dificuldades com mudanças ou situações imprevisíveis, o que pode gerar estresse. A ansiedade é uma comorbidade frequente no TEA e pode se intensificar durante períodos de transição, como a adolescência, quando as demandas sociais aumentam. Com a adolescência se aproximando, será fundamental que Antônio continue a receber suporte adequado para lidar com essas questões emocionais, garantindo que ele possa enfrentar essa nova fase da vida da forma mais tranquila possível.

A trajetória de Antônio até o momento demonstra claramente que, com o suporte adequado, crianças com TEA podem progredir significativamente. A combinação entre as terapias especializadas, o apoio familiar, e o ambiente escolar inclusivo tem sido essencial para seu desenvolvimento. No entanto, o caminho à frente ainda apresenta desafios, especialmente em termos de socialização e adaptação às novas exigências que a adolescência trará.

4.6 As razões para o sucesso no tratamento de Antônio

4.6.1 O diagnóstico prematuro

Tudo o que foi relatado até agora evidencia a trajetória de Antônio, um autista nível de suporte 1, como um caso de sucesso no que se refere ao tratamento e ao desenvolvimento. Todos os esforços empreendidos por sua família, pelos profissionais de saúde e pela escola parecem ter dado resultados positivos até o momento, conforme indicam os pareceres dos terapeutas e a convivência diária com Antônio, que se mostra feliz e integrado em sua escola e vida social. No entanto, o pano de fundo dessas conquistas está centrado em algumas questões cruciais, e a primeira delas é o diagnóstico precoce. Sem esse fator, é possível que os resultados alcançados não tivessem sido tão satisfatórios.

O diagnóstico precoce do Transtorno do Espectro Autista (TEA) é amplamente reconhecido como um dos principais fatores que influenciam positivamente o desenvolvimento de crianças autistas. Estudos indicam que, quanto mais cedo o diagnóstico é feito, mais cedo as intervenções terapêuticas podem ser iniciadas, aproveitando janelas cruciais de desenvolvimento. O diagnóstico precoce permite que as intervenções sejam iniciadas em uma fase em que o cérebro da criança ainda está em desenvolvimento, o que aumenta a plasticidade neuronal e, portanto, a capacidade de aprendizado e adaptação. No caso de Antônio, o fato de seu autismo ter sido identificado ainda muito cedo possibilitou a criação de um plano de intervenções eficazes, que contribuiu para que ele pudesse alcançar o progresso que observamos hoje.

As chamadas “janelas de oportunidade” do desenvolvimento infantil referem-se a períodos críticos nos primeiros anos de vida, em que o cérebro está mais receptivo a estímulos externos e tem maior capacidade de moldar novas conexões neuronais. Essas janelas são essenciais para o aprendizado de habilidades cognitivas, motoras e sociais. Conforme destaca Mazzotta (2005, p. 102), “o desenvolvimento infantil é marcado por períodos sensíveis em que intervenções bem planejadas podem potencializar a aprendizagem e minimizar déficits”. Isso

significa que intervenções precoces, como as terapias aplicadas a Antônio, podem ter um impacto significativo, especialmente nas áreas de comunicação, interação social e habilidades motoras.

Caso o diagnóstico de Antônio tivesse sido feito mais tarde, é possível que o aproveitamento dessas janelas de oportunidade fosse comprometido, resultando em um progresso mais lento ou limitado. A falta de diagnóstico precoce pode acarretar na perda de períodos críticos para o desenvolvimento, dificultando a aquisição de habilidades que são mais facilmente aprendidas nos primeiros anos de vida. Essa hipótese, embora especulativa, é corroborada por uma vasta literatura científica que destaca os benefícios das intervenções precoces no TEA. A plasticidade cerebral diminui com o passar dos anos, o que significa que crianças diagnosticadas mais tarde podem enfrentar maiores dificuldades em adquirir habilidades que teriam sido mais facilmente assimiladas na primeira infância.

Além disso, a intervenção precoce não apenas ajuda a criança a desenvolver habilidades essenciais, mas também tem o potencial de minimizar o impacto de comportamentos estereotipados e desafiadores, que são comuns no TEA. A literatura aponta que crianças que iniciam terapias mais cedo tendem a apresentar menos comportamentos repetitivos e mais flexibilidade cognitiva e social em longo prazo (Schwartzman, 2017, p. 59). No caso de Antônio, o acompanhamento contínuo desde uma idade muito jovem ajudou a reduzir a intensidade de alguns traços autistas, como as estereotipias e o hiperfoco, que hoje se manifestam de forma muito mais branda.

É importante ressaltar que o sucesso do tratamento de Antônio não se deve apenas ao diagnóstico precoce, mas a uma combinação de fatores, incluindo o suporte da família, a continuidade das terapias, a inclusão escolar e a adaptação das intervenções às necessidades específicas dele. No entanto, o diagnóstico precoce foi o ponto de partida que permitiu que todas essas intervenções fossem aplicadas de maneira eficaz e no momento certo.

Em contrapartida, a ausência de um diagnóstico precoce pode acarretar sérios prejuízos para o desenvolvimento de crianças com TEA. Estudos mostram que a falta de identificação e intervenção nas primeiras fases da infância pode resultar em maior dificuldade para a criança adquirir habilidades comunicativas, sociais e acadêmicas, bem como em maiores níveis de estresse para a família. Assim, o diagnóstico precoce não é apenas uma questão de identificar a condição, mas de permitir que a criança tenha acesso às intervenções que possam promover seu desenvolvimento de forma mais eficiente.

Diante disso, podemos afirmar que o diagnóstico precoce foi um dos fatores cruciais para o sucesso do tratamento de Antônio. A capacidade de aproveitar as janelas de oportunidade

do desenvolvimento infantil, aliada ao suporte terapêutico contínuo e à inclusão escolar, permitiu que Antônio avançasse de maneira significativa em sua trajetória. Seu desenvolvimento, embora não homogêneo, tem sido consistente e progressivo, e isso deve-se, em grande parte, ao fato de que ele pôde começar suas terapias em um momento crítico de seu desenvolvimento.

4.6.2 O papel da família no sucesso do tratamento de Antônio

O segundo fator crucial que contribuiu para o sucesso do tratamento de Antônio foi o ambiente familiar e escolar que ele teve ao longo dos anos. O apoio familiar desempenhou um papel fundamental desde o início do processo, quando os pais conseguiram identificar, ainda muito cedo, os marcos que indicavam o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Esse diagnóstico precoce foi facilitado por uma estrutura familiar que, embora composta por um casal divorciado, manteve o compromisso com o bem-estar de Antônio como prioridade, o que foi decisivo para seu desenvolvimento emocional e psicológico.

A condição socioeconômica da família de Antônio também foi um elemento essencial. Embora seus pais não pertencessem a uma classe social abastada, eles tinham recursos intelectuais e estruturais para identificar que o desenvolvimento de Antônio apresentava características diferentes das de outras crianças. A capacidade de reconhecer esses sinais precocemente e buscar tratamento adequado foi uma vantagem que muitas famílias não têm. Como afirmam Martins e Soares (2021, p. 78), “a estrutura familiar, combinada com uma maior escolaridade e melhores condições econômicas, facilita a identificação precoce de dificuldades no desenvolvimento infantil e o acesso a informações sobre tratamentos”.

No entanto, a realidade para muitas famílias brasileiras é bem diferente. Grande parte das famílias de crianças com autismo não possui os recursos financeiros, educacionais e estruturais necessários para identificar ou tratar adequadamente o transtorno. A falta de informação e de acesso a serviços de saúde especializados é um obstáculo significativo que impede muitas famílias de obter o diagnóstico precoce e as intervenções terapêuticas necessárias. A ausência de condições financeiras e de acesso à informação por parte de muitas famílias contribui para o atraso no diagnóstico e na intervenção, o que compromete o desenvolvimento da criança e aumenta o estresse familiar.

A ausência de uma estrutura familiar adequada pode gerar consequências negativas para o desenvolvimento de crianças com TEA. Famílias que enfrentam dificuldades econômicas ou falta de apoio social muitas vezes não têm condições de buscar terapias especializadas ou

mesmo de garantir a continuidade das intervenções que são iniciadas. Além disso, em ambientes familiares fragilizados, o estresse gerado pelo desconhecimento e pela falta de recursos pode resultar em uma menor qualidade de vida para a criança. A falta de suporte familiar e de recursos para o tratamento de crianças autistas pode resultar em dificuldades emocionais e comportamentais mais acentuadas, comprometendo ainda mais o desenvolvimento da criança.

A informação e o acesso a tratamentos adequados são, portanto, fatores decisivos. Muitas famílias de classe média e baixa não têm conhecimento sobre os sinais precoces do autismo e, mesmo quando os percebem, não têm acesso aos serviços de saúde ou às terapias necessárias. A falta de conhecimento pode ser agravada pela ausência de políticas públicas eficientes, que garantam apoio adequado para o diagnóstico e tratamento de crianças com TEA. De acordo com Lima e Ferreira (2020, p. 89), “a desigualdade no acesso à saúde e à educação para crianças com autismo é uma questão crítica no Brasil, uma vez que muitas famílias não têm acesso a terapias e apoio educacional adequados”.

No caso de Antônio, a estrutura familiar desempenhou um papel determinante. Embora seus pais fossem divorciados, o compromisso mútuo com o bem-estar de Antônio, e a capacidade de colocar as necessidades dele acima de quaisquer desavenças pessoais, foi essencial para que ele recebesse o suporte emocional necessário. Famílias que conseguem manter essa unidade, mesmo em situações de divórcio ou separação, oferecem um ambiente mais seguro e estável para a criança, algo que é fundamental para o desenvolvimento saudável de uma criança com TEA. A literatura sobre o tema também destaca a importância do apoio emocional e do engajamento dos pais no sucesso do tratamento. O apoio emocional da família e o envolvimento dos pais nas terapias são fatores decisivos para o progresso das crianças com TEA, especialmente em relação ao desenvolvimento social e emocional.

Outro ponto importante é o acesso da família de Antônio à informação sobre o autismo e suas possibilidades de tratamento. A capacidade de buscar soluções adequadas, como o suporte terapêutico e o apoio educacional, foi fundamental para o sucesso do tratamento. Infelizmente, a realidade de muitas famílias é marcada pela falta de informação sobre as opções de tratamento e sobre os direitos das crianças autistas. Muitas vezes, essas famílias sequer sabem a quem recorrer, o que resulta em uma série de problemas que poderiam ser evitados se houvesse maior disseminação de informações sobre o TEA e suas intervenções. A falta de políticas públicas voltadas para a conscientização sobre o autismo é um obstáculo significativo nesse processo. A ausência de campanhas públicas e de apoio governamental voltados para a conscientização sobre o autismo resulta em um atraso no diagnóstico e na intervenção, especialmente entre as famílias de baixa renda.

Assim, a estrutura familiar e o acesso à informação foram decisivos no caso de Antônio, mas também expõem as disparidades que existem entre as diferentes realidades familiares no Brasil. Famílias com menos recursos, menos acesso à educação ou a serviços especializados enfrentam barreiras que podem comprometer o desenvolvimento de suas crianças. O caso de Antônio destaca a importância de um suporte familiar coeso e do acesso à informação e recursos adequados, algo que deveria ser uma prioridade nas políticas públicas voltadas para o TEA no Brasil.

4.6.3 A importância da escola regular na vida dos autistas: o papel da Fundação Pão dos Pobres e o cenário das escolas públicas

A escola regular desempenhou um papel crucial no desenvolvimento e sucesso de Antônio. Atualmente, ele frequenta a Fundação Pão dos Pobres, uma instituição particular em Porto Alegre, que oferece educação de qualidade através de um programa de inclusão bem estruturado. Antônio estuda por meio de uma bolsa de estudos concedida a alunos incluídos, e sua experiência na escola tem sido positiva, contribuindo significativamente para seu progresso acadêmico, social e emocional.

A Fundação Pão dos Pobres é reconhecida por seu trabalho social e educacional voltado a crianças e jovens em situação de vulnerabilidade, incluindo aqueles com necessidades especiais, como o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A escola não apenas proporciona uma educação de qualidade, mas também oferece um ambiente acolhedor, que valoriza a diversidade e respeita as necessidades de cada aluno. Escolas inclusivas, com programas de apoio adequados e uma equipe pedagógica bem treinada, desempenham um papel fundamental no desenvolvimento de crianças com TEA, ajudando-as a se socializar e a desenvolver habilidades importantes para sua autonomia. No caso de Antônio, a Pão dos Pobres tem sido uma aliada importante em sua trajetória, oferecendo suporte psicopedagógico e acompanhamento de qualidade.

A experiência de Antônio na Pão dos Pobres reflete a importância de escolas bem estruturadas e comprometidas com a inclusão. Escolas que mantêm programas eficientes de inclusão, que treinam seus professores para lidar com a diversidade e contam com uma equipe de apoio multidisciplinar – composta por psicopedagogos, fonoaudiólogos e psicólogos – podem fazer uma diferença significativa no desenvolvimento de alunos com TEA. Como aponta Mazzotta (2005, p. 134), “a escola inclusiva, preparada para responder às necessidades diversas, desempenha um papel fundamental no desenvolvimento pleno de todas as crianças,

proporcionando um espaço de aprendizado e socialização que valoriza as diferenças". O fato de Antônio estar feliz em frequentar a escola é um indicador positivo de que ele se sente acolhido e respeitado em seu ambiente educacional, o que é essencial para seu bem-estar e aprendizado.

No entanto, essa realidade positiva não é acessível a todas as crianças autistas, especialmente no contexto das escolas públicas. Enquanto a Pão dos Pobres oferece um exemplo de uma escola inclusiva de qualidade, o cenário nas escolas públicas brasileiras, especialmente no atual contexto neoliberal, apresenta desafios significativos. Sob a lógica neoliberal, o foco das políticas educacionais tem se voltado cada vez mais para a eficiência econômica, muitas vezes em detrimento das necessidades dos alunos. Como afirma Harvey (2007, p. 79), "o neoliberalismo reconfigura as políticas públicas, deslocando o foco do atendimento às necessidades sociais para o controle de custos e a privatização dos serviços". Isso tem um impacto direto na qualidade da educação pública, incluindo a capacidade das escolas de oferecer programas inclusivos eficazes para crianças com TEA.

O atual cenário das escolas públicas no Brasil, em grande parte influenciado por políticas neoliberais, enfrenta uma série de desafios relacionados à falta de recursos e ao enfraquecimento dos programas de inclusão. As escolas públicas, especialmente em áreas de baixa renda, frequentemente não têm o suporte necessário para atender adequadamente aos alunos com TEA. A ausência de profissionais especializados, como psicopedagagogos e fonoaudiólogos, e a falta de treinamento para os professores sobre como lidar com crianças autistas são barreiras que comprometem a inclusão efetiva. A precarização das condições de trabalho e a falta de investimento em formação para os profissionais das escolas públicas impactam diretamente a capacidade das instituições de promover a inclusão de alunos com necessidades especiais.

Além disso, a lógica neoliberal que orienta as políticas públicas educacionais atuais prioriza a gestão financeira em detrimento da qualidade do ensino. Isso tem levado a cortes orçamentários que afetam diretamente os programas de inclusão. Sem um financiamento adequado, muitas escolas públicas não conseguem implementar os programas necessários para garantir que alunos como Antônio possam ter uma experiência educacional que favoreça seu desenvolvimento. As políticas de austeridade adotadas pelo governo resultaram na redução de recursos destinados à educação especial, o que compromete a qualidade do atendimento e impede que muitas crianças com necessidades especiais recebam o suporte necessário.

Esse cenário é preocupante, especialmente para as famílias que dependem exclusivamente da rede pública de ensino para a educação de seus filhos autistas. A falta de

recursos e de uma política educacional inclusiva eficaz pode resultar em consequências negativas para o desenvolvimento de crianças com TEA. A ausência de um suporte educacional adequado para crianças autistas nas escolas públicas pode agravar suas dificuldades, tanto no aspecto social quanto no cognitivo, limitando suas oportunidades de aprendizado e de integração social.

Portanto, a experiência de Antônio na Pão dos Pobres ilustra como uma escola bem estruturada, com um programa de inclusão eficiente, pode ser um fator determinante no sucesso educacional e social de uma criança com TEA. No entanto, a realidade da maioria das crianças autistas que frequentam a rede pública de ensino no Brasil é bem diferente. A lógica neoliberal, ao focar na redução de custos e na privatização dos serviços, compromete o direito à educação inclusiva e de qualidade, especialmente para aqueles que mais necessitam de suporte.

A necessidade de investimentos em políticas públicas voltadas para a educação inclusiva é urgente. É essencial que o governo garanta recursos suficientes para que as escolas públicas possam oferecer programas de inclusão efetivos, com profissionais capacitados e infraestrutura adequada. Somente assim será possível garantir que todas as crianças autistas tenham acesso a uma educação que respeite suas diferenças e promova seu pleno desenvolvimento.

4.6.4 O papel do Estado no processo de desenvolvimento de Antônio

Quando a família de Antônio recebeu o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA), o primeiro passo foi buscar alternativas que pudessem auxiliá-lo em seu desenvolvimento. Entre as primeiras opções, o Protocolo DAN (Derrote o Autismo Agora) foi escolhido, uma vez que a família ainda morava em Santa Catarina, onde atuava um médico renomado especializado nesse protocolo. Embora não se possa afirmar com certeza que o Protocolo DAN tenha sido o fator determinante no desenvolvimento de Antônio, sua experiência com esse tratamento trouxe à tona a necessidade de intervenções mais estruturadas e de terapias com eficácia comprovada. A falta de um estudo comparativo com outra criança que não tenha seguido esse protocolo impossibilita uma conclusão mais robusta sobre a eficácia do DAN, algo frequentemente mencionado na literatura científica, que questiona a validade de abordagens biomédicas controversas (Levy; Hyman, 2008, p. 1612).

No entanto, o que é indiscutível no caso de Antônio é que as terapias baseadas em evidências, como a fonoaudiologia, a terapia ocupacional e a psicopedagogia, desempenharam um papel crucial em seu desenvolvimento. Sem essas intervenções, é provável que o progresso de Antônio não tivesse sido tão significativo. Isso é corroborado pelos pareceres emitidos pelos

profissionais de saúde ao longo dos anos, que evidenciam uma evolução consistente nas áreas de comunicação, habilidades sociais e motoras. As intervenções terapêuticas são fundamentais para que crianças com TEA possam desenvolver habilidades sociais, cognitivas e emocionais, permitindo-lhes uma melhor qualidade de vida. O sucesso de Antônio pode ser, em grande parte, atribuído à continuidade dessas terapias, que só foram possíveis graças ao financiamento estatal.

A maior barreira enfrentada pela família de Antônio para acessar essas terapias foi, sem dúvida, o alto custo envolvido. Como já mencionado, a família não teria condições financeiras para arcar com todos os tratamentos necessários, o que torna clara a importância do papel do Estado como financiador dessas intervenções. Nesse contexto, entra em cena o conceito de Estado de bem-estar social, que direciona suas políticas públicas para atender às necessidades dos cidadãos. Ao contrário do Estado neoliberal, que prioriza o resultado financeiro em detrimento das necessidades humanas básicas, o Estado de bem-estar social tem como objetivo garantir o acesso a direitos fundamentais, como saúde e educação, especialmente para grupos vulneráveis, como crianças autistas (Harvey, 2007, p. 75).

Sem o financiamento estatal, o destino de Antônio poderia ter sido muito diferente. Como apontam Sousa e Fernandes (2020, p. 92), “a falta de acesso a terapias especializadas para crianças com TEA pode comprometer seu desenvolvimento, resultando em dificuldades significativas nas áreas de comunicação, socialização e autonomia”. A situação de Antônio destaca o quanto o financiamento público é essencial para garantir que crianças com TEA possam receber o tratamento adequado. Infelizmente, muitas crianças no Brasil não têm a mesma sorte. A falta de recursos e de informação entre as famílias, somada à ausência de políticas públicas eficazes, resulta em uma situação em que milhares de crianças autistas têm seu desenvolvimento comprometido, simplesmente porque não conseguem acessar os cuidados de que necessitam.

Cabe ressaltar que, embora o Estado tenha desempenhado um papel crucial no financiamento das terapias de Antônio, esse papel foi, em muitos aspectos, precário e reativo. A família precisou acionar o Instituto de Previdência do Estado (IPE) judicialmente para garantir que o tratamento de Antônio fosse custeado. Esse processo de judicialização revela uma falha na implementação das políticas públicas, uma vez que o IPE, de maneira espontânea, não teria oferecido o suporte necessário, mesmo com as leis que garantem esses direitos. A judicialização dos direitos é uma estratégia que famílias têm utilizado para garantir o acesso a tratamentos de saúde, mas essa abordagem reflete a precariedade da implementação das

políticas públicas, que deveriam garantir esse acesso de forma automática e não por meio de ações judiciais.

Esse cenário reflete o perfil neoliberal que tem predominado nas políticas públicas brasileiras nas últimas décadas. Sob a lógica neoliberal, o Estado se desresponsabiliza progressivamente pela prestação de serviços públicos essenciais, incluindo saúde e educação, transferindo essas responsabilidades para o setor privado. O desmonte do Estado e das suas políticas de bem-estar social resulta em uma precarização dos serviços, o que afeta diretamente os cidadãos que mais dependem do apoio governamental, como as famílias de crianças autistas. Segundo Harvey (2007, p. 79), “o neoliberalismo busca minimizar o papel do Estado na economia, favorecendo a privatização e a mercantilização de serviços que, antes, eram garantidos como direitos”. No caso de Antônio, o IPE só cumpriu sua função após ser acionado judicialmente, o que mostra o quanto o Estado tem sido ineficaz na garantia espontânea dos direitos dos cidadãos.

Essa realidade evidencia a necessidade urgente de repensar o papel do Estado nas políticas de saúde e educação voltadas para o público com TEA. É fundamental que o Estado atue de forma mais proativa, garantindo o acesso a tratamentos e terapias sem que as famílias precisem recorrer à Justiça para assegurar esses direitos. Além disso, é necessário fortalecer o financiamento público para essas áreas, especialmente em um contexto em que as políticas neoliberais têm levado a cortes orçamentários significativos. Os cortes de financiamento para programas de saúde e educação no Brasil têm resultado na precarização dos serviços, afetando diretamente o acesso de crianças com necessidades especiais a tratamentos essenciais.

O caso de Antônio ilustra tanto os benefícios que podem ser obtidos quando o Estado assume sua responsabilidade quanto os desafios que muitas famílias enfrentam devido à descontinuidade das políticas públicas. A participação do Estado, embora fundamental, precisa ser expandida e fortalecida para que todas as crianças autistas no Brasil tenham a mesma oportunidade de desenvolver seu potencial. Somente através de um Estado que valorize as políticas públicas como instrumento de inclusão social, e não apenas como um custo a ser minimizado, será possível garantir que o futuro de crianças como Antônio seja mais justo e promissor.

5 TERAPIAS E ABORDAGENS DESENVOLVIDAS COM ANTÔNIO

5.1 Integração sensorial de Ayres

A Integração Sensorial de Ayres desenvolvida pela terapeuta ocupacional e psicóloga Jean Ayres, é uma abordagem terapêutica que visa melhorar a capacidade de processar e organizar informações sensoriais do ambiente e do próprio corpo. Essa abordagem é baseada na teoria de que o cérebro é responsável por organizar as sensações que recebemos do meio externo (visão, audição, tato, olfato e paladar) e das sensações internas do nosso corpo (propriocepção e interocepção) para gerar respostas adaptativas, como comportamentos, ações ou emoções adequadas ao contexto.

- **Processamento Sensorial:** Refere-se à forma como o sistema nervoso percebe e organiza os estímulos sensoriais. A Integração Sensorial se preocupa com os sistemas sensoriais básicos: tátil, vestibular (equilíbrio e movimento) e proprioceptivo (percepção da posição do corpo). Problemas nesse processamento podem afetar a resposta motora, a organização emocional e o comportamento.
- **Resposta Adaptativa:** Ayres definiu a resposta adaptativa como a capacidade de reagir de maneira eficaz a uma situação nova ou exigente. Quando o cérebro processa a informação sensorial de forma eficiente, a pessoa pode dar respostas adequadas ao ambiente. A Integração Sensorial de Ayres busca desenvolver essa capacidade para ajudar o paciente a responder de maneira ajustada e autônoma.
- **Plasticidade Neural:** Ayres acreditava na plasticidade do cérebro, a habilidade de criar novas conexões e se reorganizar com base em novas experiências. A terapia usa atividades sensoriais específicas para estimular essa plasticidade, promovendo mudanças adaptativas no sistema nervoso.
- **Hierarquia de Processamento Sensorial:** A teoria propõe uma hierarquia de desenvolvimento na qual a integração de informações sensoriais básicas precede o desenvolvimento de funções mais complexas, como controle motor, habilidades acadêmicas, capacidade de atenção, habilidades sociais e comportamentais.

Durante as sessões de terapia de Integração Sensorial de Ayres, o terapeuta proporciona ao paciente experiências sensoriais que facilitam a organização e o processamento sensorial. Algumas estratégias comuns incluem:

- **Atividades de Estimulação Tátil:** O terapeuta utiliza materiais com diferentes texturas e formas para promover uma experiência sensorial rica, ajudando a criança a lidar com o desconforto ou a falta de resposta a certos estímulos táteis.
- **Movimento e Equilíbrio (Sistema Vestibular):** Atividades como balanços, giros e exercícios que estimulam o sistema vestibular ajudam a melhorar o controle do corpo e o equilíbrio, facilitando a resposta adaptativa.
- **Coordenação Motora e Propriocepção:** A terapia inclui atividades que envolvem o uso dos músculos e das articulações, promovendo a consciência do corpo e ajudando a criança a entender e controlar seus movimentos de forma mais eficiente.
- **Regulação Emocional e Atenção:** Através de atividades que promovem o controle sensorial, a terapia auxilia na autorregulação, que impacta diretamente a atenção, a estabilidade emocional e a habilidade de se engajar em atividades escolares ou sociais.

A Integração Sensorial é especialmente benéfica para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), entre outras condições, pois ajuda a:

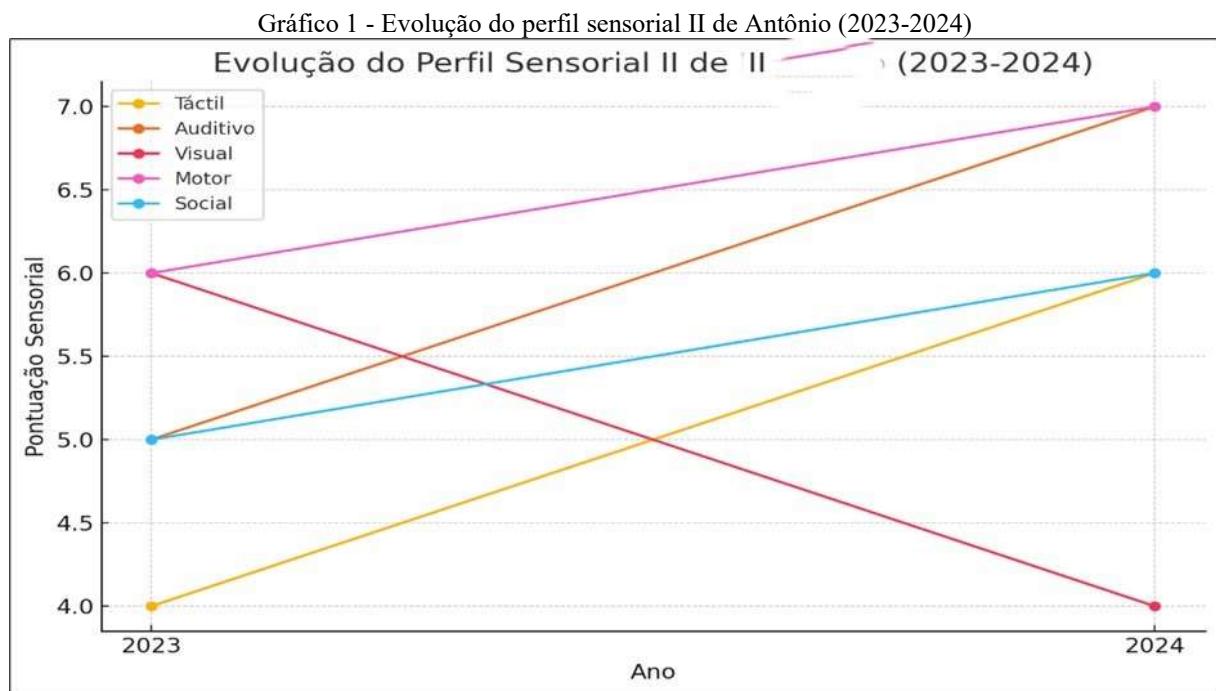
- **Melhorar a Coordenação Motora:** Reduzindo dificuldades em habilidades motoras finas e grossas.
- **Promover a Regulação Emocional:** A criança aprende a lidar melhor com estímulos que causam sobrecarga sensorial e a gerenciar suas respostas emocionais.
- **Facilitar Habilidades Sociais e de Comunicação:** A terapia facilita interações sociais ao ajudar a criança a responder aos estímulos sociais e a se adaptar ao ambiente.
- **Aumentar a Independência:** Com maior controle motor e respostas adaptativas melhoradas, as crianças se tornam mais independentes em suas atividades diárias.

A Integração Sensorial deve ser praticada por terapeutas certificados e com formação especializada. É essencial uma avaliação criteriosa do perfil sensorial e comportamental do paciente para adaptar as atividades terapêuticas às suas necessidades e promover resultados significativos.

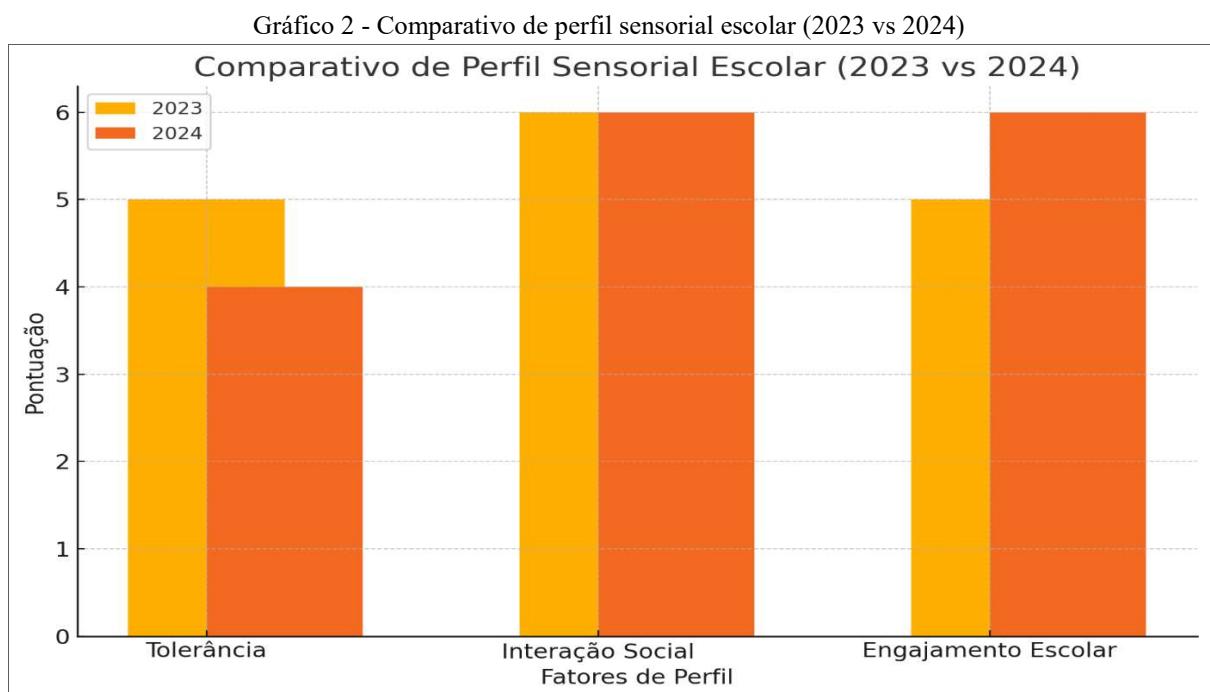
A Integração Sensorial de Ayres é uma intervenção valiosa para crianças com dificuldades em processar informações sensoriais, contribuindo para seu desenvolvimento em várias áreas essenciais, como a social, emocional e motora. Essa abordagem tem se mostrado eficaz em melhorar a qualidade de vida e a adaptação de crianças com desordens de

processamento sensorial e tem como foco possibilitar respostas mais assertivas e ajustadas ao ambiente e às demandas do dia a dia.

A seguir, os Gráficos 1 e 2 apresentam observações quanto à evolução de Antônio.



Fonte: Autor, 2024.



Fonte: Autor, 2024.

5.2 Dieta livre de Glúten e Caseína

A dieta livre de glúten e caseína (dieta GFCF) é amplamente adotada por famílias de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com a crença de que pode melhorar os sintomas comportamentais, gastrointestinais e neurológicos. A hipótese central sustenta que indivíduos autistas podem ter uma sensibilidade aumentada a essas proteínas, e que a remoção de caseína (presente em produtos lácteos) e glúten (encontrado em cereais como trigo, centeio e cevada) poderia levar a melhorias significativas em seu desenvolvimento e qualidade de vida.

A ideia por trás da dieta está na teoria de que o glúten e a caseína, quando metabolizados, produzem peptídeos que podem atravessar a barreira hematoencefálica em pessoas com permeabilidade intestinal aumentada – uma condição conhecida como “intestino permeável” ou “leaky gut” – comum em alguns indivíduos com TEA (Whiteley *et al.*, 1999). Esses peptídeos, especialmente os derivados da caseína e do glúten, atuariam como opiáceos no cérebro, potencialmente afetando o comportamento, cognição e interação social dos indivíduos autistas (Shattock; Whiteley, 2002).

A caseína é a principal proteína presente nos produtos lácteos. A metabolização desta proteína gera um peptídeo chamado casomorfina, que, segundo estudos, tem efeito semelhante ao dos opiáceos no organismo. Em alguns indivíduos com TEA, a casomorfina pode ser inadequadamente metabolizada, acumulando-se no organismo e afetando as funções neurológicas e comportamentais (Millward *et al.*, 2004, p. 482).

Similarmente, o glúten é metabolizado em exorfinas (como a gliadorfina), que também podem ter um efeito opiáceo. A literatura sugere que, em alguns indivíduos com TEA, esses peptídeos opiáceos podem alterar a função cerebral, levando a sintomas como irritabilidade, problemas de concentração e até sintomas gastrointestinais crônicos, como constipação e diarreia (Elder *et al.*, 2006, p. 1375).

Embora muitos pais e cuidadores relatam melhorias comportamentais e de saúde ao adotar a dieta GFCF, a ciência ainda busca comprovações mais robustas.

Estudo de Elder *et al.* (2006, p. 1378): Em um estudo controlado, Elder *et al.* avaliaram o efeito da dieta GFCF em crianças com TEA e não encontraram evidências significativas de melhora nos sintomas comportamentais ou gastrointestinais em um grupo que seguiu a dieta em comparação ao grupo controle.

Revisão de Millward *et al.* (2008, p. 482): Millward *et al.* realizaram uma meta-análise para avaliar os efeitos da dieta GFCF sobre o comportamento e a função cognitiva em indivíduos com TEA. Eles concluíram que, apesar de algumas evidências de melhorias, a

qualidade geral dos estudos era limitada e os resultados, inconsistentes. Os autores indicaram a necessidade de estudos com metodologias mais rigorosas e de longo prazo.

Estudo de Whiteley *et al.* (2010, p. 262): Este estudo randomizado e controlado encontrou evidências de melhorias modestas nos sintomas comportamentais e de atenção em crianças com TEA que seguiram a dieta GFCF por um período de 12 meses. No entanto, os autores reconheceram que os benefícios não foram universais e recomendaram mais estudos para identificar subgrupos de indivíduos que podem responder melhor à intervenção.

A dieta GFCF para indivíduos com TEA, incluindo crianças como Antônio, que seguem essa dieta desde os 4 anos, tem mostrado potencial, especialmente em casos em que há sintomas gastrointestinais ou histórico familiar de intolerância ao glúten e à caseína. No entanto, a literatura científica aponta que as evidências são variadas e, muitas vezes, não conclusivas. Estudos mais abrangentes e com maior rigor metodológico são necessários para estabelecer a eficácia da dieta GFCF como intervenção padrão para o TEA, assim como para identificar quais indivíduos podem realmente se beneficiar dessa abordagem dietética.

5.3 Psicomotricidade

O papel do profissional de psicomotricidade no tratamento de autistas é crucial, pois envolve a integração e o desenvolvimento das funções motoras, posturais e sensoriais, promovendo a regulação de diferentes áreas, como comportamento, comunicação e habilidades sociais. A psicomotricidade compreende uma abordagem holística, considerando a motricidade como fundamental para o desenvolvimento global de qualquer indivíduo, com um impacto ainda mais significativo para pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A psicomotricidade considera que a postura, o tônus muscular, o equilíbrio e a coordenação são processos motores diretamente ligados ao sistema nervoso central e às funções cognitivas e emocionais (Aucouturier, 2004). Estudos demonstram que autistas frequentemente apresentam dificuldades em habilidades motoras e posturais, o que impacta outras áreas, como fala, interação social e comportamento (Teitelbaum *et al.*, 2004). A intervenção psicomotora visa, portanto, estimular essas áreas motoras e sensoriais para que o paciente atinja um maior nível de desenvolvimento e autonomia.

Postura e Alinhamento Corporal: O alinhamento corporal e a postura têm uma relação direta com a estabilidade emocional e a regulação comportamental. Autistas, que muitas vezes enfrentam dificuldades posturais, podem apresentar dificuldades em manter a atenção, regular as emoções e realizar movimentos coordenados e fluidos. Essas habilidades são fundamentais

para a interação social e para o contato visual, ambos críticos no desenvolvimento da comunicação não verbal.

Tônus Muscular e Controle de Movimentos: Em indivíduos com TEA, o tônus muscular inadequado (geralmente hipertonia ou hipotonia) prejudica o controle motor fino e grosso. Isso interfere não apenas na realização de atividades práticas e na interação com o ambiente, mas também na produção da fala. Segundo a teoria da interdependência motora, a produção verbal requer a integração de movimentos controlados dos músculos do rosto e do pescoço, que se desenvolvem junto com outras habilidades motoras gerais (Gernsbacher *et al.*, 2008).

Coordenação e Equilíbrio: A falta de coordenação e o equilíbrio inadequado afetam as habilidades motoras essenciais, comprometendo a autonomia e a capacidade de engajamento em atividades lúdicas e sociais (Baranek, 2002). Em ambientes sociais, a psicomotricidade trabalha para melhorar a adaptação sensorial e a capacidade de resposta ao ambiente, facilitando comportamentos de imitação, que são fundamentais para a aquisição da linguagem e da interação social.

A psicomotricidade utiliza técnicas específicas que incluem atividades lúdicas e de movimento coordenado, contribuindo para que o autista desenvolva consciência corporal e espacial, fundamentais para melhorar seu entendimento de si mesmo e do mundo ao redor (Ayres, 1972). Atividades de equilíbrio, rotação e coordenação contribuem para a percepção espacial e organização motora, o que auxilia tanto na expressão verbal quanto na compreensão e antecipação das interações sociais.

Integração Sensorial e Movimento: Comumente utilizada na psicomotricidade, a integração sensorial através de movimentos estimula os sistemas vestibular e proprioceptivo, aprimorando o processamento sensorial e, por consequência, o comportamento e a atenção do paciente (Sensory Integration Theory - Ayres, 1979).

Tarefas de Coordenação e Sequenciamento Motor: Para o desenvolvimento da fala e da linguagem, a capacidade de sequenciamento e controle motor é fundamental. O profissional de psicomotricidade trabalha com atividades que estimulam o planejamento motor, que melhora a coordenação necessária para a produção de fala e para a comunicação social (Green *et al.*, 2002).

O autoconhecimento e a regulação corporal possibilitam uma maior estabilidade emocional, o que reduz comportamentos autolesivos e de hiperatividade frequentemente observados em autistas (Fournier *et al.*, 2010). Ao melhorar o tônus muscular e a coordenação motora, o paciente tem maior controle sobre seu corpo e seus movimentos, o que reflete diretamente em sua capacidade de autorregulação e na interação com o ambiente.

O papel do psicomotricista é, portanto, essencial no tratamento de autistas, especialmente no desenvolvimento de áreas como comunicação, comportamento e habilidades sociais. A postura e o controle corporal são mais do que elementos motores: são componentes fundamentais para a integração do indivíduo com o ambiente e para o desenvolvimento de uma comunicação mais efetiva. Pesquisas sugerem que, com intervenções psicomotoras adequadas, autistas podem desenvolver habilidades motoras e posturais que contribuem para a comunicação verbal e não verbal, levando a melhorias substanciais em sua qualidade de vida e desenvolvimento.

5.4 Musicoterapia

A musicoterapia tem se consolidado como uma abordagem valiosa no tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), promovendo avanços nas áreas de comunicação, habilidades sociais e desenvolvimento emocional. Como intervenção terapêutica, a musicoterapia utiliza elementos musicais – como ritmo, melodia, harmonia e som – para promover mudanças nos estados emocionais, físicos e sociais, auxiliando na melhoria da qualidade de vida e na integração social de indivíduos com TEA. Este tratamento começou a ser amplamente estudado na década de 1940, com a criação da American Music Therapy Association (AMTA), quando se perceberam os impactos positivos da música em pacientes com transtornos diversos, incluindo o autismo.

A musicoterapia emergiu como uma prática organizada após a Segunda Guerra Mundial, quando músicos voluntários passaram a tocar para veteranos de guerra, o que revelou benefícios significativos na recuperação emocional e psicológica dos pacientes. Nos anos seguintes, pesquisadores começaram a estudar formalmente os efeitos terapêuticos da música, resultando na criação da AMTA e na adoção da musicoterapia em diversas áreas clínicas, incluindo o autismo (Reschke-Hernandez, 2011, p. 62). A partir da década de 1960, estudos focados em TEA mostraram que a música poderia agir como uma ponte de comunicação e expressão para indivíduos autistas, que muitas vezes enfrentam barreiras significativas nas habilidades sociais e de comunicação (Thaut, 2005, p. 121).

A musicoterapia no tratamento de autistas pode ser ativa ou receptiva:

- **Musicoterapia Ativa:** Envolve o paciente na produção de sons e no uso de instrumentos. A prática ativa, com atividades como canto, percussão e improvisação, permite ao paciente expressar-se não verbalmente, uma ferramenta valiosa para aqueles com dificuldades de comunicação. Pesquisas indicam que a improvisação

musical facilita a interação social e a comunicação em crianças com TEA, ajudando-as a construir vínculos emocionais e a responder ao ambiente de maneira mais apropriada (Kim *et al.*, 2008, p. 176).

- **Musicoterapia Receptiva:** Nesta abordagem, o paciente é exposto à música tocada pelo terapeuta, buscando-se respostas emocionais e cognitivas. Estudos mostram que a escuta musical ajuda a reduzir a ansiedade e o comportamento repetitivo em indivíduos com TEA, promovendo um estado de relaxamento que facilita a interação social e a resposta aos estímulos (Geretsegger *et al.*, 2014, p. 521).

A eficácia da musicoterapia é amplamente documentada, e a intervenção se foca em melhorar áreas específicas:

- **Comunicação e Expressão Emocional:** A musicoterapia facilita o desenvolvimento da comunicação ao utilizar a música como uma forma de expressão. O ritmo e a melodia tornam-se uma linguagem alternativa para indivíduos com TEA, especialmente aqueles com dificuldades na fala. Por exemplo, a repetição rítmica pode ajudar a desenvolver a consciência fonológica e a comunicação verbal (Wigram; Gold, 2006, p. 156). Em um estudo com crianças autistas, observou-se que as sessões de musicoterapia promoveram um aumento significativo na comunicação não verbal, incluindo gestos e expressões faciais, essenciais para o desenvolvimento social (Kaplan; Steele, 2005, p. 482).
- **Desenvolvimento das Habilidades Sociais:** A interação social é uma das principais áreas afetadas em indivíduos com TEA, e a musicoterapia pode ser uma ferramenta poderosa para desenvolver essas habilidades. Em sessões grupais, os pacientes têm a oportunidade de interagir e comunicar-se com os colegas de maneira estruturada. Atividades como cantar em grupo e tocar instrumentos em conjunto incentivam a troca de turnos, o contato visual e a compreensão das emoções dos outros participantes, habilidades fundamentais para a socialização (Boso *et al.*, 2007, p. 145).
- **Regulação Emocional e Comportamental:** A musicoterapia também se mostra eficaz na regulação emocional, ajudando a controlar comportamentos disruptivos, ansiedade e hiperatividade. Ao criar um ambiente de conforto e previsibilidade, a música permite que o paciente autista se sinta seguro, reduzindo respostas agressivas e comportamentos repetitivos. A exposição à música calmante, por exemplo, mostrou-se eficaz em reduzir a frequência de estereotipias (comportamentos

repetitivos) em crianças autistas, promovendo maior autocontrole (Brownell, 2002, p. 103).

Exemplos de Técnicas Comuns utilizadas na Musicoterapia:

- **Improvisação Musical:** O terapeuta e o paciente criam sons e melodias espontâneas, promovendo um diálogo musical que incentiva a comunicação não verbal e a interação. Estudos mostram que essa prática ajuda a criar um vínculo emocional e auxilia no desenvolvimento da empatia (Oldfield *et al.*, 2003, p. 289).
- **Uso de Instrumentos de Percussão:** O ritmo regular e repetitivo dos instrumentos de percussão ajuda a criança a desenvolver o senso de tempo e atenção. Além disso, esses instrumentos permitem uma expressão física, que pode ser relaxante e promover a liberação emocional (Edgerton, 1994, p. 35).
- **Exercícios de Entonação e Vocalização:** Exercícios que estimulam a vocalização podem ajudar a desenvolver a fala e melhorar a expressão verbal. Crianças com TEA tendem a responder positivamente à melodia e ao ritmo, melhorando a fluência e a entonação da fala (Thaut, 2005, p. 133).

A musicoterapia destaca-se por sua abordagem não invasiva e por oferecer uma plataforma segura e motivadora para que o paciente autista explore sua capacidade de comunicação e interação. A literatura científica reforça que, por meio da música, os indivíduos com TEA podem superar barreiras significativas de comunicação, contribuindo para um desenvolvimento social mais completo e uma melhor regulação emocional. Dada sua eficácia e os benefícios documentados, a musicoterapia é recomendada como uma intervenção complementar essencial no tratamento de indivíduos com TEA.

5.5 Fonoaudiologia

A fonoaudiologia é uma área essencial no tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois lida diretamente com a comunicação e a linguagem, áreas desafiadoras para muitos autistas. O papel do fonoaudiólogo no tratamento de autistas envolve desde o desenvolvimento da comunicação verbal e não verbal até a promoção de habilidades sociais e emocionais, impactando diretamente na qualidade de vida e na integração social dos indivíduos com TEA.

A fonoaudiologia como campo formal surgiu no século XX, inicialmente voltada para tratar dificuldades de fala e linguagem em crianças e adultos. A partir das décadas de 1950 e 1960, com o aumento do conhecimento sobre o autismo, profissionais começaram a observar

que intervenções focadas na comunicação poderiam beneficiar crianças com TEA. Estudos pioneiros sobre comunicação em autistas demonstraram que a fonoaudiologia poderia contribuir para o desenvolvimento da linguagem, auxiliando no entendimento e uso de sistemas de comunicação alternativa para aqueles que apresentam dificuldades verbais severas (Schopler; Mesibov, 1983, p. 46).

O trabalho do fonoaudiólogo com autistas é complexo e abrange diversas etapas, cada uma projetada para atender às necessidades individuais do paciente, que podem incluir problemas de articulação, fluência, compreensão e expressão da linguagem. As principais abordagens são:

- **Avaliação Inicial e Planejamento Individualizado:** A intervenção fonoaudiológica começa com uma avaliação detalhada das habilidades de comunicação e linguagem do indivíduo, observando aspectos como capacidade de compreensão, expressão verbal e uso de linguagem corporal. Com base nessa avaliação, o fonoaudiólogo desenvolve um plano de intervenção individualizado que considera as habilidades e desafios específicos do paciente (Lord *et al.*, 2000, p. 53).
- **Treinamento em Habilidades Comunicativas Básicas:** Em muitos casos, a comunicação básica precisa ser ensinada antes da introdução de habilidades de linguagem mais complexas. O fonoaudiólogo trabalha com a criança para desenvolver habilidades como contato visual, atenção compartilhada e resposta a instruções simples, fundamentais para qualquer interação social (Rogers; Dawson, 2009, p. 115).
- **Promoção da Linguagem Verbal e Não Verbal:** O objetivo principal do fonoaudiólogo é estimular o desenvolvimento da linguagem, seja verbal ou não verbal. Em crianças que não conseguem desenvolver a fala, o profissional pode introduzir métodos de comunicação alternativa e aumentativa, como a Comunicação por Troca de Figuras (PECS) ou dispositivos eletrônicos de comunicação. Essas ferramentas permitem que o paciente expresse necessidades e desejos, reduzindo a frustração e melhorando a interação social (Bondy; Frost, 1994, p. 233).
- **Desenvolvimento de Competências Sociais:** A fonoaudiologia também desempenha um papel importante no desenvolvimento de habilidades sociais, já que a comunicação e a linguagem são fundamentais para a interação com outras pessoas. Os fonoaudiólogos ensinam aos pacientes com TEA habilidades como iniciar

conversas, responder de forma apropriada e entender sinais sociais, contribuindo para uma participação mais efetiva em interações sociais (Paul, 2008, p. 198).

Exemplos de Técnicas e Estratégias Fonoaudiológicas para TEA:

- **Intervenção Pragmática da Linguagem:** Focada no uso funcional da linguagem em contextos sociais, essa técnica ajuda autistas a entenderem o contexto e as nuances sociais na comunicação. O fonoaudiólogo ensina como iniciar e manter conversas, entender o tom e o humor, e adaptar a linguagem ao contexto social, habilidades frequentemente desafiadoras para autistas (Adams *et al.*, 2002, p. 285).
- **Terapia de Modelagem e Expansão da Linguagem:** Consiste em modelar a fala e expandir as respostas verbais da criança. Quando a criança responde com uma frase curta, o fonoaudiólogo responde com uma frase mais completa, incentivando o desenvolvimento da linguagem de maneira natural e gradual (Weismar *et al.*, 2010, p. 473).
- **Comunicação por Troca de Figuras (PECS):** Este sistema de comunicação alternativa foi desenvolvido especificamente para indivíduos com dificuldades de fala. Com o PECS, o paciente aprende a usar figuras e símbolos para se comunicar, facilitando a expressão de necessidades e reduzindo comportamentos agressivos ou de frustração devido à falta de comunicação (Bondy; Frost, 1994, p. 237).

A intervenção fonoaudiológica é crucial para o desenvolvimento de crianças autistas, pois a comunicação afeta todas as áreas de interação e integração social. Ao melhorar a capacidade de comunicação, a fonoaudiologia não só facilita a expressão de desejos e necessidades, mas também ajuda a construir uma ponte entre o indivíduo autista e seu ambiente. Essa intervenção é fundamental para a inclusão escolar, pois permite que a criança participe mais ativamente das atividades, compreenda as instruções dos professores e interaja com os colegas (Prizant *et al.*, 2006, p. 67).

A fonoaudiologia desempenha um papel indispensável no tratamento de autistas ao abordar questões centrais para o desenvolvimento da linguagem e comunicação. Além de facilitar a expressão verbal e não verbal, a fonoaudiologia contribui para a construção de habilidades sociais e para a redução de comportamentos disruptivos, promovendo uma adaptação social mais harmoniosa. A literatura científica destaca que quanto mais cedo a intervenção for iniciada, maior será o potencial de desenvolvimento e inclusão do paciente autista, destacando a importância dessa abordagem para a qualidade de vida e integração social.

O papel do psicólogo no tratamento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é fundamental, pois lida com aspectos emocionais, comportamentais e sociais,

promovendo o desenvolvimento da autorregulação, da interação social e da qualidade de vida. A psicologia aplicada ao tratamento de autistas abrange intervenções comportamentais e terapias de apoio emocional e social, que ajudam o indivíduo a lidar com os desafios cotidianos e a melhorar a comunicação e a interação social.

O uso da psicologia no tratamento de autistas remonta aos anos 1940 e 1950, quando Kanner e Asperger descreveram o autismo como um transtorno específico, que requer abordagens diferenciadas (Kanner, 1943, p. 240). Inicialmente, o tratamento psicoterapêutico focava-se em interpretações psicanalíticas, até que na década de 1960 a psicologia comportamental começou a introduzir intervenções mais práticas, como a Análise do Comportamento Aplicada (ABA), desenvolvida por Ivar Lovaas. Lovaas demonstrou que a terapia comportamental poderia promover avanços significativos em áreas como linguagem, habilidades sociais e controle de comportamentos repetitivos, oferecendo evidências empíricas da eficácia da psicologia no tratamento do TEA (Lovaas, 1987, p. 8).

O tratamento psicológico para o autismo inclui intervenções que abordam tanto a modificação de comportamentos quanto o desenvolvimento emocional e social. As abordagens mais comuns são:

- **Análise do Comportamento Aplicada (ABA):** A ABA é uma intervenção comportamental baseada na teoria da aprendizagem, que usa reforços positivos para promover comportamentos desejáveis e reduzir comportamentos desadaptativos. A técnica envolve o uso de recompensas para reforçar habilidades específicas, como manter contato visual, seguir instruções e interagir com outras pessoas. Estudos mostram que a ABA promove melhorias em comunicação e habilidades sociais e é amplamente utilizada como terapia de base para autistas (Smith, 2001, p. 78).
- **Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC):** A TCC é uma abordagem terapêutica focada em mudar padrões de pensamento que levam a comportamentos problemáticos. Em autistas, a TCC é especialmente eficaz no tratamento de sintomas de ansiedade, frequentemente comórbidos ao TEA. A intervenção envolve ensinar a criança a reconhecer e controlar suas emoções, oferecendo estratégias para lidar com situações de estresse, como a identificação de pensamentos negativos e a prática de técnicas de respiração (Wood *et al.*, 2009, p. 21).
- **Terapia de Habilidades Sociais:** Dada a importância da socialização para o desenvolvimento de pessoas com TEA, a terapia de habilidades sociais é uma intervenção central. Por meio de jogos, dramatizações e simulações de situações sociais, o psicólogo ensina ao indivíduo autista habilidades como iniciar uma

conversa, fazer perguntas e interpretar expressões faciais. Esse tipo de terapia ajuda a desenvolver habilidades para que o indivíduo se relacione de maneira mais efetiva com seus pares (Bellini *et al.*, 2007, p. 142).

- **Intervenção de Regulação Emocional:** A psicologia aplicada ao autismo também foca em ensinar o autista a regular suas emoções. Exercícios de mindfulness e técnicas de autorregulação ajudam a controlar impulsos e a diminuir comportamentos repetitivos. Essas intervenções melhoram a capacidade do indivíduo de gerenciar frustrações, reduzindo comportamentos agressivos ou de autolesão (Sofronoff *et al.*, 2006, p. 394).

Exemplos de Técnicas Psicológicas Comuns para TEA:

- **Treinamento de Resposta Pivotal (PRT):** Essa técnica trabalha com o desenvolvimento de áreas específicas do comportamento, conhecidas como “áreas-pivô”, que incluem motivação e responsividade social. O objetivo é melhorar a motivação para a comunicação e para o aprendizado em geral, promovendo avanços nas interações sociais e na linguagem. A técnica é eficaz, pois ajuda o indivíduo a se engajar de forma mais espontânea nas atividades sociais (Koegel; Koegel, 2006, p. 35).
- **Modelagem e Prática Guiada:** Na modelagem, o psicólogo realiza o comportamento desejado para que o indivíduo observe e imite. Esse método é utilizado para ensinar habilidades sociais e comportamentais, oferecendo à criança um modelo claro de como agir em determinadas situações (Bandura, 1977, p. 22).
- **Mindfulness e Técnicas de Relaxamento:** Técnicas de relaxamento e mindfulness, como exercícios de respiração e consciência corporal, ajudam a melhorar a autorregulação e a reduzir a ansiedade. Essas práticas são adaptadas para o nível de compreensão do paciente e ajudam no desenvolvimento da estabilidade emocional e da atenção (Hwang; Kearney, 2013, p. 356).

A psicologia no tratamento do autismo oferece benefícios fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo em áreas como comunicação, comportamento e habilidades emocionais. Ao ensinar o autista a gerenciar suas emoções, lidar com situações de ansiedade e aprender habilidades sociais, o psicólogo contribui significativamente para a qualidade de vida e para a inclusão social do indivíduo. Além disso, as intervenções psicológicas facilitam o engajamento em atividades cotidianas e ajudam na adaptação escolar e social, aspectos essenciais para o desenvolvimento global.

A psicologia aplicada ao autismo é essencial, pois lida com os aspectos emocionais e comportamentais que impactam diretamente na qualidade de vida e nas interações sociais do indivíduo. O trabalho do psicólogo, seja na promoção de habilidades sociais, na regulação emocional ou na modificação de comportamentos, mostra-se indispensável para que o indivíduo com TEA atinja um desenvolvimento pleno e integrativo. A literatura aponta que intervenções psicológicas precoces e individualizadas proporcionam ganhos significativos em comunicação, autocontrole e adaptação social, comprovando a importância deste tratamento para o autismo.

5.6 Psicopedagogia

A psicopedagogia é essencial no tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atuando diretamente sobre os processos de aprendizagem e ajudando a adaptar metodologias educacionais e cognitivas às necessidades específicas dos pacientes. O trabalho do psicopedagogo se diferencia do psicólogo, pois foca primariamente nas dificuldades e potencialidades relacionadas ao aprendizado, enquanto o psicólogo aborda aspectos emocionais e comportamentais mais amplos.

A psicopedagogia surgiu no século XX para abordar dificuldades de aprendizagem, integrando conhecimentos de psicologia, pedagogia e neurociências. Na década de 1960, estudos sobre o autismo começaram a revelar as complexas necessidades educacionais desses indivíduos, chamando a atenção para a importância de abordagens especializadas na aprendizagem e na cognição (Rubinstein, 2005, p. 36). Nos anos 1970 e 1980, o uso da psicopedagogia em autistas consolidou-se, com profissionais adaptando métodos para desenvolver habilidades cognitivas e sociais de forma mais eficaz (Jordan, 1999, p. 45).

O trabalho psicopedagógico para autistas inicia-se com uma avaliação detalhada, que inclui a análise de habilidades cognitivas, atenção, memória e interação social do paciente. O psicopedagogo desenvolve, a partir desses dados, um plano de intervenção individualizado que visa trabalhar as áreas que exigem maior desenvolvimento. As principais etapas incluem:

- **Avaliação Inicial:** A avaliação psicopedagógica identifica as áreas de dificuldade e potencialidades do indivíduo, observando questões como raciocínio lógico, organização espacial e tempo de atenção. Essa fase permite o desenvolvimento de um programa educativo adaptado e efetivo (Rubinstein, 2005, p. 57).
- **Intervenção Cognitiva:** Com base na avaliação, o psicopedagogo utiliza métodos que estimulam a cognição e a autonomia. Em autistas, a psicopedagogia trabalha

para fortalecer o raciocínio lógico e a resolução de problemas através de jogos e exercícios visuais e espaciais. Por exemplo, jogos de tabuleiro e quebra-cabeças ajudam a desenvolver o planejamento e a memória de trabalho, habilidades que auxiliam na adaptação social e educacional.

- **Desenvolvimento de Habilidades Socioemocionais:** O psicopedagogo foca no desenvolvimento emocional e social do autista, muitas vezes usando histórias sociais e dramatizações para promover o entendimento de normas e regras sociais. Atividades com bonecos ou teatro de fantoches ajudam a criança a compreender e nomear emoções, o que é crucial para a interação social e a regulação emocional (Baron-Cohen *et al.*, 2001, p. 67).
- **Habilidades de Comunicação:** A comunicação, tanto verbal quanto não verbal, é uma área prioritária no trabalho psicopedagógico. Para autistas com dificuldades na fala, são usadas técnicas de apoio visual, como cartões de figuras e histórias sociais. Esses recursos ajudam a criança a compreender e antecipar situações sociais, facilitando a interação com colegas e professores no ambiente escolar (Gray; Garand, 1993, p. 115).

Embora o psicopedagogo e o psicólogo trabalhem com o desenvolvimento de autistas, suas abordagens e áreas de atuação são distintas. O psicopedagogo é voltado para o aprendizado e a adaptação de estratégias educacionais, enquanto o psicólogo foca nos aspectos emocionais e comportamentais.

Psicopedagogo: Atua diretamente sobre a aprendizagem e a cognição, ajudando a adaptar o conteúdo educativo às necessidades do paciente e promovendo estratégias que auxiliam no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais (Rubinstein, 2005, p. 49).

Psicólogo: Intervém nos aspectos emocionais, trabalhando com questões comportamentais, sociais e de regulação emocional. O psicólogo utiliza técnicas terapêuticas como a Terapia Cognitivo-Comportamental (TCC) e a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) para auxiliar no desenvolvimento da autorregulação emocional e no controle de comportamentos repetitivos (Smith, 2001, p. 78).

Exemplos de Técnicas Psicopedagógicas para TEA:

- **Histórias Sociais:** Utilizadas para ensinar normas e regras sociais, as histórias sociais descrevem situações do dia a dia e as reações esperadas. Estudos mostram que essa técnica ajuda autistas a entenderem o comportamento social, reduzindo a ansiedade em novas situações e promovendo uma adaptação mais tranquila (Gray; Garand, 1993, p. 118).

- **Jogos Cognitivos:** Os jogos são usados para desenvolver habilidades como memória, atenção e resolução de problemas, elementos centrais no desenvolvimento acadêmico e social de crianças com TEA. Jogos de tabuleiro e quebra-cabeças ajudam a fortalecer o raciocínio lógico e a memória operacional, melhorando a capacidade de adaptação do indivíduo.
- **Cartões de Emoções e Teatro de Fantoches:** Essas atividades auxiliam na compreensão e expressão emocional, permitindo que o autista reconheça e nomeie suas emoções. O teatro de fantoches, por exemplo, oferece um ambiente seguro para explorar e expressar emoções, facilitando a comunicação e a empatia com outras pessoas (Baron-Cohen *et al.*, 2001, p. 75).

O trabalho psicopedagógico é de grande importância para o desenvolvimento cognitivo e social de crianças com TEA, promovendo um suporte essencial para que elas compreendam e interajam com o ambiente de forma mais independente. A psicopedagogia não apenas melhora a capacidade de aprendizado, mas também facilita a inclusão social e acadêmica. Ao abordar os desafios específicos de cada indivíduo, o psicopedagogo contribui para o desenvolvimento de habilidades fundamentais que promovem a autonomia e a qualidade de vida.

A psicopedagogia, com seu foco na aprendizagem e na adaptação cognitiva, é um componente essencial no tratamento de autistas, complementando o trabalho do psicólogo. Por meio de estratégias pedagógicas individualizadas e recursos lúdicos, o psicopedagogo auxilia no desenvolvimento cognitivo e na socialização dos autistas, proporcionando a eles uma base mais sólida para sua adaptação escolar e social. A literatura sugere que essa intervenção promove ganhos significativos na autonomia e nas habilidades de interação, fundamentais para uma vida mais integrada e independente.

5.7 Terapia Ocupacional

A terapia ocupacional é uma intervenção essencial para o tratamento de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois trabalha aspectos como a autonomia, o desenvolvimento motor, a regulação sensorial e as habilidades sociais. O terapeuta ocupacional ajuda o indivíduo autista a desenvolver competências para realizar atividades da vida diária (AVDs), promovendo maior independência e qualidade de vida.

A terapia ocupacional surgiu formalmente no início do século XX, como resposta à necessidade de tratamentos que abordassem aspectos funcionais e adaptativos, especialmente em populações com necessidades especiais. O uso dessa terapia no tratamento de autismo

começou a ser explorado nas décadas de 1960 e 1970, quando estudos sobre TEA começaram a ressaltar os desafios sensoriais, motores e de socialização desses indivíduos (Ayres, 1979, p. 36). A partir dessa época, a integração sensorial – um componente central da terapia ocupacional para autistas – começou a ser implementada e se consolidou como uma prática eficaz para trabalhar dificuldades motoras e sensoriais (Case-Smith; Arbesman, 2008, p. 421).

O processo de terapia ocupacional com autistas é personalizado para atender as necessidades específicas de cada indivíduo. A avaliação inicial é essencial para identificar as dificuldades e as áreas de potencial desenvolvimento, como habilidades motoras, sensoriais e sociais. Entre as abordagens mais utilizadas estão:

- **Integração Sensorial:** A terapia de integração sensorial, desenvolvida por Jean Ayres, é amplamente utilizada para tratar as dificuldades de processamento sensorial comuns em autistas. Esta abordagem foca em estimular sistemas sensoriais como o tátil, o vestibular (relacionado ao equilíbrio) e o proprioceptivo (relacionado à percepção do próprio corpo), ajudando o indivíduo a organizar melhor os estímulos do ambiente e a responder de forma mais apropriada. Estudos mostram que a integração sensorial contribui para a redução de comportamentos de hiper-reatividade ou hipo-reatividade aos estímulos, facilitando a interação social e a adaptação (Ayres, 2005, p. 98).
- **Treinamento de Atividades da Vida Diária (AVDs):** O terapeuta ocupacional trabalha para desenvolver a autonomia do indivíduo em atividades como alimentação, vestuário e higiene pessoal. Essas habilidades, conhecidas como atividades da vida diária, são cruciais para que o autista tenha maior independência em casa e na escola. Por exemplo, para uma criança que tem dificuldade em amarrar os cadarços, o terapeuta utiliza estratégias que envolvem sequências e reforço positivo para promover o aprendizado motor fino (Dunn, 2007, p. 125).
- **Desenvolvimento de Habilidades Motoras Finas e Grossas:** Muitos autistas apresentam dificuldades motoras, que podem interferir em atividades como desenhar, escrever e até mesmo andar e correr. A terapia ocupacional utiliza atividades lúdicas e exercícios que envolvem habilidades motoras finas (como o uso de pinça para pegar pequenos objetos) e motoras grossas (como saltar em uma cama elástica) para melhorar a coordenação e o controle motor (Case-Smith; Arbesman, 2008, p. 423).

- **Habilidades Sociais e Regulação Emocional:** A terapia ocupacional trabalha com jogos e atividades que promovem habilidades sociais, como o entendimento de regras e a capacidade de se comunicar com outras pessoas. Essas atividades são fundamentais para ajudar o autista a regular suas emoções e a interagir de maneira mais adequada em contextos sociais. Técnicas como o uso de histórias sociais e atividades em grupo têm mostrado bons resultados em termos de melhora na compreensão social e redução de comportamentos de isolamento (Pfeiffer *et al.*, 2011, p. 276).

Exemplos de Técnicas de Terapia Ocupacional para TEA:

- **Atividades de Estimulação Vestibular e Proprioceptiva:** Para melhorar o equilíbrio e a percepção corporal, o terapeuta ocupacional pode utilizar equipamentos como balanços e camas elásticas. Essas atividades ajudam a criança a se sentir mais consciente do próprio corpo e a responder melhor aos estímulos do ambiente (Ayres, 2005, p. 102).
- **Uso de Materiais Sensoriais para Organização e Foco:** Materiais como massas de modelar, caixas de areia e materiais com texturas variadas são utilizados para estimular o sistema tátil e promover o desenvolvimento sensorial. Essas atividades ajudam o autista a lidar com estímulos sensoriais de forma mais confortável e organizada, aumentando a capacidade de atenção e foco (Dunn, 2007, p. 128).
- **Treinamento com Recursos Visuais e Passo a Passo para AVDs:** O uso de quadros com imagens que ilustram o passo a passo de atividades diárias facilita o aprendizado e promove a independência. Por exemplo, o terapeuta pode criar um quadro visual com as etapas para escovar os dentes, ajudando a criança a realizar a tarefa de forma independente (Case-Smith, 2008, p. 427).

A terapia ocupacional tem um papel essencial na promoção de habilidades fundamentais para a vida diária de indivíduos com TEA, ajudando-os a superar barreiras motoras e sensoriais que dificultam sua integração social. Ao melhorar a capacidade do autista de interagir com o ambiente e com as pessoas ao seu redor, a terapia ocupacional promove um desenvolvimento mais completo e uma qualidade de vida elevada. O impacto dessas intervenções é especialmente significativo quando iniciado cedo, pois contribui para a construção de uma base sólida de habilidades que favorecem a inclusão escolar e social (Case-Smith; Arbesman, 2008, p. 429).

A terapia ocupacional é uma intervenção crucial no tratamento de autistas, pois atua diretamente no desenvolvimento de habilidades motoras, sensoriais e sociais. O uso de

abordagens como a integração sensorial e o treinamento de AVDs promove uma maior independência e melhora a capacidade do indivíduo de interagir com o ambiente. A literatura mostra que a terapia ocupacional contribui significativamente para o desenvolvimento da autonomia e para a integração social de indivíduos com TEA, tornando-se uma prática indispensável para melhorar sua qualidade de vida e facilitar sua adaptação a diferentes contextos.

5.8 Análise dos Pareceres

Este relatório apresenta uma análise comparativa dos pareceres emitidos pelos profissionais que acompanham o desenvolvimento de Antônio, um jovem com diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O objetivo é examinar os avanços, as necessidades e as áreas de atuação de cada intervenção, proporcionando uma visão integrada sobre o progresso terapêutico e as perspectivas de Antônio. Essa comparação também visa comprovar a tese de que terapias multidisciplinares são fundamentais para o desenvolvimento de pessoas autistas em qualquer nível de suporte, reforçando a importância dessas intervenções para o aprimoramento das habilidades cognitivas, motoras, emocionais e sociais.

Entre os profissionais que acompanham Antônio estão o psicólogo, a terapeuta ocupacional, o psicomotricista, o fonoaudiólogo e o psicopedagogo, cada um com contribuições específicas que, em conjunto, promovem o desenvolvimento e a inclusão social e educacional do paciente. Vale destacar que, no caso de Antônio, essas terapias foram possíveis apenas devido ao financiamento público, pois o Estado assumiu os custos do tratamento, ressaltando a importância do apoio estatal para a acessibilidade e continuidade dessas intervenções.

O parecer do musicoterapeuta ainda não está disponível, uma vez que a musicoterapia foi iniciada recentemente, e o acompanhamento clínico ainda está em fase inicial. Esta análise comparativa, portanto, busca integrar os insights dos demais especialistas, confirmando a tese de que o conjunto dessas intervenções é essencial para o desenvolvimento integral de pessoas com TEA.

5.8.1 Análise dos pareceres de psicopedagogia

Para realizar uma análise comparativa dos três pareceres psicopedagógicos apresentados no Quadro 1, referentes aos anos de 2021, 2023 e 2024, vou destacar os pontos principais de cada um e, em seguida, identificar as evoluções ou estagnações nos aspectos terapêuticos e de

desenvolvimento do paciente, Antônio. O objetivo é validar a importância das terapias psicopedagógicas para o desenvolvimento de crianças com TEA (Transtorno do Espectro Autista), como no caso de Antônio, e destacar o papel essencial do apoio estatal para garantir o acesso contínuo a essas intervenções.

Quadro 1 - Pareceres psicopedagógicos 2021, 2023 e 2024

Parecer Psicopedagógico de 2021
Em 2021, o parecer psicopedagógico de Antônio destacou:
Frequência das sessões: Antônio participava de sessões semanais, compostas por dois horários consecutivos.
Diagnóstico e desenvolvimento: Apresentava diagnóstico de TEA (CID 10 - F.84.0) e era descrito como colaborativo, assíduo e com uma evolução evidente no desenvolvimento global e na interação social.
Competências e limitações: Demonstrava progresso no vocabulário e compreendia ordens simples. Contudo, havia déficits em atenção e concentração que impactavam o processo de aprendizagem.
Recomendações: Era sugerida a continuidade do atendimento psicopedagógico para aprimorar as competências cognitivas e reforçar a rotina, com apoio da família e da escola.
Parecer Psicopedagógico de 2023
Em 2023, o parecer psicopedagógico incluiu os seguintes aspectos:
Frequência das sessões: Após decisão judicial, Antônio passou a ter duas sessões semanais.
Estratégias de intervenção: O plano terapêutico utilizou atividades lúdicas, como pintura, histórias sociais e trilhas. Observou-se melhora em aspectos como a escrita e a identificação de erros ortográficos.
Desafios específicos: Antônio ainda apresentava dificuldades em conteúdos de lógica matemática de primeiro ano e mantinha certo nível de dispersão, especialmente em alguns atendimentos.
Estereotipias e comportamento social: Notou-se uma redução nas estereotipias e um progresso no relato de atividades, embora limitado. A necessidade de um Plano de Ensino Individualizado (PEI) foi mencionada, com uma reunião prevista para alinhar o trabalho com a escola (parecer psicopedagógico...).
Parecer Psicopedagógico de 2024
Em 2024, o parecer psicopedagógico evidenciou:
Intensificação da terapia: O atendimento foi ampliado para duas sessões semanais, com foco nas funções executivas, leitura, escrita e matemática.
Dificuldades identificadas: Destacou-se um déficit no funcionamento executivo, com impacto nas áreas de memória, atenção e controle inibitório.
Intervenções e apoio escolar: Antônio passou a utilizar brinquedos sensoriais para reduzir a ansiedade e aumentar o tempo de atenção. A escola implementou um PEI e designou um monitor para auxiliar nas avaliações.
Progressos observados: Houve avanços em automonitoramento e na aceitação de brinquedos sensoriais. Antônio mostrou aumento do tempo de atenção e uma resposta positiva ao ambiente terapêutico (parecer psicopedagógico...).

Fonte: Autor, 2024.

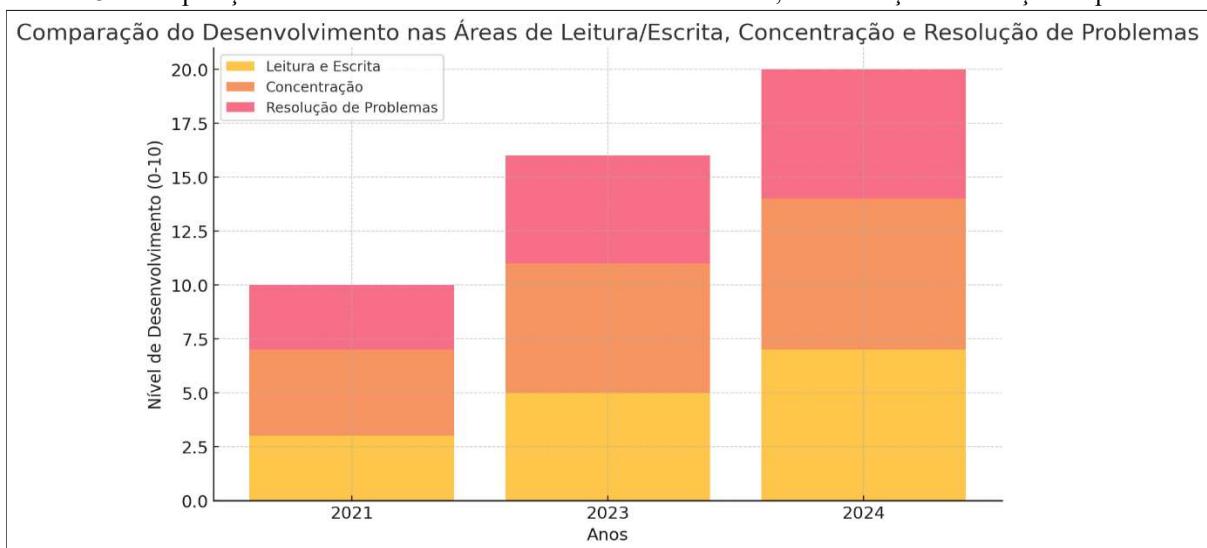
- **Comparação e Evolução dos Pareceres:** Ao comparar os pareceres dos três anos, observa-se uma trajetória de evolução tanto nas necessidades terapêuticas de Antônio quanto nas abordagens adotadas. Essa evolução pode ser analisada em três aspectos principais:
- **Frequência e Intensidade das Sessões:** Em 2021, Antônio realizava apenas uma sessão semanal. Em 2023, essa frequência foi aumentada para duas sessões semanais por meio de intervenção judicial, o que mostra uma compreensão crescente sobre a necessidade de intensificar o apoio. Em 2024, manteve-se a frequência de duas sessões, mas com uma abordagem mais focada nas funções executivas e no apoio

escolar. Esse aumento gradual de intensidade reflete um reconhecimento de que intervenções mais frequentes são essenciais para o progresso.

- **Estratégias de Intervenção e Recursos Utilizados:** Em 2021 e 2023, as atividades lúdicas eram os principais recursos para promover a interação e o desenvolvimento de Antônio. Essa abordagem evoluiu em 2024, quando Antônio passou a utilizar brinquedos sensoriais, como *fidget toys*, que ajudam a mitigar a ansiedade e controlar estereotipias. A partir de 2023, a introdução do PEI e a colaboração mais estreita com a escola sugerem um avanço importante na criação de um ambiente educacional mais inclusivo e adaptado às necessidades de Antônio.
- **Apoio Escolar e Familiar:** Em 2021, o apoio era limitado, com recomendações gerais à família e à escola. Em 2023, a necessidade de um PEI começou a ser discutida, embora ainda sem implementação. Em 2024, o PEI foi finalmente introduzido, e Antônio passou a contar com o auxílio de um monitor, garantindo um suporte direto durante as avaliações. Esse avanço destaca uma maior responsabilidade compartilhada entre a escola e os terapeutas.
- **Conclusão:** A análise dos pareceres revela uma clara evolução nos cuidados psicopedagógicos oferecidos a Antônio, evidenciando a importância da continuidade e intensificação das intervenções. Observa-se que:
 - A terapia psicopedagógica é fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA, como Antônio, pois contribui para o aprimoramento das habilidades cognitivas, sociais e comportamentais.
 - A evolução das estratégias e a intensificação dos atendimentos foram cruciais para os progressos observados, especialmente em áreas de funcionamento executivo e adaptação escolar.
 - O apoio estatal e escolar é indispensável, pois a ampliação das sessões só foi possível com decisão judicial, e o PEI, implementado pela escola, mostra a necessidade de políticas públicas que garantam apoio contínuo para essas famílias.

A seguir, o Gráfico 3, do tipo em Barras, compara o desenvolvimento de Antônio nas áreas de leitura e escrita, concentração e resolução de problemas entre os anos de 2021, 2023 e 2024. Observa-se um avanço em cada área, indicando uma melhora consistente nas habilidades acadêmicas e cognitivas.

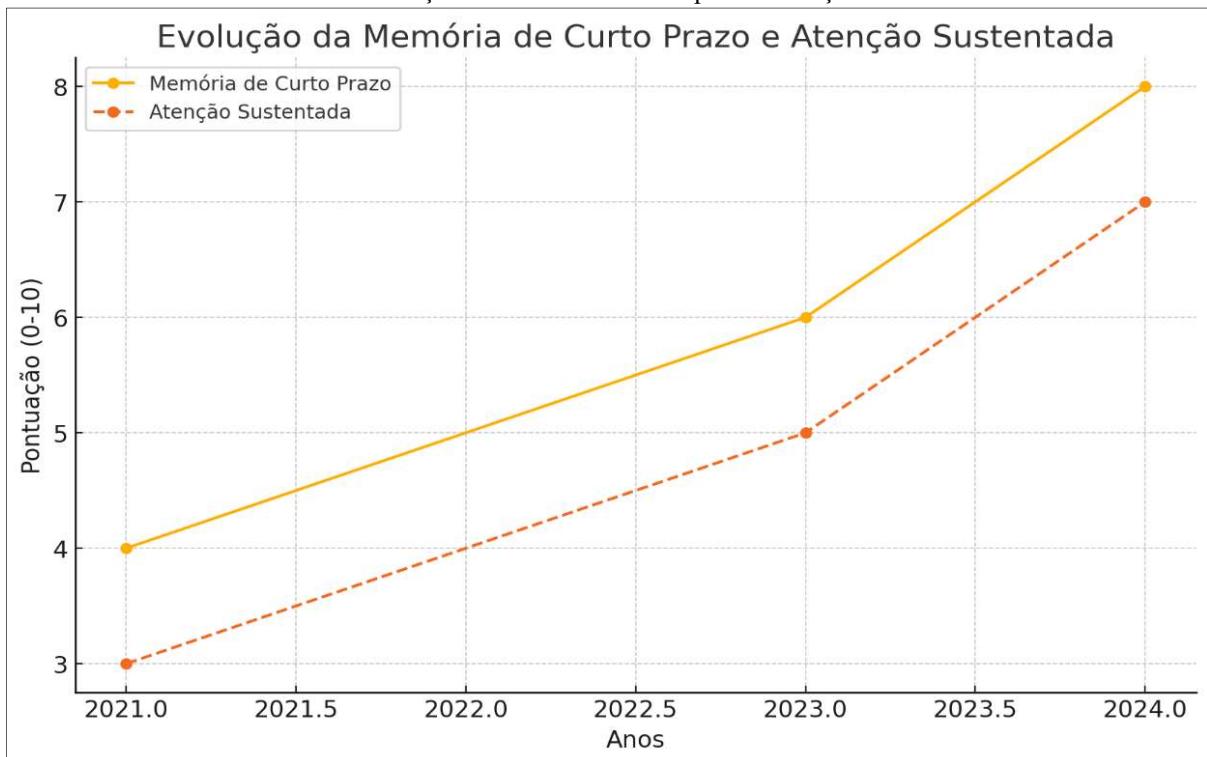
Gráfico 3 - Comparação do desenvolvimento nas áreas de leitura/escrita, concentração e resolução de problemas



Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 4, do tipo Linha Temporal, mostra a evolução na memória de curto prazo e na atenção sustentada. Esses indicadores refletem o impacto das intervenções psicopedagógicas ao longo dos anos, com um aumento na capacidade de retenção e no foco contínuo em atividades.

Gráfico 4 - Evolução da memória de curto prazo e atenção sustentada



Fonte: Autor, 2024.

A implementação desse apoio continuado para autistas, como Antônio, só será efetiva se contar com políticas públicas robustas e um sistema de saúde e educação que priorizem a inclusão e o acompanhamento especializado de cada criança.

5.8.2 Análise dos pareceres de Psicologia

Os pareceres psicológicos de Antônio, dos anos de 2021, 2023 e 2024, apresentados no Quadro 2, fornecem uma visão abrangente de sua evolução emocional, social e cognitiva ao longo do tempo. Esta análise busca identificar as melhorias, os desafios persistentes e as implicações para o desenvolvimento de Antônio, reforçando a importância de terapias contínuas e o papel essencial do apoio estatal.

Quadro 2 - Pareceres psicológicos 2021, 2023 e 2024

Parecer Psicológico de 2021

Início do Atendimento: Antônio iniciou o acompanhamento psicológico em janeiro de 2021 com duas sessões semanais. Inicialmente, apresentou resistência às atividades, mas essa resistência diminuiu conforme o vínculo com a terapeuta foi estabelecido (parecer psicológico 2021).

Desenvolvimento Emocional e Social: A psicóloga utilizou os estágios de desenvolvimento de Erikson para situar Antônio no estágio “Diligência x Inferioridade” (6 a 11 anos), ressaltando a necessidade de incentivar sua criatividade e habilidades sociais. Ele começou a se expressar melhor, especialmente em atividades lúdicas e simbólicas, com uso de objetos transicionais (parecer psicológico 2021).

Progresso em Capacidade Simbólica e Empatia: Antônio passou a se engajar em brincadeiras simbólicas, demonstrando flexibilidade e criatividade. Ele mostrou um avanço no entendimento das relações interpessoais e desenvolveu empatia, embora ainda necessitasse de reforço constante em algumas áreas (parecer psicológico 2021).

Conclusões: Foi recomendada a continuidade do acompanhamento, destacando o papel do ambiente terapêutico no desenvolvimento da autonomia e empatia de Antônio.

Parecer Psicológico de 2023

Foco em Interações Sociais e Controle Emocional: Em 2023, o trabalho terapêutico focou-se em desenvolver as habilidades sociais de Antônio, como a compreensão de sutilezas nas relações, controle das estereotipias e diferenciação entre real e imaginário. Antônio apresentou uma evolução em seu controle emocional, conseguindo identificar e expressar sentimentos de raiva e tristeza (PARECER psicológico 2023).

Suprimento Necessário para Atividades Diárias: Ele continuou a precisar de apoio significativo em planejamento e execução de atividades cotidianas. No entanto, dentro do ambiente terapêutico, conseguiu manter-se focado e realizar trocas comunicativas eficazes, mostrando progresso em termos de concentração e funcionalidade social (PARECER psicológico 2023).

Desafios com Inflexibilidade Cognitiva: Em uma situação específica relatada, Antônio mostrou inflexibilidade cognitiva em relação a um conflito escolar, onde sua interpretação rígida dos papéis sociais (como quem “manda” sentar) destacou a necessidade de intervenções direcionadas para maior flexibilidade e adaptação social (PARECER psicológico 2023).

Conclusão: A terapeuta destacou que Antônio demonstrava um amadurecimento emocional contínuo, mas que ainda precisava de apoio para manejar estereotipias e rigidez cognitiva, reforçando a importância do acompanhamento sensível e afetuoso para seu desenvolvimento global.

Parecer Psicológico de 2024

Acompanhamento com Foco Ampliado: Em 2024, o acompanhamento de Antônio, iniciado em fevereiro, abordou não apenas suas habilidades sociais e funções de vida diárias, mas também desafios específicos no ambiente escolar e familiar. Observou-se que a falta de autonomia e de organização da rotina diária ainda eram pontos de dificuldade, necessitando de orientação parental mais estruturada (parecer psicológico 2021) (PARECER psicológico 2023).

Ajustes no Ambiente Terapêutico e Escolar: Ao longo do processo, Antônio apresentou agitação psicomotora e estereotipias para autorregulação, especialmente em resposta a sobrecargas sensoriais. Ele se mostrou

comunicativo e com flexibilidade cognitiva ampliada, demonstrando melhor aceitação de demandas emocionais e maior capacidade de lidar com frustrações (parecer psicológico 2021) (PARECER psicológico 2023).

Conclusão: A psicóloga ressaltou a importância da orientação parental e escolar para melhorar a compreensão do funcionamento de Antônio e promover um ambiente de suporte contínuo. O acompanhamento com ênfase nas habilidades sociais foi mantido, com recomendação de apoio mais direcionado no ambiente escolar e familiar.

Fonte: Autor, 2024.

As conclusões e a comparação dos resultados indicam uma evolução e várias melhorias. A análise dos três pareceres revela uma trajetória de desenvolvimento contínuo em várias áreas:

- **Controle Emocional:** Antônio apresentou uma evolução notável na identificação e expressão de emoções. Inicialmente resistente, ele passou a lidar melhor com sentimentos de frustração e ansiedade, conforme relatado em 2023 e 2024.
- **Habilidades de Socialização e Empatia:** Ao longo dos três anos, houve uma melhora na socialização e na capacidade de Antônio em entender as sutilezas das relações interpessoais, ainda que com suporte. Esse progresso é especialmente importante para sua autonomia e integração social.
- **Flexibilidade Cognitiva:** O parecer de 2024 indica uma flexibilidade cognitiva ampliada, o que sugere um progresso em relação à rigidez cognitiva observada anteriormente. Essa evolução é essencial para a adaptação social e para responder a situações de maneira menos rígida.

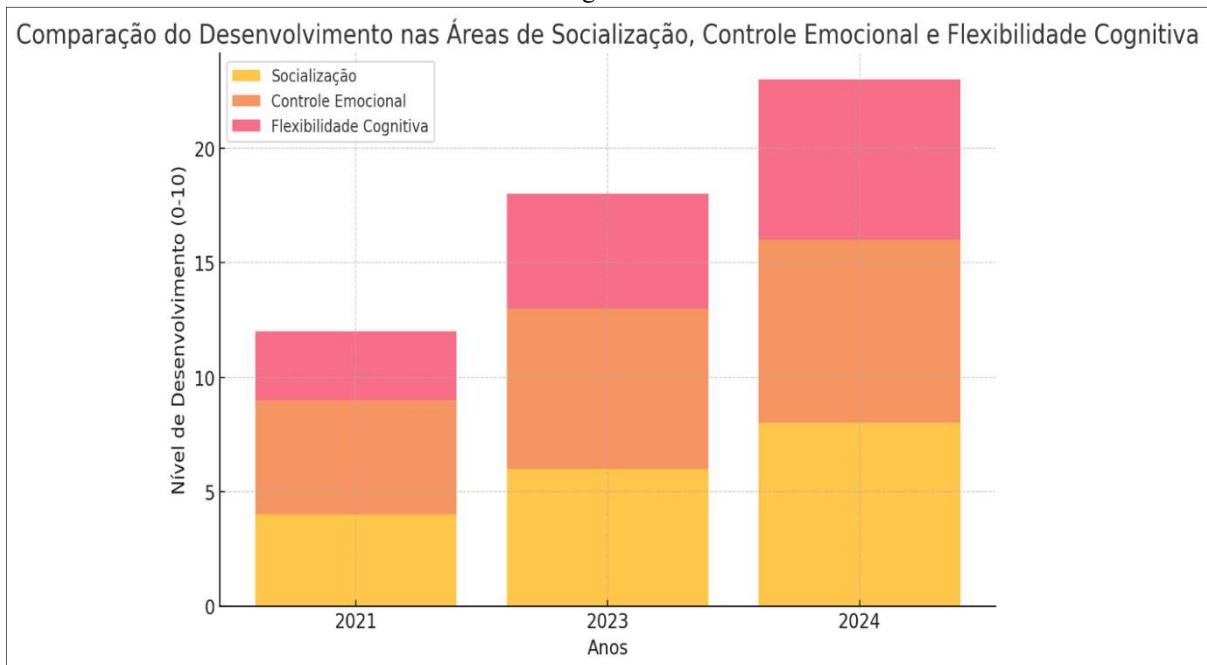
Entretanto, apesar dos progressos, alguns desafios permanecem. Destacam-se os seguintes desafios que persistentes:

- **Planejamento e Rotina Diária:** Em todos os anos analisados, Antônio continuou a necessitar de apoio para realizar atividades diárias e organizar sua rotina, evidenciando a necessidade de intervenção contínua e orientação parental.
- **Estereotipias e Agitação Psicossocial:** As estereotipias e a agitação psicomotora, observadas como formas de autorregulação, ainda são presentes e exigem intervenções adaptadas às sobrecargas sensoriais de Antônio.
- **Apoio Familiar e Escolar:** A orientação familiar e o suporte no ambiente escolar são reiteradamente recomendados, especialmente no parecer de 2024. A necessidade de um ambiente estruturado, com intervenções tanto no lar quanto na escola, reforça a importância do apoio integral para o desenvolvimento de Antônio.
- **Implicações para o Suporte Terapêutico e o Papel do Estado:** Os pareceres indicam que, para crianças com TEA, como Antônio, o acompanhamento psicológico contínuo é essencial para promover habilidades de vida e adaptação

social. Essa necessidade destaca a importância de políticas públicas que garantam o acesso a terapias multidisciplinares e suporte educacional adaptado.

O Gráfico 5, do tipo em Barras, apresenta um comparativo do progresso de Antônio nas áreas de socialização, controle emocional, e flexibilidade cognitiva entre 2021 e 2024.

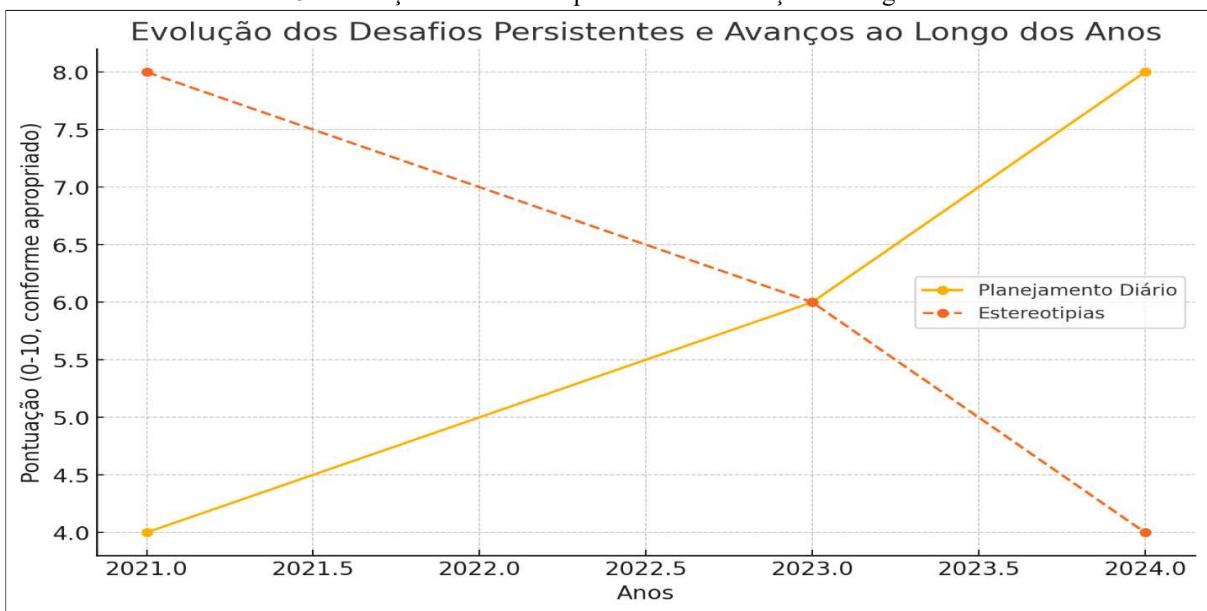
Gráfico 5 - Comparação do desenvolvimento nas áreas de socialização, controle emocional e flexibilidade cognitiva



Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 6, do tipo Linha Temporal, mostra a evolução dos desafios persistentes e os avanços ao longo dos anos, com destaque para áreas como planejamento diário e estereotipias.

Gráfico 6 - Evolução dos desafios persistentes e avanços ao longo dos anos



Fonte: Autor, 2024.

A conclusão final da comparação dos pareceres psicológicos de 2021, 2023 e 2024 confirma que as terapias psicológicas regulares são fundamentais para o desenvolvimento social e emocional de Antônio. A continuidade do apoio terapêutico, aliada a um suporte adequado no ambiente familiar e escolar, permite avanços significativos em áreas críticas, mas também revela a necessidade de intervenção estruturada e sustentada. Isso reforça a relevância de políticas públicas que garantam o acesso a essas terapias para crianças com TEA e assegurem a integração dessas práticas na rotina escolar e familiar.

Os pareceres fonoaudiológicos de Antônio, dos anos de 2021 e 2024, evidenciam um progresso contínuo em suas habilidades comunicativas, sociais e de autorregulação. A seguir, farei uma análise detalhada dos principais pontos de cada parecer, destacando as evoluções e os desafios persistentes, com o objetivo de reforçar a importância do suporte fonoaudiológico contínuo para o desenvolvimento de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA).

5.8.3 Análise dos Pareceres Fonoaudiológicos

Apresentam-se no Quadro 3 dois pareceres fonoaudiológicos, respectivamente dos anos 2021 e 2024.

Quadro 3 - Pareceres fonoaudiológicos 2021 e 2024

Parecer Fonoaudiológico de 2021

Início do Atendimento e Objetivo: Antônio iniciou o atendimento fonoaudiológico em setembro de 2020, devido ao diagnóstico de TEA e à necessidade de aprimorar suas habilidades comunicativas. Em 2021, o acompanhamento era realizado duas vezes por semana, com foco em desenvolver sua capacidade de iniciar e manter diálogos.

Habilidades Comunicativas e Interação Social: Antônio demonstrava progresso em iniciar conversas, especialmente para falar sobre suas próprias experiências. No entanto, ainda apresentava dificuldades em discutir temas de interesse de outras pessoas, sendo bastante focado em assuntos relacionados a si mesmo.

Desafios com Empatia e Sutilezas Comunicativas: Em situações sociais, Antônio tendia a ser direto, sem considerar o impacto de suas palavras sobre os outros. Um exemplo mencionado foi seu comentário em público sobre o cheiro de um cachorro no elevador, o que denotava uma dificuldade em ser gentil e empático. A terapeuta estava trabalhando para ajudar Antônio a equilibrar sinceridade e gentileza, desenvolvendo uma abordagem mais socialmente adaptada.

Conclusões e Recomendações: A fonoaudióloga destacou o progresso de Antônio e recomendou a continuidade do tratamento para desenvolver uma comunicação mais funcional e adequada a diferentes contextos. A participação da mãe, que reforçava as atividades em casa, também foi um fator positivo no progresso de Antônio.

Parecer Fonoaudiológico de 2024

Frequência e Adaptação ao Tratamento: Em 2024, Antônio continuava a realizar sessões fonoaudiológicas semanais, mostrando adaptação ao ritmo da terapia. Ele apresentava a capacidade de reter e aplicar conhecimentos adquiridos em sessões anteriores, demonstrando uma evolução significativa em termos de retenção e transferência de aprendizado (parecer fono 2024).

Desenvolvimento em Simulações de Situações Cotidianas: As sessões incluíam simulações de situações reais (como pedir uma pizza ou relatar uma emergência), com o objetivo de preparar Antônio para interações sociais mais complexas. Essas simulações visavam desenvolver sua comunicação social, ajustando-o a situações imprevistas e ampliando sua capacidade de responder adequadamente aos desafios diários (parecer fono 2024).

Controle Emocional e Autorregulação: Antônio apresentou um progresso importante no controle das estereotipias motoras e das falas impulsivas, mostrando um aprimoramento na autorregulação. Ele também demonstrava maior controle sobre seus impulsos verbais, o que era um avanço em relação às dificuldades relatadas em 2021 (parecer fono 2024).

Interação Social e Empatia: Antônio tornou-se mais engajado em interações com amigos, sendo capaz de compartilhar interesses e compreender o ponto de vista dos outros. A fonoaudióloga destacou que ele apresentava uma comunicação mais fluida, especialmente em tópicos de seu interesse, e desenvolvia estratégias para lidar com situações de conflito, como o caso de um colega que tentava “mandar nele” em um trabalho em grupo (parecer fono 2024).

Conclusão: Em 2024, a fonoaudióloga concluiu que Antônio apresentava um progresso significativo em sua capacidade de comunicação social e autorregulação. Embora ainda houvesse desafios, especialmente em situações com pessoas menos próximas, Antônio demonstrava avanços consistentes em utilizar estratégias comunicativas mais assertivas e adaptativas.

Fonte: Autor, 2024.

As conclusões e a comparação dos resultados mostram uma evolução e melhorias. Os pareceres de 2021 e 2024 mostram uma evolução contínua e positiva em diversos aspectos:

- Retenção e Aplicação do Conhecimento:** Em 2024, Antônio demonstrava a capacidade de reter e aplicar o que foi aprendido nas sessões anteriores, o que indica um progresso significativo em sua habilidade de generalizar o aprendizado para novas situações.
- Controle Emocional e Autorregulação:** Houve uma diminuição nas estereotipias motoras e nas falas impulsivas, refletindo avanços na autorregulação emocional e comportamental. Essa melhoria é fundamental para o desenvolvimento social de Antônio e seu ajustamento em contextos variados.

- **Engajamento em Interações Sociais:** Antônio tornou-se mais engajado em interações com os outros, mostrando interesse por tópicos que não são exclusivamente de seu interesse. Essa mudança representa um avanço importante, considerando o desafio inicial de focar apenas em assuntos relacionados a si mesmo.

Apesar do progresso, alguns desafios ainda estão presentes. Destacam-se a seguir os desafios persistentes:

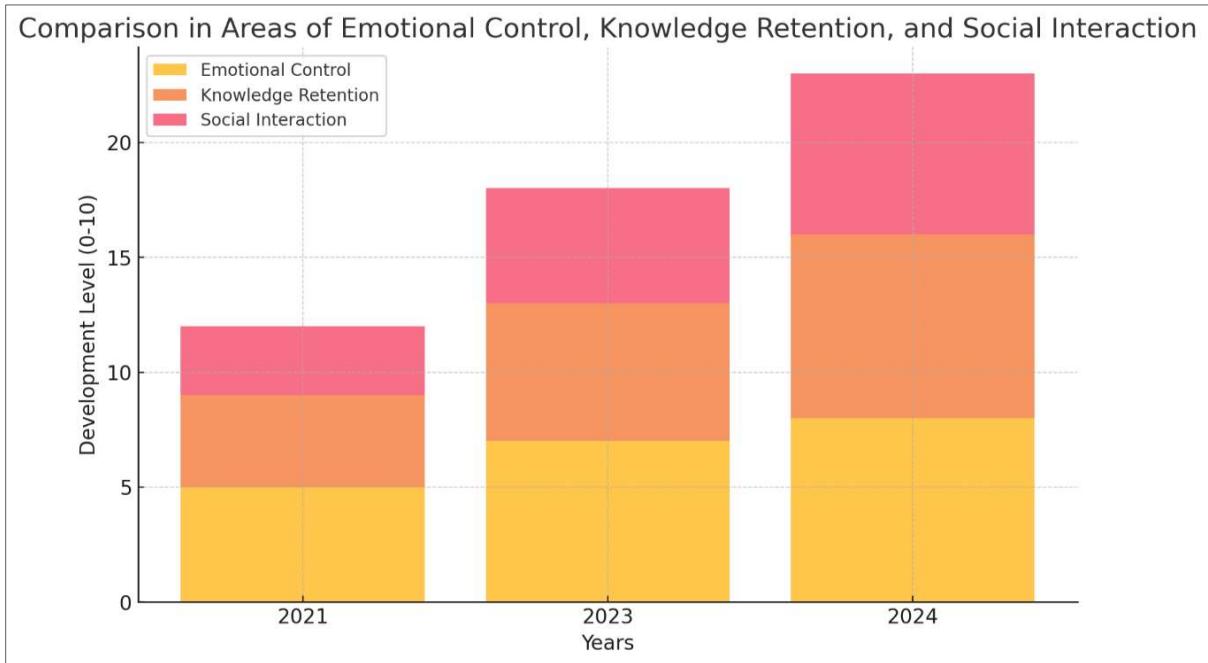
- Empatia e Flexibilidade em Situações Sociais: Antônio continua a demonstrar dificuldade em lidar com situações sociais mais complexas, especialmente quando envolvem pessoas com quem ele tem menos intimidade. O apoio contínuo para desenvolver habilidades sociais adaptativas é essencial.
- Interações em Ambientes Não Familiares: Embora apresente uma comunicação adequada com familiares, Antônio encontra mais dificuldade em interações com colegas e pessoas menos conhecidas. Este aspecto ainda requer atenção nas sessões, com o uso de simulações para preparar Antônio para essas interações.

Quanto às implicações para o suporte fonoaudiológico e o papel do Estado, conclui-se o seguinte:

- A análise dos pareceres fonoaudiológicos reforça a importância do acompanhamento contínuo para crianças com TEA, especialmente para o desenvolvimento das habilidades de comunicação e interação social. A continuidade do atendimento fonoaudiológico permite que Antônio avance em áreas essenciais para sua vida social e acadêmica, destacando a importância de políticas públicas que garantam o acesso a terapias fonoaudiológicas para crianças autistas.

O Gráfico 7, do tipo em Barras, apresenta um comparativo da evolução de Antônio nas áreas de controle emocional, retenção de conhecimento e interação social entre 2021 e 2024.

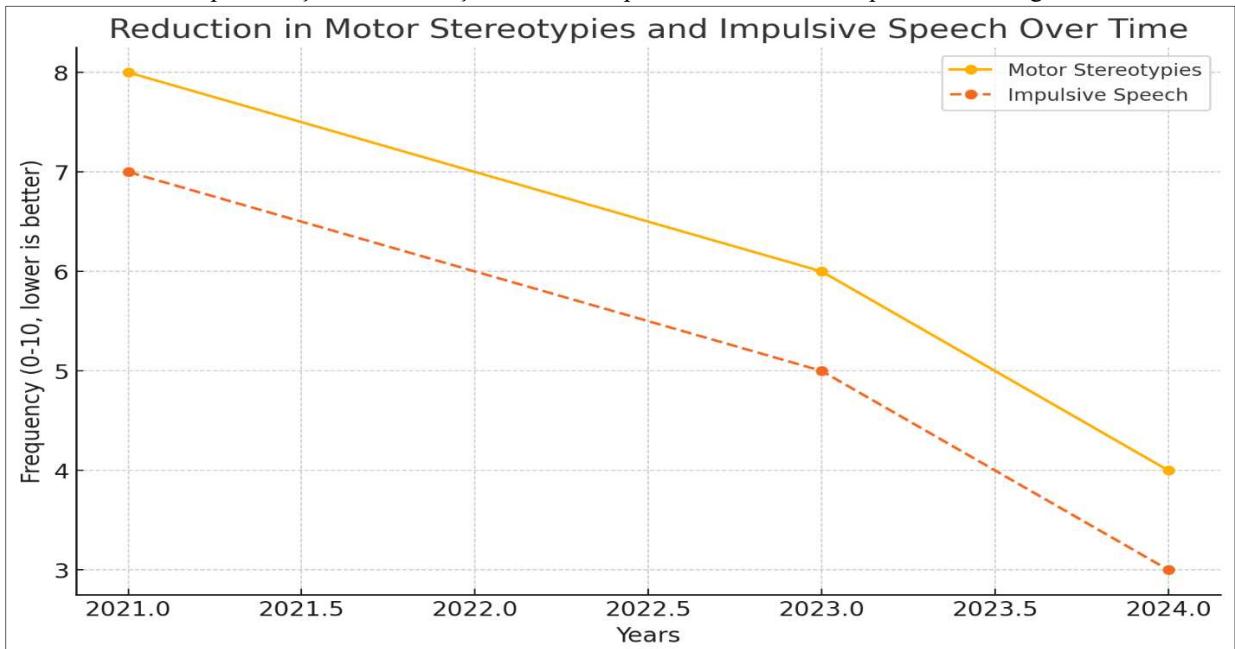
Gráfico 7 - Comparativo da evolução nas áreas de controle emocional, retenção de conhecimento e interação social entre 2021 e 2024



Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 8, do tipo Linha Temporal, traz a representação da diminuição de estereotipias motoras e falas impulsivas ao longo dos anos, destacando o impacto positivo do tratamento contínuo.

Gráfico 8 - Representação da diminuição de estereotipias motoras e falas impulsivas ao longo dos anos



Fonte: Autor, 2024.

A conclusão final dos pareceres fonoaudiológicos de 2021 e 2024 mostram uma evolução significativa no desenvolvimento comunicativo e social de Antônio. A continuidade do suporte fonoaudiológico permitiu avanços importantes em áreas como controle emocional, autorregulação e habilidades sociais. Ainda há desafios a serem trabalhados, especialmente em contextos com pessoas menos familiares, mas o progresso de Antônio reforça a necessidade de políticas públicas que assegurem o acesso a terapias contínuas e especializadas para crianças com TEA.

5.8.4 Análise dos pareceres de Psicomotricidade

Com os pareceres de psicomotricidade de 2021, 2023 e 2024, apresentados no Quadro 4 é possível observar uma evolução contínua nas habilidades motoras, sociais e de autorregulação de Antônio. Esta análise comparativa destaca os principais pontos de progresso e os desafios que ainda persistem, reforçando a importância do acompanhamento psicomotor regular para o desenvolvimento integral de crianças com TEA.

Quadro 4 - Pareceres de psicomotricidade 2021, 2023 e 2024

Parecer de Psicomotricidade de 2021

Frequência e Estrutura do Atendimento: Em 2021, Antônio recebia atendimento semanal de aproximadamente 1h30 na área de Psicomotricidade Relacional, focando em jogos simbólicos e lúdicos para promover o desenvolvimento social e motor. As sessões eram estruturadas para alternar atividades escolhidas pelo paciente e pelo terapeuta, estimulando a autonomia e a criatividade de Antônio (parecer motricidade 2021).

Desenvolvimento Motor: Antônio demonstrou avanços significativos em áreas como equilíbrio, localização espacial e coordenação motora ampla. Ele conseguiu melhorar movimentos amplos, como salto, marcha e arremesso, mostrando uma evolução na motricidade geral (parecer motricidade 2021).

Controle Emocional e Conflitos: Houve progresso na capacidade de Antônio de lidar com conflitos e frustrações. Ele começou a gerenciar melhor suas emoções e a impor limites, apresentando uma resposta mais equilibrada a desafios emocionais e sensoriais. A percepção do esquema corporal também estava bem desenvolvida, o que é relevante para crianças com TEA (parecer motricidade 2021).

Áreas para Desenvolvimento Futuro: Foram identificadas áreas a serem trabalhadas, como os movimentos de pinça e traçados com as mãos, essenciais para a motricidade fina. Também foi apontada a necessidade de desenvolver a localização temporal para melhorar reflexos e respostas temporais (parecer motricidade 2021).

Parecer de Psicomotricidade de 2023

Continuidade do Desenvolvimento Motor e Ampliação das Habilidades: Em 2023, Antônio passou a frequentar sessões de psicomotricidade duas vezes por semana. Ele continuou apresentando progresso em coordenação motora ampla e equilíbrio dinâmico, com um repertório motor expandido. A lateralidade estava consolidada, e a propriocepção e o esquema corporal de Antônio eram bem desenvolvidos. Contudo, o equilíbrio unilateral e a capacidade de relaxação muscular ainda eram pontos de atenção.

Desafios na Interação Social e Flexibilidade: Antônio demonstrava uma postura de liderança durante as atividades, mas frequentemente apresentava rigidez ao interagir com os colegas, dificultando sua flexibilidade e empatia. As sessões incluíram intervenções para ajudá-lo a entender a importância de compartilhar o protagonismo e ser mais flexível em situações sociais.

Foco e Concentração: Ele continuava a se distrair com facilidade em atividades de longa duração, especialmente em dinâmicas de revezamento. Embora estivesse se tornando mais tolerante em atividades sociais, a distração era uma área de foco contínuo.

Motricidade Fina: A motricidade fina ainda exigia atenção, especialmente em movimentos de precisão e controle, que impactavam sua escrita e atividades diárias. Essas áreas também eram trabalhadas em terapias complementares, como psicopedagogia.

Parecer de Psicomotricidade de 2024

Impacto do Intervalo e Necessidade de Continuidade: Em 2024, Antônio passou a ter sessões uma vez por semana e apresentou alguma regressão após um período de férias, necessitando de tempo para retomar movimentos antes consolidados. Esse episódio ressaltou a importância da regularidade na terapia psicomotora para manter as habilidades adquiridas e evitar perdas funcionais.

Evolução em Flexibilidade Social e Comunicação: Antônio mostrou progresso em aceitar as ideias dos colegas e em reduzir comportamentos de controle. Ele passou a dar mais espaço para outras crianças nas atividades compartilhadas e demonstrou maior tolerância a erros de outros colegas. No entanto, ele ainda preferia interagir com crianças mais novas e relatava pouco interesse em construir novas amizades com colegas da mesma idade.

Organização de Ideias e Estruturação de Relatos: Com o auxílio do terapeuta, Antônio conseguiu aprimorar sua capacidade de narrar eventos de maneira cronológica e estruturada. Esse avanço facilitou uma comunicação mais assertiva e funcional, permitindo uma integração social mais eficaz.

Diminuição das Estereotipias e Melhor Controle de Atenção: As estereotipias motoras de Antônio diminuíram,

e ele mostrou maior controle sobre o foco e a atenção. Embora os comportamentos observados fossem

adequados para sua faixa etária, ele ainda necessitava de apoio em tarefas que exigiam maior concentração, mas

sem a necessidade de intervenção medicamentosa.

Fonte: Autor, 2024.

As conclusões e a comparação dos resultados apresentam evolução e melhorias. Os três pareceres mostram um progresso consistente e positivo nas habilidades motoras e sociais de Antônio ao longo dos anos:

- **Desenvolvimento Motor Geral:** Desde 2021, Antônio apresentou uma evolução constante na coordenação motora ampla, equilíbrio e controle motor. A necessidade de apoio para a motricidade fina foi identificada desde o início, com avanços graduais observados nas habilidades de pinça e traço.
- **Capacidade de Flexibilidade Social e Empatia:** Antônio demonstrou uma ampliação gradual na flexibilidade social, passando de uma postura rígida em 2021 para uma maior aceitação das ideias de outros colegas em 2024. O trabalho em atividades colaborativas foi essencial para desenvolver sua empatia e habilidades de interação.
- **Organização e Estruturação Comunicativa:** Em 2024, Antônio mostrou melhorias significativas na capacidade de organizar e estruturar sua comunicação, uma habilidade trabalhada desde 2021. Esse progresso permitiu que ele narrasse suas experiências de forma mais lógica e assertiva.

Apesar dos avanços, alguns desafios continuam a requerer atenção. Apresentam-se a seguir os desafios que persistem:

- **Interação com Colegas da Mesma Idade:** Antônio ainda prefere interações com crianças mais novas, apresentando dificuldade em estabelecer conexões com colegas de sua faixa etária. A socialização com pares de idade semelhante permanece uma área para desenvolvimento futuro.

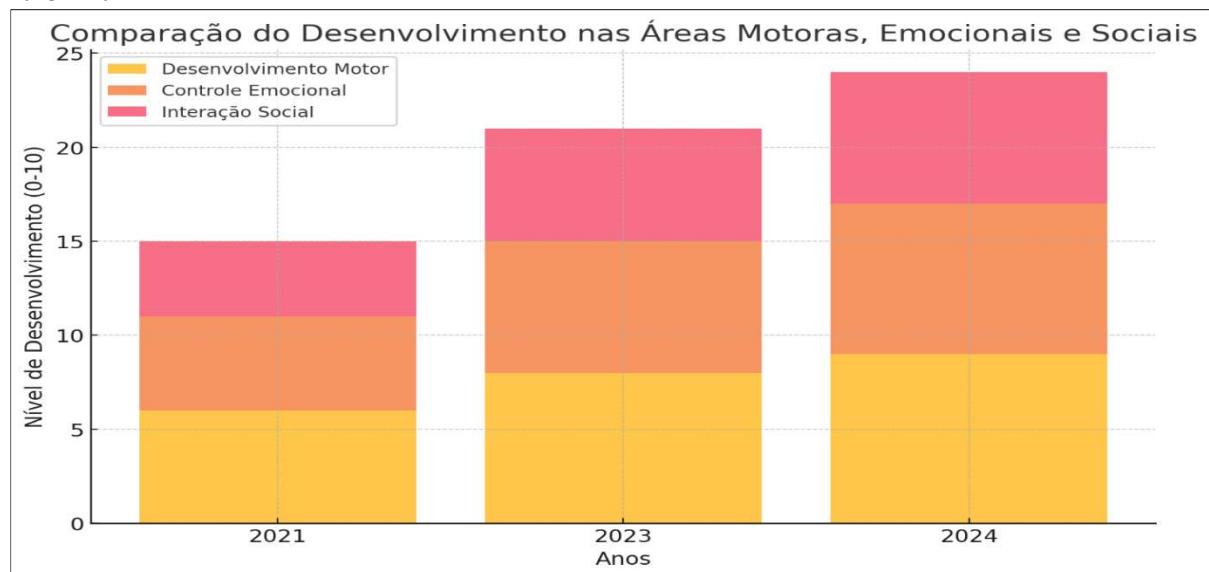
- Concentração e Foco em Atividades de Longa Duração: Desde 2021, a concentração de Antônio em atividades mais longas ou de revezamento tem sido uma área de dificuldade. Embora tenha melhorado sua capacidade de foco, ele ainda se distrai em tarefas de maior duração, necessitando de reforço contínuo nessa habilidade.

No que tange às implicações para o suporte psicomotor e o papel do Estado, tem-se:

- Os pareceres de psicomotricidade destacam a importância do acompanhamento psicomotor contínuo para o desenvolvimento das habilidades sociais, emocionais e motoras de Antônio. Este suporte é fundamental para maximizar o potencial de crianças com TEA, permitindo que superem barreiras sociais e cognitivas. A continuidade dessas intervenções e o acesso facilitado são essenciais para garantir uma progressão constante e uma integração social saudável.

O Gráfico 9, do tipo em Barras, ilustra o comparativo do desenvolvimento nas áreas de equilíbrio, controle motor e interação social entre 2021, 2023 e 2024.

Gráfico 9 - Comparativo do desenvolvimento nas áreas de equilíbrio, controle motor e interação social entre 2021, 2023 e 2024



Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 10, do tipo Linha Temporal, mostra a evolução da organização de ideias e a diminuição das estereotipias motoras ao longo dos anos.

Gráfico 10 - Evolução da organização de ideias e a diminuição das estereotipias motoras



Fonte: Autor, 2024.

Como conclusão final, observa-se que os pareceres de 2021, 2023 e 2024 revelam um progresso contínuo nas habilidades motoras, sociais e emocionais de Antônio, evidenciando a eficácia das terapias de psicomotricidade no suporte ao desenvolvimento infantil em casos de TEA. A evolução no controle motor, empatia e organização da comunicação reflete o impacto positivo do acompanhamento regular. Contudo, o apoio especializado contínuo é essencial para consolidar as habilidades adquiridas e enfrentar desafios, como a interação com colegas da mesma idade e a concentração em atividades prolongadas.

Os pareceres de terapia ocupacional de Antônio dos anos de 2021 e 2024 oferecem uma visão detalhada sobre sua evolução nas áreas de habilidades motoras finas, vida diária e integração sensorial. A análise revela tanto os avanços alcançados quanto os desafios contínuos, sublinhando a importância das intervenções em terapia ocupacional para o desenvolvimento funcional e a qualidade de vida de Antônio.

5.8.5 Análise dos Pareceres de Terapia Ocupacional

Apresentam-se no Quadro 5 dois pareceres referentes à Terapia Ocupacional referentes aos anos de 2021 e de 2024, respectivamente.

Quadro 5 - Pareceres de terapia ocupacional 2021 e 2024

Parecer de Terapia Ocupacional de 2021

Frequência e Objetivos do Atendimento: Em 2021, Antônio recebia atendimento duas vezes por semana, com foco no desenvolvimento global e na interação social. As sessões envolviam atividades motoras e sensoriais para aprimorar sua independência nas atividades de vida diária (AVDs), como higiene, alimentação e vestuário.

Habilidades Motoras e Processamento Sensorial: Antônio apresentou avanços na motricidade fina e ampla, conseguindo melhorar sua preensão de lápis e a coordenação motora necessária para atividades como amarrar os cadarços. Também houve progresso no processamento sensorial, com maior tolerância a estímulos táteis e proprioceptivos. Ele demonstrava conforto ao explorar materiais sensoriais e relatava verbalmente quando se sentia desconfortável.

Desafios com Foco e Concentração: Em atividades que exigiam atenção contínua e tolerância, Antônio necessitava de estímulo verbal para se manter engajado. Foram introduzidas rotinas visuais para ajudar no gerenciamento das etapas das atividades e melhorar sua autonomia.

Conclusão: Em 2021, a terapeuta ocupacional recomendou a continuidade das intervenções com foco em habilidades sensoriais, motoras e cognitivas, visando melhorar a funcionalidade de Antônio nas atividades diárias e ampliar sua qualidade de vida.

Parecer de Terapia Ocupacional de 2024

Metodologia e Foco no Desenvolvimento Sensorial: Em 2024, Antônio passou a receber terapia ocupacional com abordagem em Integração Sensorial de Ayres, focando em aprimorar as funções executivas e controle inibitório. As sessões trabalharam atividades de práxis e regulação sensorial para melhorar seu desempenho nas AVDs.

Avanços na Integração Sensorial e Funções Executivas: Foram realizados testes de perfil sensorial que mostraram evolução nos quadrantes sensoriais, embora ainda apresentasse uma resposta abaixo do esperado para crianças de sua idade no sistema visual e na tolerância ao ambiente escolar. Isso revela uma melhora, mas também destaca áreas onde ele ainda enfrenta desafios, especialmente em situações que exigem controle inibitório.

Autonomia em Atividades de Vida Diária: Em 2024, Antônio ainda necessitava de suporte para atividades como alimentação e higiene, mas apresentava progresso nas respostas adaptativas e em sua capacidade de independência. A abordagem terapêutica buscava desenvolver habilidades que permitissem a Antônio planejar e resolver problemas cotidianos de forma autônoma.

Conclusão: A terapeuta recomendou a continuidade da terapia ocupacional duas vezes por semana, com ênfase em integração sensorial para apoiar o desenvolvimento global de Antônio. Foi observado que a terapia contribui para a regulação emocional e melhora do desempenho nas atividades diárias.

Fonte: Autor, 2024.

As conclusões e a comparação dos resultados indicam evolução e melhorias, pois os pareceres de 2021 e 2024 revelam avanços significativos nas áreas sensoriais e de vida diária de Antônio:

- Progresso no Controle Sensorial:** Desde 2021, Antônio mostrou avanços na integração sensorial, incluindo uma maior tolerância a estímulos táteis e proprioceptivos. A abordagem em Integração Sensorial de Ayres em 2024 permitiu aprimoramentos adicionais no processamento sensorial e no controle inibitório.
- Autonomia em AVDs:** Em ambas as avaliações, Antônio apresentou melhorias nas AVDs, demonstrando uma evolução na capacidade de realizar tarefas diárias com menos suporte. A introdução de rotinas visuais e abordagens adaptativas foi fundamental para alcançar maior independência.

Apesar dos avanços, alguns desafios continuam presentes, os quais serão elencados na sequência:

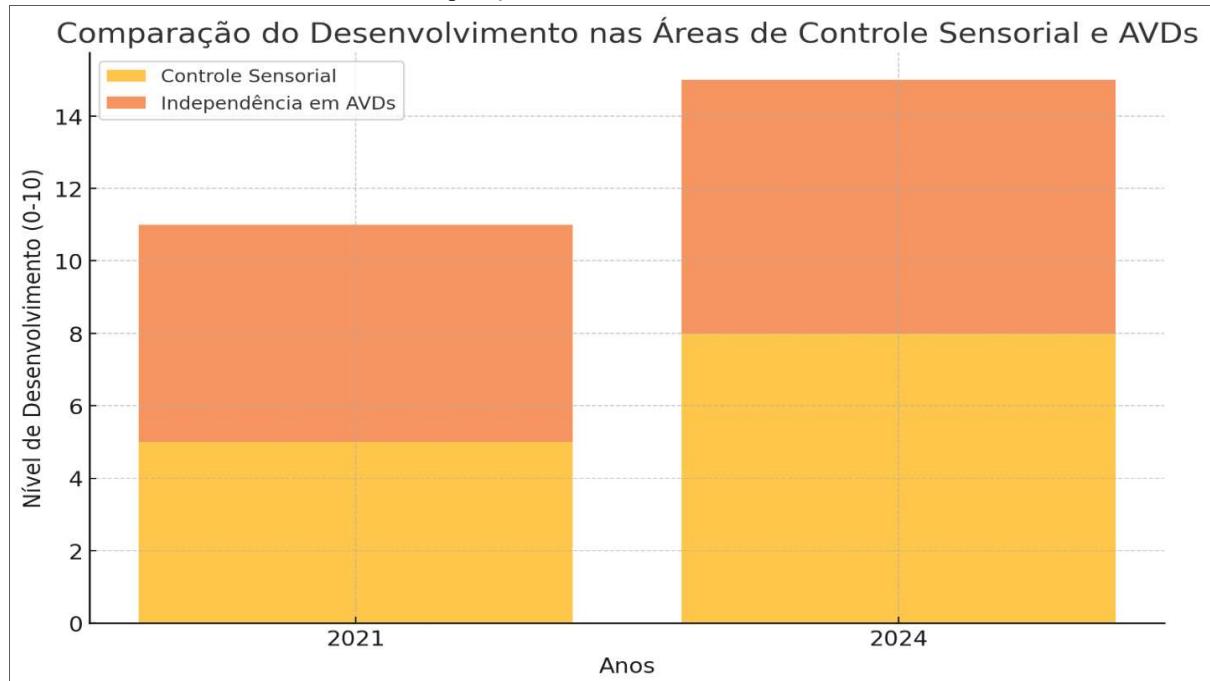
- **Controle Visual e Tolerância Escolar:** A avaliação de 2024 destacou que Antônio ainda apresenta uma resposta sensorial visual inferior à esperada para sua idade, o que afeta seu desempenho em ambientes escolares. A tolerância ao ambiente escolar foi uma área que necessitou de atenção contínua para ajudar na adaptação.
- **Necessidade de Suporte em AVDs Complexas:** Embora tenha demonstrado progresso, Antônio ainda precisa de suporte para completar atividades de vida diária mais complexas, como alimentação e vestuário, de maneira totalmente autônoma.

Destacam-se como implicações para o suporte ocupacional e o papel do Estado, os seguintes pontos:

- A análise dos pareceres de terapia ocupacional reforça a importância do acompanhamento especializado para o desenvolvimento das habilidades de integração sensorial e funcionalidade diária de Antônio. Políticas públicas que garantam o acesso a terapias ocupacionais especializadas podem ser essenciais para promover autonomia e qualidade de vida em crianças com TEA.

O Gráfico 11, do tipo em Barras, representa a evolução nas áreas de controle sensorial e independência nas atividades de vida diária (AVDs) entre 2021 e 2024.

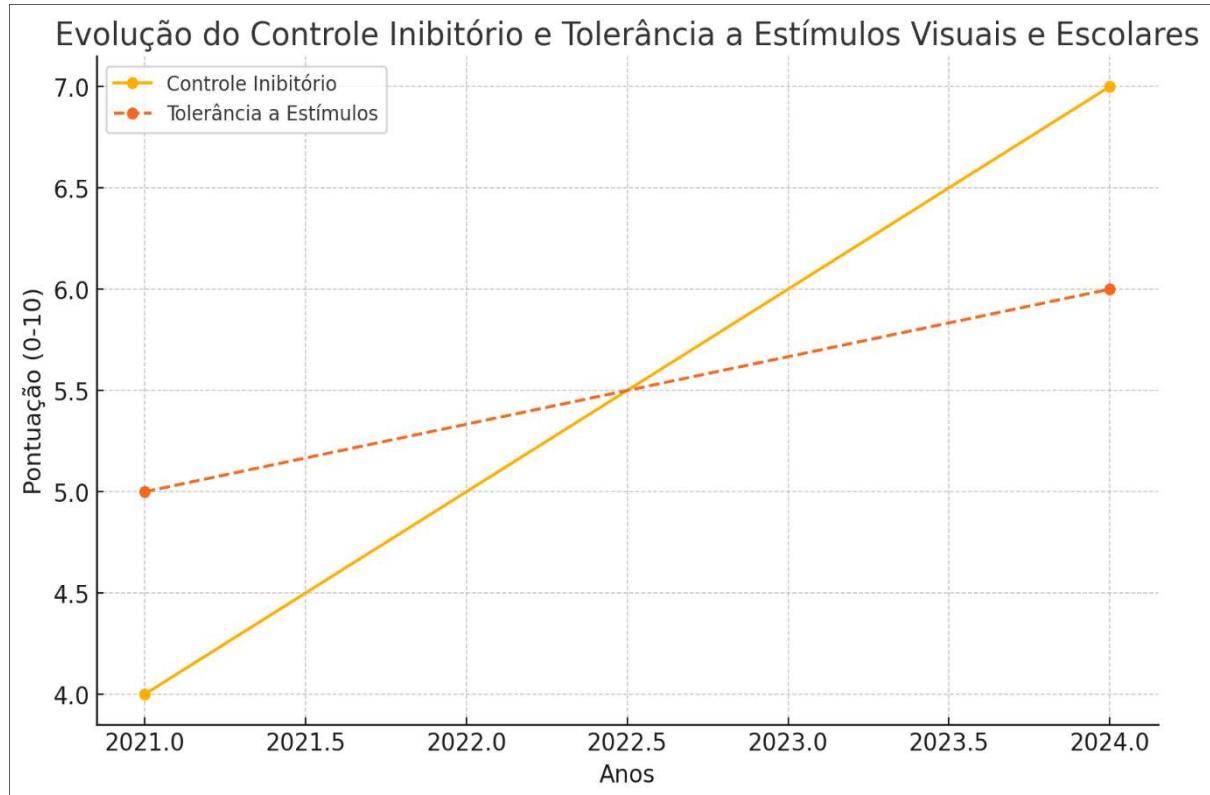
Gráfico 11 - Comparações de Desenvolvimento Sensorial e AVDs



Fonte: Autor, 2024.

O Gráfico 12, do tipo Linha Temporal, mostra o progresso de Antônio em controle inibitório e tolerância a estímulos visuais e escolares ao longo dos anos.

Gráfico 12 - Evolução do Controle Inibitório e Tolerância a Estímulos



Fonte: Autor, 2024.

5.8.6 Análise do parecer de Musicoterapia

O parecer de musicoterapia é único entre os documentos terapêuticos de Antônio, pois representa a intervenção mais recente em seu tratamento. Introduzida após as outras terapias, a musicoterapia tem sido implementada para complementar o desenvolvimento social, emocional e sensorial de Antônio, utilizando a música como ferramenta de expressão e regulação. Esse tratamento tem o potencial de oferecer novas formas de interação e resposta adaptativa aos estímulos, contribuindo de maneira inovadora para o progresso nas demais áreas terapêuticas.

Este é o parecer inicial de musicoterapia de Antônio, realizado após seu ingresso nessa modalidade em dezembro de 2023. A musicoterapia foi introduzida recentemente em seu plano terapêutico, com o objetivo de trabalhar aspectos criativos, perceptivos e de interação social por meio da música. A seguir, são destacados os principais pontos observados até setembro de 2024.

Frequência e Contexto do Atendimento. Antônio participa de sessões semanais de 40 minutos, e a primeira avaliação envolveu uma anamnese com a mãe, onde foram discutidos o histórico de Antônio, suas rotinas e expectativas para a musicoterapia, especialmente no que diz respeito ao foco e atenção.

Desenvolvimento e Habilidades Musicais. Interesse Inicial e Estrutura das Atividades: No início, Antônio demonstrava pouco interesse específico pela música. No entanto, sua criatividade e habilidade para criar histórias foram aproveitadas para estruturar as atividades musicais. Com o tempo, foi possível introduzir elementos de musicalidade dentro dos contextos criativos que ele mesmo imaginava.

Atividades e Instrumentos: As sessões incluíram atividades de percepção musical, ritmo, música corporal e prática instrumental. Antônio demonstrou interesse particular pela flauta, o que ajudou a trabalhar respiração, controle de sopro e motricidade fina. Ele até criou um personagem flautista, mostrando seu engajamento e imaginação.

Criação de Beats e Composição Digital: Devido ao seu interesse por jogos, Antônio começou a utilizar o aplicativo Groovepad para compor músicas e sobrepor arranjos, com supervisão e autorização materna. Esse trabalho digital despertou seu interesse e ele mostrou capacidade para analisar criticamente suas próprias produções.

Aspectos Comportamentais e Interação Social. Interação com Pares: Antônio possui um repertório de conhecimento amplo, mas demonstra dificuldades em estabelecer diálogos com crianças de sua idade, interagindo mais facilmente com crianças mais novas. Esse padrão foi observado também nas sessões de musicoterapia, onde inicialmente ele queria controlar as atividades. Com o tempo, sua flexibilidade melhorou, mostrando capacidade de adaptação a diferentes contextos.

Foco e Atenção: A capacidade de foco de Antônio está ligada ao seu interesse nas atividades. Embora ele apresente estereotipias em alguns momentos, sua atenção mostrou melhorias significativas ao longo dos atendimentos. Em conjunto com outros terapeutas, foi concluído que não há necessidade de medicação para concentração, e que as demandas sociais e pedagógicas enfrentadas por ele são comuns para sua faixa etária.

Conclusão. O acompanhamento semanal em musicoterapia continua com o objetivo de estimular a musicalidade de Antônio e desenvolver habilidades transferíveis para sua vida cotidiana. A terapia tem se mostrado eficaz em expandir sua capacidade criativa e perceptiva, além de contribuir para melhorias no foco e adaptação social.

A musicoterapia tem desempenhado um papel único no desenvolvimento de Antônio, complementando as demais terapias com uma abordagem inovadora que explora sua criatividade e promove habilidades sociais e motoras. A continuidade do atendimento permitirá avaliar o impacto a longo prazo dessa intervenção em aspectos comportamentais e no desenvolvimento de habilidades musicais, que Antônio claramente tem explorado com entusiasmo.

5.8.7 Petição inicial junto ao judiciário

O processo judicial de Antônio foi iniciado por meio de uma petição que buscava assegurar, junto ao Instituto de Previdência do Estado, os direitos fundamentais de Antônio como indivíduo diagnosticado com autismo.

A petição buscou garantir o acesso integral e adequado às terapias necessárias para Antônio, uma criança diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (TEA) (CID 10: F84.0), conforme laudo médico detalhado. Diante da negativa do Instituto de Assistência à Saúde dos Servidores Públicos do Rio Grande do Sul (IPE-Saúde) em fornecer as terapias multidisciplinares essenciais ao tratamento do menor, esta ação de obrigação de fazer, com pedido de tutela antecipada de urgência, visa assegurar o cumprimento dos direitos fundamentais à saúde e à inclusão.

Amparada pela Lei Federal nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, e pelo artigo 196 da Constituição Federal de 1988, que garante a saúde como um direito de todos e um dever do Estado, a petição evidencia a urgência da intervenção judicial para evitar danos irreparáveis ao desenvolvimento de Antônio. A ausência de tratamento adequado pode não apenas comprometer seu progresso cognitivo, motor e comunicativo, mas também afetar profundamente o bem-estar emocional e psicológico da criança e de sua família.

O pedido inclui terapias fundamentais, como psicológica, fonoaudiológica, ocupacional, psicomotora e psicopedagógica, todas essenciais para a evolução integral de Antônio e para sua inclusão efetiva no ambiente escolar e social. A concessão da tutela antecipada é solicitada para garantir que as intervenções sejam iniciadas sem demora, de forma a proporcionar ao menor as condições necessárias para seu desenvolvimento pleno e saudável.

Comentários sobre o Documento:

1. **Base Jurídica Sólida:** A petição faz um uso robusto de artigos constitucionais e leis específicas, como a Lei Federal nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Isso fortalece a argumentação, pois demonstra que o pedido está alinhado com a legislação vigente e com os princípios fundamentais de saúde e direitos humanos.
2. **Justificativa Médica e Técnica:** O documento inclui referências a laudos médicos e detalhes sobre a importância de cada terapia, o que é crucial para evidenciar a

necessidade médica e evitar questionamentos sobre a pertinência dos tratamentos solicitados.

3. **Situação Econômica:** A petição destaca a hipossuficiência econômica da família, justificando a necessidade de assistência judiciária gratuita (AJG). Essa é uma estratégia importante, pois comprova que, sem apoio, Antônio não teria acesso aos tratamentos necessários.
4. **Pedido de Tutela de Urgência:** O pedido de tutela antecipada com base no artigo 300 do CPC é bem embasado, considerando que a demora no início do tratamento pode prejudicar seriamente o desenvolvimento do menor. O uso de decisões anteriores semelhantes como jurisprudência também fortalece o argumento.

6 CAMINHOS E ALTERNATIVAS

A inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola e na sociedade impõe um conjunto de desafios complexos que transcendem a dimensão teórica e demandam ações concretas e estruturadas. Este capítulo busca aprofundar a discussão sobre as barreiras que dificultam a plena participação de estudantes autistas no contexto educacional, com ênfase na necessidade de políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inclusivas e investimentos contínuos. A partir da análise crítica do cenário brasileiro, marcado por uma lógica neoliberal que fragiliza o papel do Estado na garantia de direitos sociais, propõem-se alternativas viáveis para promover a equidade no acesso à educação. Ao evidenciar os impactos positivos de intervenções precoces e de redes de apoio bem estruturadas, o capítulo defende a urgência de um novo paradigma que valorize a diversidade e reconheça a inclusão como um direito inegociável.

6.1 Caminhos e possibilidades

Ao abordar a inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola e na sociedade, é fundamental que nossa análise vá além da mera descrição dos desafios. Este é um tema urgente, que exige soluções concretas e alternativas práticas, dadas as barreiras enfrentadas por autistas e suas famílias na sociedade contemporânea. A inclusão de alunos com necessidades especiais, como aqueles com TEA, requer não só políticas de integração, mas um esforço coletivo e contínuo que garanta o suporte necessário para o desenvolvimento e a participação plena dessas pessoas na escola e na sociedade.

A experiência de Antônio, que conseguiu progredir significativamente graças ao acesso às terapias e ao apoio escolar, serve como exemplo de como soluções bem implementadas podem fazer a diferença na vida de crianças autistas. No entanto, é importante ressaltar que o sucesso de Antônio não foi resultado de um sistema espontaneamente inclusivo, mas de lutas contínuas e de intervenções judiciais que garantiram seu acesso aos direitos que deveriam ser assegurados a todos.

As discussões sobre inclusão, portanto, precisam ser profundas e responsáveis, refletindo a realidade enfrentada por indivíduos com TEA e suas famílias. Além disso, devemos ser propositivos, oferecendo alternativas que respondam ao crescente número de diagnósticos de autismo no Brasil e no mundo. O aumento significativo dos casos de TEA nos últimos anos exige que o sistema educacional e de saúde se adapte rapidamente, desenvolvendo estratégias

inclusivas eficazes e acessíveis. Isso inclui a criação de políticas públicas mais abrangentes, o fortalecimento de programas de inclusão escolar e o financiamento contínuo das terapias necessárias para o desenvolvimento de crianças autistas.

O número de alunos autistas nas escolas brasileiras tem crescido significativamente nos últimos anos, criando um cenário de complexidade para todos os atores envolvidos no processo educativo. Como observa Mantoan (2015, p. 22), “a inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, incluindo aqueles com TEA, exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e da organização escolar”. No entanto, nossas escolas e nosso sistema educacional, majoritariamente estruturados sob a perspectiva neoliberal, estão mal equipados para lidar com essas mudanças. O neoliberalismo, conforme já mencionado, prioriza a competição, a premiação e a lógica econômico-financeira das instituições educacionais, o que resulta na marginalização de alunos que não se enquadram nos moldes de desempenho tradicional.

Esse modelo de escola, orientado pela eficiência econômica, muitas vezes não consegue lidar com as necessidades complexas dos alunos com TEA, como evidenciado no caso de Antônio. Embora ele tenha conseguido prosperar graças ao suporte terapêutico e à inclusão em uma escola particular, muitas crianças autistas na rede pública enfrentam uma realidade muito diferente, onde a ausência de recursos e programas inclusivos compromete seu desenvolvimento. Como argumenta Giroux (2004, p. 29), “o neoliberalismo transforma a educação em um produto de mercado, desconsiderando a necessidade de políticas inclusivas que garantam a equidade e o atendimento das necessidades de todos os alunos”.

Para enfrentar esse cenário, é necessário que avancemos além das reflexões e discussões teóricas, buscando soluções concretas e práticas que possam ser implementadas nas escolas. Nesse contexto, a responsabilidade não recai apenas sobre as instituições escolares, mas também sobre a academia, especialmente os programas de mestrado e doutorado em educação. A academia tem o papel de produzir conhecimento crítico sobre a inclusão e desenvolver novas abordagens pedagógicas que possam ser aplicadas no cotidiano escolar.

Os programas de pós-graduação, com suas pesquisas e produções acadêmicas, precisam se engajar na construção de propostas inclusivas que dialoguem com a realidade das escolas brasileiras. Como afirma Gatti (2019, p. 45), “as universidades, especialmente por meio de seus programas de pós-graduação, têm a responsabilidade de contribuir para a criação de políticas públicas que atendam às necessidades educacionais de alunos com deficiência, propondo soluções baseadas em evidências e práticas inovadoras”. Esse engajamento da academia, que deve ser orientado por pesquisas de campo e estudos empíricos, é fundamental para criar um

ambiente escolar mais inclusivo e equitativo para todos os estudantes, inclusive aqueles com TEA.

Portanto, além de reconhecer a necessidade de mudanças dentro das escolas, é essencial que os pesquisadores da área de educação assumam um papel ativo na proposição de alternativas. O caso de Antônio, que teve acesso a uma escola com um programa de inclusão estruturado, destaca a importância de implementar soluções práticas e eficazes, baseadas em pesquisas que levem em consideração o cenário atual da educação no Brasil e no mundo.

Uma tese sobre a inclusão de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) não pode se limitar apenas a uma análise teórica e reflexiva, por mais que isso seja essencial em uma pesquisa acadêmica. É fundamental que também se apresentem caminhos plausíveis e realistas para contribuir de maneira concreta com essa população neurodivergente e suas famílias. Como afirma Gatti (2019, p. 52), “uma análise acadêmica de um tema tão complexo como a inclusão educacional deve, inevitavelmente, se desdobrar em propostas práticas que possam orientar políticas públicas e ações no cotidiano escolar”. Nesse sentido, além de uma abordagem teórica robusta, a pesquisa precisa gerar alternativas que sejam viáveis e que possam ser implementadas por escolas, professores, famílias e pelos próprios autistas.

A experiência de Antônio ilustra bem essa necessidade. Embora sua trajetória tenha sido marcada por avanços importantes, graças ao acesso a terapias e a uma escola com um programa de inclusão eficiente, isso não reflete a realidade de muitos outros alunos com TEA. Antônio foi capaz de prosperar porque teve acesso a recursos que muitas famílias e crianças autistas não possuem, como o financiamento estatal de terapias e o suporte de uma escola particular. No entanto, o cenário atual, em que predominam políticas educacionais neoliberais que priorizam a eficiência econômica e a competição, cria barreiras significativas para a inclusão de crianças como Antônio em escolas públicas.

A necessidade de alternativas práticas é ainda mais urgente quando consideramos o aumento do número de diagnósticos de TEA e a crescente demanda por escolas e professores que estejam preparados para lidar com essa diversidade. A inclusão de alunos neurodivergentes requer um conjunto de políticas e práticas educacionais que promovam a adaptação curricular, a formação continuada dos professores e a integração das famílias no processo educacional. Esse é um ponto central que deve guiar a formulação de caminhos para enfrentar essa temática desafiadora.

Entre as alternativas possíveis, podemos destacar a importância de capacitar professores e gestores escolares para lidar com a diversidade neurodivergente, por meio de formações continuadas e workshops que abordem práticas pedagógicas inclusivas. Além disso, o

desenvolvimento de currículos adaptáveis, que respeitem o ritmo de aprendizado de cada aluno, é essencial para garantir que estudantes com TEA, como Antônio, tenham uma experiência educacional adequada às suas necessidades. Também é fundamental a implementação de políticas públicas que garantam o financiamento contínuo das terapias necessárias para o desenvolvimento desses indivíduos, como ocorre no caso de Antônio, que só conseguiu acessar essas terapias por meio de uma ação judicial.

Portanto, uma tese que aborde essa questão precisa não apenas refletir criticamente sobre os desafios enfrentados por autistas e suas famílias, mas também oferecer soluções que sejam exequíveis e que possam ser aplicadas na prática. Como afirma Mantoan (2015, p. 26), “a inclusão educacional de alunos com deficiência, especialmente aqueles com TEA, requer uma combinação de políticas públicas eficazes, práticas pedagógicas inovadoras e uma cultura escolar que valorize a diversidade”. Sem essas iniciativas concretas, qualquer discussão sobre inclusão corre o risco de permanecer no campo das ideias, sem impacto real na vida daqueles que mais precisam de soluções.

A complexidade da questão da inclusão de indivíduos autistas não se limita apenas à essência da condição neurodivergente, que exige um novo olhar da sociedade. Essa complexidade também está ligada ao despreparo das famílias, professores, escolas, redes de ensino e do Estado para lidar com o crescente número de diagnósticos de Transtorno do Espectro Autista (TEA). O sistema educacional e as políticas públicas ainda não conseguem atender adequadamente às demandas específicas da inclusão de autistas, resultando em falhas na oferta de suporte e na formação de professores. As necessidades mais elementares dessas crianças estão sendo negligenciadas, o que exige soluções urgentes e práticas que possam ser implementadas o quanto antes.

No entanto, o ponto mais crítico dessa discussão está relacionado ao tempo. A temática do autismo e as soluções para sua inclusão estão intrinsecamente ligadas à questão temporal, pois falamos do desenvolvimento humano em uma de suas fases mais ricas em termos de plasticidade cerebral e potencial de crescimento: a infância. Nesse período, estão abertas as chamadas janelas de oportunidade, momentos nos quais o cérebro da criança é especialmente receptivo a estímulos externos, o que facilita a aquisição de habilidades essenciais, como comunicação, socialização e controle motor. A intervenção precoce durante as janelas de oportunidade no desenvolvimento infantil é fundamental para garantir que crianças com TEA possam desenvolver competências essenciais de forma mais eficiente.

A experiência de Antônio reforça a importância dessas janelas de oportunidade. O diagnóstico precoce e o início imediato de terapias permitiram que ele se desenvolvesse de

maneira significativa, aproveitando plenamente esses períodos críticos. Sem esse acompanhamento adequado, os avanços de Antônio poderiam ter sido comprometidos, como ocorre com muitas crianças autistas que não têm acesso às intervenções necessárias a tempo. Isso ilustra a urgência de que as políticas públicas e as escolas estejam preparadas para agir rapidamente, garantindo que as crianças com TEA recebam o suporte adequado nos primeiros anos de vida, quando as intervenções são mais eficazes.

As janelas de oportunidade, especialmente nos primeiros anos de vida, são períodos cruciais em que intervenções adequadas podem compensar déficits de desenvolvimento e promover um crescimento mais saudável e integrado da criança. Ignorar essa dimensão temporal é negligenciar as necessidades de uma população crescente de crianças que dependem dessas intervenções para ter uma qualidade de vida mais elevada. A incapacidade de agir dentro desse período crítico tem consequências duradouras, resultando em lacunas no desenvolvimento que podem ser muito mais difíceis de tratar em fases posteriores.

Assim, para que a inclusão de autistas seja efetiva, é essencial que o sistema educacional e as políticas de saúde levem em consideração essa questão temporal. As intervenções devem ser rápidas e contínuas, para garantir que as janelas de oportunidade sejam plenamente aproveitadas. Como observado por Gatti (2019, p. 38), “o atraso nas intervenções educativas e terapêuticas para crianças com TEA representa uma perda irreparável no potencial de desenvolvimento dessas crianças, que acabam sendo prejudicadas pela falta de preparo das instituições”.

Portanto, a questão da inclusão de crianças autistas deve ser tratada com a devida urgência, reconhecendo que cada ano que passa sem as devidas intervenções representa uma oportunidade perdida de desenvolvimento. O caso de Antônio destaca a importância de agir dentro dessas janelas de oportunidade e serve como um alerta para que o Estado, as escolas e a sociedade como um todo estejam preparados para atender às necessidades dessa população no tempo certo.

A fragilidade da sociedade para enfrentar a inclusão de autistas expõe as lacunas existentes nos sistemas que deveriam acolher, mas não o fazem adequadamente. Essa fragilidade, no entanto, abre espaço para que possamos discutir, refletir e propor alternativas concretas e realistas, baseadas nas carências demonstradas pelos sistemas de educação, saúde e apoio social. Como afirma Mantoan (2015, p. 28), “a inclusão educacional só será efetiva quando houver uma mudança paradigmática no modo como a sociedade vê a diferença, não como um obstáculo, mas como uma característica natural da diversidade humana”. Contudo, para que essas propostas possam ser implementadas na prática, é necessário que todos os

envolvidos estejam preparados para essa mudança, que passa pela desconstrução de preconceitos enraizados e pela aceitação plena dos indivíduos autistas e de outras diferenças na sociedade.

A quebra de paradigmas, no entanto, não se limita à desconstrução de preconceitos culturais e sociais. A sociedade precisa reconhecer que indivíduos neurodivergentes, como os autistas, possuem os mesmos direitos de qualquer cidadão: o direito de estar onde desejam, de serem aceitos e respeitados em sua diferença. A experiência de Antônio reflete isso. Ele foi capaz de prosperar em um ambiente escolar inclusivo que respeita suas particularidades, mas esse não é o cenário comum para muitas crianças autistas, especialmente na rede pública de ensino. A inclusão exige uma transformação das escolas, que historicamente têm mostrado dificuldades em acolher alunos que se desviam do padrão tradicional. Essa resistência à diversidade não se limita aos autistas, mas abrange todas as formas de diferença, o que revela a urgência de uma mudança sistêmica.

Além da escola, a mudança de paradigma deve ocorrer nas famílias, que precisam ser educadas sobre seus direitos e deveres ao cuidar de um autista. A falta de informação e apoio às famílias de crianças com TEA perpetua uma situação de isolamento e negligência, dificultando a aceitação social e o acesso aos direitos fundamentais. Assim, a educação das famílias é essencial para garantir que elas compreendam o papel crucial que desempenham no desenvolvimento e na inclusão de seus filhos.

Entretanto, o maior obstáculo à inclusão talvez resida na quebra do paradigma econômico. O Estado, orientado por uma lógica neoliberal que prioriza o balanço contábil e a austeridade financeira, muitas vezes negligencia o investimento necessário para garantir a inclusão efetiva de autistas e de outros grupos vulneráveis. Como observa Harvey (2007, p. 82), “sob o neoliberalismo, o Estado reduz sua atuação social e transfere a responsabilidade do bem-estar para o indivíduo, priorizando os cortes de gastos e o equilíbrio fiscal em detrimento das necessidades sociais”. Esse paradigma precisa ser rompido urgentemente, pois a inclusão de autistas requer um investimento significativo, que vai além dos orçamentos atuais.

O caso de Antônio exemplifica essa questão. Ele só pôde acessar as terapias necessárias por meio de uma ação judicial, refletindo a negligência do Estado em garantir, espontaneamente, o suporte que deveria estar disponível a todos. Sem esse apoio financeiro, muitas famílias não conseguem arcar com os custos elevados de terapias e programas educacionais especializados, resultando em exclusão social e em prejuízos irremediáveis para o desenvolvimento dessas crianças. Como afirma Dourado (2019, p. 18), “o Estado, ao negligenciar o investimento necessário em políticas de inclusão, acaba transferindo os custos

humanos e sociais para o futuro, onde o custo de reverter os danos causados pela falta de suporte será muito maior”.

É fundamental que o Estado rompa com essa lógica de austeridade que prioriza números em detrimento de vidas humanas. A inclusão de autistas e de outros indivíduos neurodivergentes deve ser vista como um investimento, e não como um gasto. Investir na inclusão agora significa evitar altos custos futuros, tanto em termos de vidas humanas quanto em termos de recursos públicos. Sem os devidos investimentos, o preço a ser pago mais tarde será muito maior, pois crianças que não recebem o suporte adequado durante as janelas de oportunidade acabam desenvolvendo deficiências mais severas e dificuldades que poderiam ter sido evitadas.

Portanto, a inclusão de autistas exige uma mudança radical no paradigma econômico atual. Essa mudança passa por entender que o desenvolvimento humano é um valor inestimável, e que qualquer investimento nesse sentido gera retornos incomparáveis para a sociedade como um todo. O Estado precisa assumir sua responsabilidade de garantir os direitos dos autistas e de promover uma inclusão plena, o que só será possível com o aumento do aporte de recursos destinados a políticas públicas inclusivas. Sem investimentos robustos na inclusão educacional e social, estaremos condenando uma geração inteira de crianças autistas à marginalização, privando-as de seu direito ao desenvolvimento pleno e à participação na sociedade.

6.2 Monitores Qualificados

A presença de monitores em salas de aula tem se mostrado um fator decisivo no progresso dos autistas incluídos em escolas regulares. Os monitores desempenham um papel crucial no suporte a alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), pois ajudam a adaptar o ambiente escolar às necessidades individuais desses alunos, facilitando sua integração nas atividades diárias. A presença desse profissional é especialmente necessária nos casos de autistas de nível de suporte 2 e 3, que apresentam maiores necessidades de acompanhamento. No entanto, os autistas de nível de suporte 1 também merecem atenção. Embora eles geralmente acompanhem a turma regular, mantêm peculiaridades relacionadas ao autismo, como dificuldade de socialização e hipersensibilidade sensorial, o que justifica a presença do monitor em sala de aula.

No caso de Antônio, que é o nosso exemplo prático de estudo, a monitoria foi fundamental no início de sua caminhada educacional. Nos primeiros anos, Antônio contou com o acompanhamento de um monitor para auxiliá-lo nas atividades escolares e garantir sua

adaptação ao ambiente de sala de aula. No entanto, à medida que ele evoluía e ganhava mais autonomia, a necessidade da presença do monitor foi diminuindo. Hoje, Antônio consegue acompanhar as atividades sem a necessidade de um monitor em boa parte do tempo, mas sua trajetória mostra a importância desse apoio nos momentos iniciais.

Entretanto, a realidade que se apresenta muitas vezes está distante do ideal. O papel do monitor tem sido frequentemente negligenciado por parte das escolas e redes de ensino, seja por falta de reconhecimento da importância desse profissional ou por questões financeiras. Como observa Sousa e Nogueira (2018, p. 102), “o monitor é visto muitas vezes como um apoio secundário, sem o devido reconhecimento de seu papel estratégico na educação inclusiva”. A monitoria, entretanto, deve ser feita por profissionais qualificados, que possuam formação específica para lidar com alunos com TEA e que possam fazer uma diferença real na vida dos estudantes monitorados. Esses profissionais precisam ser bem remunerados, dada a importância do trabalho que desempenham no desenvolvimento educacional e social dos alunos autistas. No entanto, em muitas regiões, isso não ocorre.

A realidade predominante, especialmente em escolas orientadas pela lógica neoliberal, revela uma precarização do trabalho dos monitores, seja em escolas particulares ou públicas. Sob a lógica de redução de custos e maximização de resultados, muitos monitores são contratados temporariamente, sem vínculo com a escola ou o aluno, o que prejudica a continuidade do atendimento e o vínculo essencial para o desenvolvimento dos autistas. Como afirma Harvey (2007, p. 79), “a gestão neoliberal das instituições educacionais tende a subordinar as necessidades pedagógicas às exigências financeiras, resultando em uma precarização dos serviços e da qualidade do atendimento”. Frequentemente, monitores são estudantes em formação ou profissionais mal remunerados, que acabam encarando a função como um trabalho temporário e transitório, o que compromete o atendimento em longo prazo.

Esse cenário deve ser urgentemente revisto. A escola e o Estado precisam repensar o papel dos monitores, especialmente no que se refere à inclusão de alunos autistas. Esses profissionais são fundamentais não apenas para o aluno monitorado, mas também para os professores que, por mais dedicados que sejam, muitas vezes não conseguem lidar sozinhos com a complexidade das demandas que surgem na sala de aula inclusiva. Como sugere Mantoan (2015, p. 42), “a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais só será eficaz quando houver uma rede de suporte que envolva professores, monitores e outros profissionais capacitados, trabalhando em conjunto para o desenvolvimento integral do aluno”.

Cabe também ao Estado revisar a legislação sobre os monitores educacionais. É necessário criar políticas que regulamentem a função, oferecendo melhores condições de

trabalho e remuneração, além de garantir a formação continuada desses profissionais para que possam atender adequadamente às demandas dos alunos com TEA. A valorização dos monitores passa pela sua inclusão no sistema educacional como uma peça fundamental na promoção da inclusão, e não como um recurso adicional e secundário.

6.3 Acesso às Terapias e aos Serviços

Uma das questões mais negligenciadas no que diz respeito à inclusão e ao tratamento de autistas é o acesso aos serviços prestados pelo Estado, especialmente para as camadas menos favorecidas da sociedade. Muitas vezes, deparamos com um cenário em que a criança já foi diagnosticada com autismo e possui terapias disponíveis, mas a família não tem condições financeiras de garantir o transporte regular para que a criança participe dos atendimentos. Essa barreira logística é particularmente prejudicial para famílias vulneráveis, onde o orçamento mensal é limitado e o custo do transporte público pode comprometer significativamente a renda familiar.

Para famílias de baixa renda, as dificuldades de acesso a serviços de saúde e terapia vão além da simples falta de dinheiro. O autismo exige muitas vezes que um membro da família, geralmente a mãe, dedique-se integralmente aos cuidados da criança, o que impede essa pessoa de ter uma atividade remunerada. Essa situação cria uma pressão financeira ainda maior, pois as famílias precisam equilibrar as necessidades de toda a casa, muitas vezes numerosas, com os cuidados especializados que a criança autista necessita. Para essas famílias, o custo de uma passagem de ônibus pode parecer insignificante em termos absolutos, mas pode fazer uma grande diferença no final do mês, comprometendo a frequência nas terapias.

No caso de Antônio, sua família enfrentou desafios semelhantes. Durante o início de seu tratamento, foi necessário um esforço considerável para garantir que ele pudesse frequentar as terapias regularmente, mas a situação era mais favorável devido ao financiamento garantido pelo Estado e ao suporte que a família conseguiu acessar. No entanto, muitas outras crianças autistas em condições semelhantes a de Antônio não têm a mesma sorte, enfrentando barreiras que vão desde a ausência de transporte até a falta de informações sobre os serviços disponíveis.

Além das questões financeiras, outro fator importante é a priorização que muitas famílias de baixa renda dão ao tratamento adequado para seus filhos autistas. Embora não se trate de uma negação da condição, a falta de acesso contínuo e a sobrecarga com outras responsabilidades familiares podem levar a uma percepção de que os tratamentos são menos urgentes ou menos eficazes. A vulnerabilidade econômica impacta diretamente a percepção de

necessidade de tratamento, já que a família, em muitos casos, prioriza questões imediatas de sobrevivência em detrimento de tratamentos que exigem tempo e compromisso em longo prazo.

Essa situação poderia ser resolvida ou pelo menos atenuada se o Estado assumisse um papel mais ativo na oferta de transporte gratuito ou subsidiado para essas famílias, garantindo que as crianças autistas pudessem ter acesso regular e contínuo às terapias. O acesso a terapias precoces é fundamental para o desenvolvimento de crianças com TEA, e a falta de transporte adequado limita as oportunidades de intervenção precoce, prejudicando o prognóstico dessas crianças. O transporte gratuito ou subsidiado permitiria que as crianças autistas de famílias de baixa renda aproveitassem as terapias logo nos primeiros anos de vida, quando as intervenções são mais eficazes.

Esse tipo de política pública reflete a importância de um Estado comprometido com o bem-estar social, que priorize o acesso igualitário aos serviços essenciais. Oferecer transporte especializado para autistas não é apenas uma questão de logística, mas um investimento direto no desenvolvimento dessas crianças e no apoio às suas famílias. Um serviço como esse traria enormes benefícios para autistas de baixa renda, permitindo que essas crianças tenham as mesmas oportunidades de tratamento que aquelas em situações econômicas mais favorecidas. Como ressalta Dourado (2019, p. 23), “a inclusão de crianças com TEA exige não apenas políticas de acesso às terapias, mas também a remoção de barreiras logísticas, como o transporte, que impedem que essas crianças possam se beneficiar dos serviços oferecidos pelo Estado”.

6.4 Formação de Professores

Um dos pontos nevrálgicos, e talvez o mais sensível, no processo de inclusão, especialmente no caso dos alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), é a qualificação (ou a falta dela) do corpo docente. Muitos professores, especialmente aqueles que atuam em salas de aula com 20, 30 ou mais alunos, sentem-se despreparados ou têm dúvidas sobre como lidar com o autismo no contexto escolar. Isso representa um grande desafio para as redes de ensino e gestores, já que a falta de conhecimento específico sobre o autismo pode resultar em práticas inadequadas e, em última instância, prejudicar a inclusão e o desenvolvimento desses alunos. A falta de formação docente afeta diretamente a qualidade da inclusão de alunos com TEA, gerando insegurança nos professores e limitando o potencial de aprendizado e integração dos estudantes.

Entretanto, essa falta de preparo pode ser compreensível quando analisamos o histórico do processo de inclusão autista no Brasil, que é relativamente recente. O movimento pela inclusão escolar de alunos com deficiência ganhou força no final da década de 1990, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, mas foi apenas com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, que a inclusão de alunos com TEA nas escolas regulares começou a ser realmente implementada (Mantoan, 2015). Antes disso, a maioria das crianças autistas frequentava escolas especializadas, e a inclusão no ensino regular não era uma prática comum. Como muitos dos professores atualmente em sala de aula se formaram antes desse período, é natural que não tenham recebido formação específica para lidar com essa população.

Diante disso, torna-se fundamental que as redes de ensino invistam de forma contínua em programas de formação para o corpo docente. Essa preparação não só auxilia os professores a lidar com as demandas dos alunos com TEA, mas também promove um ambiente inclusivo onde todos os estudantes, com e sem deficiências, possam se desenvolver. A formação dos professores para lidar com alunos autistas é um fator determinante para o sucesso da inclusão escolar, pois reduz a insegurança dos profissionais e cria um ambiente mais acolhedor para os alunos. O treinamento deve ser baseado em práticas pedagógicas inclusivas, respeitando as particularidades de cada aluno e ajudando a construir um processo de aprendizagem que beneficie a todos.

É imprescindível também ressaltar a importância dos professores da educação infantil nesse processo. São eles que, frequentemente, têm as melhores condições de identificar, ainda nos anos iniciais de vida escolar, traços ou comportamentos que possam indicar a presença de um quadro de autismo. Embora o diagnóstico formal deva ser feito por profissionais de saúde, como médicos e psicólogos, o professor da educação infantil, se bem treinado, pode ser o primeiro a perceber sinais que até mesmo as famílias podem deixar passar despercebidos. Os professores da educação infantil são fundamentais na identificação precoce de possíveis sinais de autismo, permitindo intervenções mais rápidas e aumentando as chances de integração e desenvolvimento dos alunos. Esse diagnóstico precoce é crucial para que a criança possa ter acesso a terapias e a um suporte especializado desde cedo, melhorando suas chances de um desenvolvimento mais pleno e integrado.

Além da qualificação, não se pode falar em valorização dos profissionais sem mencionar a questão da remuneração e das condições de trabalho. Atualmente, os salários dos professores, especialmente nas redes públicas, são bastante discrepantes em relação à importância de suas funções. Em 2022, a média salarial dos professores da educação básica no Brasil era de R\$

3.500,00 mensais (aproximadamente US\$ 679,00), valor que varia de acordo com a região e a carga horária (INEP, 2022). Esse montante é insuficiente para atrair e reter bons profissionais e ainda menos adequado para motivar a constante atualização e formação, fatores cruciais para o sucesso da inclusão. Como aponta Gatti (2019, p. 83), “a baixa remuneração e as condições precárias de trabalho contribuem para a desmotivação dos professores, dificultando a implementação de práticas inclusivas e comprometendo o atendimento a alunos com TEA”.

Para que a inclusão seja efetiva, não basta apenas investir na formação dos professores. É necessário que as escolas sejam melhor estruturadas para acolher os alunos com TEA, oferecendo um ambiente seguro, acolhedor e bem equipado. Isso inclui a adequação de salas de aula, a presença de monitores qualificados e o apoio de uma equipe multidisciplinar, composta por psicólogos, fonoaudiólogos e terapeutas ocupacionais. O sucesso da inclusão de alunos com TEA depende de uma combinação de fatores, entre eles a qualificação do corpo docente e a existência de uma infraestrutura escolar capaz de atender às necessidades específicas desses alunos. Sem isso, o processo de inclusão corre o risco de se tornar apenas um ideal inatingível, em vez de uma prática concreta e transformadora.

6.5 Terapias para Autistas

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) é uma condição neurodivergente, caracterizada por uma ampla variedade de manifestações que variam de indivíduo para indivíduo. Não sendo uma doença, o autismo não tem cura, mas isso não significa que a condição não possa ser acompanhada e tratada com uma série de intervenções que promovam o desenvolvimento e a inclusão dos indivíduos com TEA. A crescente atenção que o autismo vem recebendo nas últimas décadas trouxe benefícios substanciais, incluindo a ampliação das opções terapêuticas disponíveis para essa população. Esses tratamentos, quando aplicados de forma correta e contínua, podem fazer uma grande diferença na qualidade de vida e no desenvolvimento das pessoas dentro do espectro.

Entre os principais profissionais que podem contribuir para o desenvolvimento de crianças autistas, destacam-se psicólogos, psicopedagogos, terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos, musicoterapeutas, terapeutas da motricidade, educadores físicos, entre outros. Cada uma dessas terapias aborda aspectos específicos do desenvolvimento da criança, seja em termos de comunicação, habilidades motoras ou socialização. O tratamento multidisciplinar para autistas é fundamental, pois permite que diferentes áreas do desenvolvimento da criança sejam trabalhadas simultaneamente, potencializando os resultados e promovendo maior

integração social. No caso de Antônio, que foi diagnosticado com TEA de nível de suporte 1, o acompanhamento de diversos profissionais foi crucial para seu progresso, com destaque para a fonoaudiologia, a psicopedagogia e a psicomotricidade, esta última sendo fundamental para melhorar sua coordenação motora e habilidades físicas.

Essas opções terapêuticas são particularmente importantes quando iniciadas precocemente. A intervenção precoce, geralmente nos primeiros anos de vida, tem se mostrado uma das chaves para o avanço no desenvolvimento das crianças autistas, aproveitando as chamadas janelas de oportunidade, quando o cérebro está mais receptivo a mudanças e intervenções. O início das terapias durante a primeira infância é fundamental para o desenvolvimento de habilidades comunicativas, cognitivas e motoras, ajudando as crianças com TEA a se adaptarem melhor ao ambiente escolar e social. O caso de Antônio, que teve acesso às terapias desde cedo, exemplifica como essa intervenção precoce pode fazer a diferença no progresso de crianças com autismo.

Entretanto, o custo elevado dessas terapias representa um grande obstáculo, principalmente para famílias de baixa renda. O tratamento contínuo pode se estender ao longo da vida, e é difícil para essas famílias arcarem com os custos de sessões semanais de múltiplas terapias. O custo médio de um tratamento multidisciplinar para autistas pode variar de R\$ 2.000 a R\$ 6.000 mensais (US\$ 349,00 e US\$ 1.047,00), dependendo da intensidade e da quantidade de terapias necessárias. Isso torna imperativo que o Estado assuma sua responsabilidade como provedor desses serviços, especialmente para as famílias mais vulneráveis financeiramente. As terapias devem ser acessíveis a todos, independentemente da renda, e o Estado tem o dever de garantir esse acesso, seja por meio de políticas públicas que incluam essas terapias na rede de saúde pública ou através de parcerias com clínicas especializadas.

Além disso, é essencial que o tratamento seja contínuo. Interrupções no acompanhamento terapêutico podem ser altamente prejudiciais ao desenvolvimento de autistas, uma vez que o progresso é cumulativo e requer consistência. A interrupção das terapias, mesmo por curtos períodos, pode resultar em retrocessos significativos no desenvolvimento de habilidades, especialmente em áreas como a comunicação e a interação social. No caso de Antônio, por exemplo, a continuidade das terapias foi garantida graças à intervenção judicial que obrigou o Estado a financiar os tratamentos. Sem essa intervenção, sua família não teria condições de arcar com os custos, e seu progresso teria sido comprometido.

O Estado, portanto, deve assumir o papel de provedor nesse processo, garantindo que as terapias necessárias sejam oferecidas de forma contínua e acessível. No entanto, como já mencionado anteriormente, o Estado tem cumprido essa função muitas vezes apenas quando

acionado judicialmente, o que reflete a falência de um modelo de gestão pública que prioriza os interesses econômicos em detrimento dos direitos sociais. O modelo neoliberal, que visa à redução do papel do Estado e à maximização dos interesses privados, não oferece o suporte necessário a essas famílias. Como argumenta Harvey (2007, p. 77), “o neoliberalismo busca minimizar a intervenção estatal nas questões sociais, transferindo o ônus da assistência para o indivíduo ou para o mercado”. Isso é particularmente evidente no caso das terapias para autistas, onde o setor privado não assume essa responsabilidade, tornando indispensável a atuação do Estado.

Além de disponibilizar as terapias, o Estado também deve levar informação e esclarecimento às famílias sobre as opções de tratamento e seus direitos. Muitas famílias, especialmente aquelas de baixa renda ou com pouca escolaridade, não acessam os serviços disponíveis por falta de conhecimento ou orientação. É responsabilidade do Estado criar campanhas de conscientização que informem sobre a importância das terapias precoces e sobre como acessar esses serviços. Como aponta Dourado (2019, p. 25), “a desinformação é um dos maiores obstáculos para o acesso de famílias a serviços de saúde e educação especializados, prejudicando diretamente o desenvolvimento de crianças com TEA”. Nesse sentido, a ação governamental precisa ir além da simples oferta de serviços, estendendo-se à comunicação eficaz com as famílias que mais precisam deles.

6.6 Psicólogos nas Escolas

A presença de psicólogos nas escolas é uma demanda antiga e fundamental, não apenas para o atendimento de alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), mas para toda a comunidade escolar. A escola é, por sua natureza, um ambiente de interação intensa, onde conflitos, tensões e dificuldades emocionais emergem de maneira constante. O olhar especializado de um psicólogo é essencial para mediar essas situações, oferecendo suporte tanto para os alunos quanto para os professores e gestores escolares. A Lei n.º 13.935, sancionada em 2019, estabelece que escolas públicas de educação básica devem contar com profissionais de psicologia e serviço social em suas equipes multiprofissionais. Contudo, na prática, a realidade está distante do que prevê a legislação, já que a maioria das escolas públicas ainda não dispõe desse serviço nos seus quadros regulares (Brasil, 2019).

A presença do psicólogo na escola tem o potencial de melhorar significativamente o atendimento de todos os alunos, não apenas dos autistas. Para os estudantes com TEA, o psicólogo pode trabalhar diretamente em questões de socialização, desenvolvimento emocional

e manejo de comportamentos desafiadores. Ao mesmo tempo, os alunos sem deficiência também se beneficiam desse suporte, uma vez que questões como ansiedade, dificuldades de aprendizagem e problemas de relacionamento são comuns em qualquer ambiente escolar. A atuação do psicólogo escolar transcende o apoio individual ao aluno com TEA, pois sua função é criar um ambiente escolar emocionalmente saudável, atendendo alunos, professores e gestores. Além disso, o psicólogo pode auxiliar os professores no manejo de sala de aula, especialmente em turmas inclusivas, onde o desafio de equilibrar diferentes necessidades é constante.

No caso de Antônio, sua escola particular, a Fundação Pão dos Pobres, oferece um suporte psicológico contínuo, o que tem sido um diferencial importante em seu desenvolvimento. O atendimento psicológico contribuiu para melhorar a integração de Antônio com seus colegas e para apoiar os professores na adaptação das atividades escolares às suas necessidades específicas. Esse tipo de suporte é rotineiro em muitas escolas particulares, que atendem famílias de maior poder aquisitivo, garantindo uma resposta rápida e eficiente aos desafios emocionais e comportamentais que surgem no cotidiano escolar.

Entretanto, essa realidade está distante da maioria das escolas públicas, onde a ausência de psicólogos é evidente, mesmo diante de situações críticas que exigem intervenção. A ausência de psicólogos nas escolas públicas representa uma lacuna importante no atendimento das necessidades emocionais e comportamentais de alunos em situações de vulnerabilidade. Para famílias de baixa renda, especialmente aquelas que cuidam de crianças autistas, essa ausência é ainda mais prejudicial. Muitas dessas famílias, sem recursos financeiros suficientes, não têm condições de procurar atendimento psicológico fora do ambiente escolar. O impacto psicológico de cuidar de um filho autista, combinado com as pressões econômicas, pode ser devastador, e a escola, quando equipada com um psicólogo, poderia oferecer o suporte que essas famílias não conseguem obter por conta própria.

Cabe ao Estado prover esse serviço essencial. A minimização da importância do psicólogo nas escolas é um reflexo do descaso com a educação pública, uma vez que as escolas particulares, que atendem as camadas mais favorecidas da sociedade, quase sempre contam com esse profissional atuando regularmente. Como observam Fernandes e Souza (2020, p. 44), “a discriminação no acesso ao atendimento psicológico escolar é uma manifestação clara das desigualdades sociais, em que os mais ricos têm acesso a suporte especializado e os mais pobres ficam desassistidos”. O modelo neoliberal, que frequentemente prioriza a austeridade fiscal em detrimento dos serviços públicos, tem negligenciado a contratação de psicólogos nas escolas, mesmo sabendo-se que seu impacto é significativo e duradouro.

A contratação de psicólogos exige investimentos significativos, é verdade. No entanto, os benefícios superam em muito os custos, uma vez que o suporte emocional e psicológico adequado contribui diretamente para o desempenho acadêmico e para a saúde mental dos alunos e da comunidade escolar como um todo. A negligência desse aspecto resulta em prejuízos profundos, como aumento de problemas emocionais não resolvidos, conflitos em sala de aula e, no caso de autistas, dificuldades adicionais de inclusão. Como aponta Gatti (2019, p. 69), “investir em psicólogos escolares é investir em uma educação de qualidade, onde as questões emocionais e comportamentais são tratadas com a mesma seriedade que as questões pedagógicas”.

Portanto, é inaceitável que a presença de psicólogos seja limitada às escolas privadas, enquanto a maior parte da população, que frequenta a rede pública, é privada desse serviço essencial. O Estado precisa rever suas prioridades e assumir a responsabilidade de fornecer psicólogos escolares em todas as instituições de ensino, garantindo que cada aluno tenha acesso ao suporte emocional de que necessita.

6.7 Centros de Atendimento para Autistas

Os centros de atendimento especializados para autistas são de suma importância quando falamos sobre inclusão. Esses locais possuem as condições ideais para atender adequadamente todas as pessoas que se enquadram no espectro autista, uma vez que oferecem uma infraestrutura apropriada e profissionais qualificados, capazes de prestar um atendimento individualizado e especializado. Os centros de atendimento para autistas desempenham um papel crucial ao oferecer uma gama de terapias especializadas em um único local, o que facilita o acompanhamento multidisciplinar e aumenta a eficácia das intervenções. Esses centros estão equipados com ambientes sensoriais adequados, salas de terapias individualizadas e recursos específicos para as necessidades dos autistas, promovendo uma abordagem integrada ao desenvolvimento.

Muitas cidades possuem centros públicos voltados para esse tipo de atendimento, com destaque para alguns municípios que têm investido consideravelmente na criação de estruturas especializadas. Um exemplo de referência é o Centro de Referência em Transtorno do Espectro Autista na cidade de Novo Hamburgo, no Rio Grande do Sul, inaugurado em 2019, que oferece serviços gratuitos para autistas, incluindo acompanhamento psicológico, terapias ocupacionais, fonoaudiologia e apoio às famílias. O centro tem sido apontado como um modelo de boas

práticas em termos de atendimento público especializado para pessoas com TEA. No entanto, essa realidade de centros bem estruturados e qualificados ainda é uma exceção no Brasil.

Muitas vezes, os centros de atendimento públicos não conseguem atender a todas as famílias de maneira eficiente, especialmente aquelas que residem em áreas periféricas ou em regiões mais afastadas. A limitação de recursos, a localização geográfica e a demanda crescente de crianças diagnosticadas com TEA resultam em longas listas de espera e dificuldade de acesso ao tratamento contínuo. Para as famílias que vivem longe dos grandes centros urbanos, o deslocamento até essas unidades pode ser um obstáculo significativo, comprometendo a frequência nas terapias e, consequentemente, o desenvolvimento das crianças. A distância e a falta de infraestrutura em áreas periféricas dificultam o acesso regular das famílias aos centros de atendimento, prejudicando o progresso das crianças com TEA.

O Estado deve assumir a responsabilidade de ampliar e qualificar essa rede de atendimento, seja construindo novos centros em regiões onde o serviço é insuficiente, seja firmando parcerias com clínicas especializadas, como já ocorre em alguns estados. No caso de Antônio, ele é atendido em uma clínica especializada em Porto Alegre, onde recebe acompanhamento regular. Esse atendimento é financiado pelo Instituto de Previdência do Estado do Rio Grande do Sul (IPE), que repassa os valores das terapias, garantindo que Antônio tenha acesso contínuo ao tratamento necessário. No entanto, vale destacar que esse pagamento só foi viabilizado após uma ação judicial, o que revela a dificuldade de acesso espontâneo a serviços de qualidade, mesmo quando a necessidade é comprovada. A judicialização do acesso a terapias essenciais para autistas é um reflexo da precarização do atendimento público e da negligência estatal em atender adequadamente a essa população.

Esses espaços de acolhimento e tratamento, que operam no turno inverso ao da escola regular, são decisivos para o desenvolvimento das crianças com TEA. Ao receberem terapias específicas, como psicomotricidade, fonoaudiologia e musicoterapia, os autistas podem avançar em áreas fundamentais para sua integração social e escolar. Para Antônio, esses atendimentos no contraturno escolar têm sido essenciais para complementar sua rotina educativa, permitindo que ele desenvolva habilidades motoras e sociais que contribuem diretamente para seu progresso. Como argumenta Gatti (2019, p. 88), “os centros de atendimento para autistas cumprem uma função integradora no processo de inclusão, oferecendo o suporte que as escolas regulares não conseguem suprir sozinhas”.

Investir na ampliação desses centros e garantir a continuidade das terapias não deve ser visto como uma despesa, mas como um investimento direto no futuro das crianças com TEA e de suas famílias. O Estado tem a obrigação de fornecer essas oportunidades e de reduzir as

barreiras de acesso, seja por meio de novos investimentos ou de parcerias eficazes com o setor privado. A negligência nesse sentido pode resultar em um alto custo social e econômico em longo prazo, a falta de investimento em centros de atendimento adequados para autistas gera um impacto negativo não apenas no desenvolvimento dessas crianças, mas também no sistema educacional e de saúde como um todo.

6.8 Mudança de Paradigma e Políticas Públicas para Autistas

A questão do autismo é ampla e complexa, e não pode ser tratada de maneira simplista ou com reducionismo científico. O autismo é uma condição multifacetada que exige uma abordagem holística, contemplando todas as variáveis e desdobramentos envolvidos. Pensar em soluções isoladas, sem considerar a interconexão entre educação, saúde, inclusão social e apoio familiar, é incorrer em um erro que pode ter um custo social enorme. O tratamento e a inclusão de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) requerem uma abordagem integrada, que leve em consideração as necessidades múltiplas de cada indivíduo e as condições sistêmicas que limitam seu desenvolvimento. Isso significa que o Estado precisa atuar em todas as frentes possíveis, investindo não apenas em tratamentos e terapias, mas também em pesquisa, infraestrutura, qualificação de profissionais e campanhas de conscientização.

O impacto dessas políticas é ainda mais significativo para as classes populares, que enfrentam barreiras adicionais para acessar serviços básicos de saúde e educação. Como destaca Pochmann (2013, p. 45), “as políticas públicas destinadas às classes mais baixas devem considerar a realidade de precariedade em que muitos vivem, onde o acesso aos serviços essenciais é frequentemente limitado pela escassez de recursos e pela ausência de infraestrutura adequada”. Essa desigualdade estrutural faz com que as camadas mais vulneráveis da população dependam fortemente do apoio do Estado para garantir o mínimo necessário para o desenvolvimento humano e social.

O investimento estatal, portanto, não pode ser restrito a uma única área, mas deve abranger um conjunto de políticas públicas que respondam às necessidades das pessoas com TEA e suas famílias. Isso inclui a criação de centros especializados, a formação de professores e a oferta de serviços contínuos de saúde e educação. Pesquisa científica focada no autismo, infraestrutura adequada e a formação de profissionais são algumas das variáveis que, se integradas, podem trazer resultados significativos para a população autista. A falta de suporte adequado perpetua o ciclo de exclusão social, impactando principalmente as famílias de baixa renda que, sem acesso a recursos privados, ficam reféns das deficiências do sistema público.

É fundamental que o Estado promova uma conscientização ampla que envolva todos os atores sociais: famílias, professores, alunos, gestores escolares e a sociedade como um todo. O objetivo é criar um ambiente de respeito e aceitação plena dos autistas, reconhecendo-os como indivíduos com direitos e potencialidades, em conformidade com o que preceitua a Constituição Brasileira.

Não basta apenas incluir o autista no ambiente escolar; a inclusão deve ser integral, garantindo o suporte necessário para que ele possa desenvolver suas habilidades e participar plenamente da vida em sociedade. Colocar uma criança autista em uma escola regular sem oferecer os suportes adequados, como monitores, psicólogos e terapias complementares, é criar um ambiente ainda mais desafiador para essa criança. A inclusão sem suporte adequado é uma inclusão incompleta e potencialmente prejudicial, pois não oferece ao aluno as condições necessárias para que ele tenha uma experiência educacional significativa.

A conscientização deve passar pela aceitação natural do autista como ele é. Precisamos superar os preconceitos e os rótulos, entendendo que as pessoas com TEA têm o mesmo direito constitucional à educação, saúde e inclusão que qualquer outro cidadão. Elas precisam ser aceitas e respeitadas em todos os ambientes, e o caminho para isso é o investimento em políticas públicas que promovam a conscientização e a formação de uma sociedade mais inclusiva. A transformação social em relação ao autismo só será possível quando a sociedade se conscientizar de que a diferença não deve ser vista como uma barreira, mas como uma característica natural da diversidade humana.

A história de Antônio, retratada nesta tese, exemplifica de forma concreta o impacto positivo que um ambiente acolhedor e um suporte especializado podem ter no desenvolvimento de uma criança autista. Antônio, diagnosticado com TEA de nível de suporte 1, tem hoje 10 anos e é, acima de tudo, uma criança feliz. Sua trajetória nos mostra que, com amor, acolhimento, tratamentos adequados e uma rede de apoio forte, é possível promover o desenvolvimento e o bem-estar de pessoas com autismo. Graças ao apoio de sua família, aos profissionais especializados que o acompanham e ao suporte da escola e do Estado, Antônio tem alcançado progressos notáveis. Ele está integrado ao ambiente escolar, é ativo e adorável, e, apesar de suas particularidades, vive uma infância plena e cercada de afeto.

O sucesso de Antônio até aqui é um exemplo do que pode ser alcançado quando o Estado assume seu papel de provedor, oferecendo as condições necessárias para que as crianças autistas possam se desenvolver e se realizar. Embora o autismo seja uma condição que o acompanhará ao longo da vida, a trajetória de Antônio demonstra que, com o suporte certo, é possível traçar uma perspectiva de futuro em que ele possa alcançar a autonomia e realizar seus próprios

projetos de vida. O desenvolvimento de crianças com TEA depende diretamente da qualidade do suporte oferecido por profissionais especializados e pela estrutura do sistema de saúde e educação.

Essa tese reforça a importância de um Estado de bem-estar social no contexto do autismo. Um Estado que comprehende suas responsabilidades em relação à população autista é capaz de fornecer as ferramentas necessárias para que essas pessoas possam ter uma vida digna, com oportunidades de desenvolvimento e inclusão. O modelo neoliberal, por outro lado, não tem a capacidade de atender a essa demanda crescente. Ao priorizar o equilíbrio fiscal e os interesses do mercado, o neoliberalismo trata o cidadão como um número, negligenciando as necessidades humanas mais básicas. A inclusão de autistas não é uma questão que possa ser resolvida pela lógica do mercado, pois requer investimento contínuo, comprometimento social e uma visão humanitária, qualidades que o modelo neoliberal não oferece.

A história de Antônio é um exemplo vivo de como um Estado que prioriza o bem-estar de seus cidadãos pode transformar vidas. A caminhada de Antônio é um lembrete de que a inclusão, o carinho e o investimento correto podem fazer a diferença. Que seu sucesso até aqui seja uma inspiração para que políticas públicas mais inclusivas sejam adotadas e que, no futuro, o Estado não precise ser acionado judicialmente para cumprir suas obrigações. Afinal, o autismo é parte da diversidade humana e deve ser tratado com a dignidade e o respeito que merece.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta tese explorou a intersecção entre neoliberalismo, educação inclusiva e as especificidades do atendimento educacional para crianças autistas no Brasil, utilizando como referência empírica o estudo de caso de Antônio. A estrutura da tese foi dividida em três etapas distintas, que abordaram, respectivamente, as bases teóricas sobre neoliberalismo e educação inclusiva, os desafios específicos da inclusão educacional para pessoas com TEA e, por fim, o caso concreto de Antônio, cuja trajetória evidencia as potencialidades e os entraves das políticas de inclusão para crianças autistas.

Na primeira parte, foi analisado o impacto do neoliberalismo nas políticas educacionais, com ênfase em como essa lógica de gestão econômica prioriza a eficiência e o corte de gastos, frequentemente em detrimento das políticas inclusivas. O modelo neoliberal, ao buscar padronizar resultados e reduzir o investimento público, gera obstáculos significativos para a educação inclusiva, uma vez que a inclusão de alunos com necessidades especiais, como os autistas, demanda recursos contínuos, profissionais qualificados e adaptações curriculares específicas. Este capítulo destacou que, sem um investimento adequado e uma política robusta de apoio, os sistemas de ensino tendem a falhar na criação de ambientes realmente inclusivos.

A segunda parte focou nos desafios específicos da educação para pessoas com TEA, abordando desde as barreiras enfrentadas no contexto escolar até a necessidade de terapias e tratamentos especializados. Foram discutidas as necessidades particulares de estudantes autistas, que vão além de adaptações físicas e curriculares, englobando um suporte psicopedagógico e terapêutico integral. Esse suporte é essencial para que esses alunos possam desenvolver habilidades cognitivas, sociais e emocionais de forma adequada. As terapias multidisciplinares, como psicopedagogia, fonoaudiologia, psicologia, terapia ocupacional, musicoterapia e psicomotricidade, foram apontadas como fundamentais para promover um desenvolvimento equilibrado. O capítulo também destacou o papel do Estado na criação e manutenção de políticas públicas que garantam o acesso equitativo a esses serviços, de modo a superar as limitações impostas pelo neoliberalismo.

Na terceira parte, foi apresentado o estudo de caso de Antônio, cuja história e trajetória terapêutica ilustram as discussões teóricas dos capítulos anteriores. Antônio, uma criança diagnosticada com TEA, teve sua evolução acompanhada por meio de diversos pareceres de especialistas nas áreas de psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, psicopedagogia, musicoterapia e psicomotricidade. Os relatórios detalhados de cada área terapêutica demonstraram avanços significativos nas habilidades de Antônio, evidenciando a eficácia das

terapias no desenvolvimento de sua autonomia, controle emocional, habilidades sociais e cognitivas.

Ao longo dos anos, Antônio apresentou melhorias importantes no controle das estereotipias, na capacidade de concentração e no planejamento diário, áreas que foram trabalhadas intensivamente por diferentes profissionais. No entanto, a trajetória de Antônio também expõe as dificuldades de acesso e continuidade desse tipo de atendimento, especialmente em um contexto em que a família depende do apoio do Estado para garantir que ele receba a intervenção necessária de forma constante.

A análise dos dados do estudo de caso de Antônio valida a tese de que terapias multidisciplinares são indispensáveis para o desenvolvimento de crianças com TEA, como também demonstra a necessidade de uma atuação proativa do Estado. O progresso de Antônio, documentado nos pareceres dos especialistas, é uma prova concreta de como o apoio terapêutico especializado pode transformar a vida de uma criança autista, promovendo habilidades essenciais para sua inclusão social e acadêmica. Suas melhorias em áreas como socialização, controle emocional e planejamento refletem a importância de um acompanhamento contínuo e individualizado.

Apesar dos avanços alcançados, é preciso reconhecer que, de modo geral, as escolas — sejam públicas ou privadas — ainda não conseguem atender plenamente às múltiplas necessidades dos estudantes autistas, evidenciando que há uma lacuna significativa nas práticas pedagógicas e nas políticas inclusivas. O caso de Antônio, objeto deste estudo, ilustra essa realidade: em determinada ocasião, diante de suas dificuldades com a matemática e de seu nível de abstração, ele se desorganizou mais intensamente e reagiu de forma agressiva. A escola, embora empenhada, não soube lidar de forma adequada com a situação, o que demonstra que professores, monitores e gestores ainda não estão preparados para enfrentar a complexidade dos desafios do espectro autista. Tal episódio revela que, mesmo havendo esforços institucionais, a inclusão ainda é insuficiente e requer avanços estruturais e formativos. Todavia, a lógica neoliberal, com seu foco na redução de custos e na padronização, restringe as possibilidades de uma inclusão real e integral para crianças como Antônio. Sem um financiamento público robusto, muitas delas acabam privadas do desenvolvimento pleno de seu potencial. Assim, a inclusão efetiva exige que o Estado assegure o acesso a terapias e tratamentos essenciais, especialmente para aquelas famílias que não dispõem de recursos para custear tais atendimentos de forma particular.

Diante disso, a tese conclui que uma educação inclusiva de qualidade para crianças autistas requer políticas públicas que transcendam as restrições neoliberais, reconhecendo o

valor de um investimento social em longo prazo. O caso de Antônio, com sua evolução positiva decorrente do suporte terapêutico, é um exemplo da transformação que a educação inclusiva e o compromisso estatal podem proporcionar. Dessa forma, para que o direito à educação seja plenamente exercido por todos, é imprescindível que o Estado atue como garantidor do suporte necessário, assegurando que cada criança tenha as condições adequadas para alcançar seu pleno desenvolvimento e inclusão social.

Com base na análise realizada ao longo da tese e nas evidências fornecidas pelo estudo de caso de Antônio, esta pesquisa sugere as seguintes propostas para aprimorar a inclusão educacional de estudantes autistas:

Aumento do Investimento em Terapias Multidisciplinares: É fundamental que o Estado destine recursos financeiros adequados para garantir o acesso contínuo a terapias como psicopedagogia, psicologia, fonoaudiologia, terapia ocupacional, musicoterapia e psicomotricidade, essenciais para o desenvolvimento de crianças com TEA.

Formação de Profissionais da Educação: Desenvolver programas de formação para educadores e profissionais da rede pública, a fim de promover uma compreensão profunda das necessidades específicas dos alunos autistas e de como utilizar as terapias de forma integrada no ambiente escolar.

Criação de Centros de Referência em Educação Inclusiva: Estabelecer centros especializados em educação inclusiva, que possam oferecer apoio técnico e pedagógico a escolas e profissionais que trabalham diretamente com alunos autistas, além de fornecer suporte terapêutico diretamente nos locais onde esses estudantes estão inseridos.

Políticas de Apoio Familiar: Implementar políticas públicas de apoio e orientação para as famílias, visando o desenvolvimento de uma rede de suporte que compreenda as especificidades do TEA e possa atuar de maneira colaborativa com as escolas e os profissionais de saúde.

Plano Individualizado de Educação (PIE): Estabelecer e monitorar planos de educação individualizados para cada estudante autista, assegurando que as intervenções e adaptações curriculares sejam apropriadas para suas necessidades e potencialidades.

Essas propostas buscam promover uma inclusão escolar e social mais efetiva, fundamentada na colaboração entre o Estado, a família e os profissionais especializados, garantindo que crianças autistas, como Antônio, tenham acesso ao suporte necessário para desenvolver seu potencial ao máximo. A aplicação dessas propostas pode representar um avanço significativo na superação das limitações impostas pelo neoliberalismo, fortalecendo o direito à educação inclusiva e equitativa para todos.

Encerramos esta tese com uma reflexão sobre a alegria que Antônio trouxe para sua família e o impacto transformador da jornada da família ao seu lado. A chegada de Antônio revelou uma nova perspectiva, ampliando a compreensão sobre o autismo e desmistificando tantas ideias pré-concebidas. A cada conquista, desafio e aprendizado com ele, a família comprehende o potencial de desenvolvimento e felicidade que habita em cada criança com autismo. No entanto, essa empatia e conscientização não deveriam ser exclusivas daqueles que vivem essa experiência de perto. Como sociedade, precisamos nos armar de empatia e compaixão para enxergar e acolher a realidade de milhões de outras crianças que compartilham dessa condição. Antônio mostrou que, com apoio e amor, o autismo é apenas um caminho diferente, repleto de possibilidades e alegrias. Que possamos, então, lutar por um mundo mais inclusivo, onde todas as crianças, independentemente de suas condições, possam crescer, aprender e ser felizes.

Diante da análise teórica e empírica realizada ao longo desta tese, reafirma-se o objetivo central da pesquisa: investigar as possibilidades de resistência e de construção de uma educação alternativa frente aos impactos da ideologia neoliberal nas políticas de inclusão educacional, tomando como referência os desafios vividos por estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). O percurso desenvolvido demonstrou que, embora o neoliberalismo imponha um modelo educacional centrado na padronização, na meritocracia e na eficiência econômica — aspectos que limitam profundamente a inclusão real —, existem caminhos possíveis para subverter essa lógica e construir práticas pedagógicas mais humanas, plurais e equitativas. A experiência analisada, articulada à crítica das políticas públicas atuais, mostra que a inclusão de estudantes autistas não é apenas uma questão técnica ou pedagógica, mas uma luta política e social que exige o rompimento com paradigmas excludentes e o fortalecimento de uma concepção de escola comprometida com os direitos humanos, a diversidade e a justiça social.

Ainda que não tenha como foco exclusivo a escola pública, esta tese pretende contribuir para o debate sobre inclusão nesse espaço, ao evidenciar que os desafios enfrentados pelo estudante analisado dialogam com os limites e as possibilidades das políticas públicas brasileiras. Os resultados obtidos permitem afirmar que a pesquisa confirma a hipótese de que o Estado neoliberal pode, de fato, configurar-se como um entrave para a inclusão escolar, na medida em que prioriza a lógica da economicidade e da eficiência em detrimento das necessidades específicas de grupos vulneráveis. Contudo, a análise também revela que é a própria participação ativa do Estado, articulada ao engajamento da sociedade e da comunidade escolar, que pode criar as condições para o avanço de políticas inclusivas mais efetivas.

O caso de Antônio ilustra de forma concreta essa realidade: seu progresso escolar e social está diretamente relacionado ao acesso a terapias e tratamentos especializados, cuja garantia depende fundamentalmente da ação estatal. A trajetória dele demonstra que a inclusão só se torna possível quando há investimento público consistente, políticas claras de apoio e a oferta de serviços de saúde e educação que alcancem todas as famílias, especialmente aquelas em maior vulnerabilidade. Assim, este estudo aponta para a urgência de investimentos consistentes, de formação docente crítica e de uma escuta ativa das famílias e dos próprios sujeitos autistas, como estratégias não apenas para resistir à lógica mercantil da educação, mas também para afirmar um projeto de sociedade em que a escola pública seja efetivamente inclusiva, democrática e capaz de assegurar os direitos de todos.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, Catherine; GREEN, Jonathan; GILCHRIST, Anne; COX, Anthony. Conversational behaviour of children with Asperger syndrome and conduct disorder. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n. 5, p. 679-690, 2002.
- ADORNO, Theodor Ludwig Wiesengrund. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental disorders**. 5. ed. Arlington, VA: American Psychiatric Publishing, 2013.
- APPLE, Michael. **Educando à direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2003.
- AUTISMO E REALIDADE. **Uma a cada 36 crianças é autista, segundo CDC**. São Paulo, 14 abr. 2023. Disponível em: <https://autismoerealidade.org.br/2023/04/14/uma-a-cada-36-criancas-e-autista-segundo-cdc/>. Acesso em: 21 fev. 2025.
- AYRES, Anna Jean. **Sensory Integration and Learning Disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1972.
- AYRES, Anna Jean. **Sensory Integration and Learning Disorders**. Los Angeles: Western Psychological Services, 1979.
- AYRES, Anna Jean. **Sensory Integration and the Child**: Understanding Hidden Sensory Challenges. Los Angeles: Western Psychological Services, 2005.
- BALL, Stephen John. **Global Education Inc.**: New Policy Networks and the Neoliberal Imaginary. London: Routledge, 2012.
- BANDURA, Albert. **Social Learning Theory**. Prentice Hall, 1977.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BARON-COHEN, Simon. **Autism and Asperger Syndrome**: the facts. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- BARON-COHEN, Simon.; GOLAN, Ofer; ASHWIN, Emma. Social cognition and autism: The role of emotion recognition and theory of mind. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 31, n. 1, p. 55-67, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.
- BELLINI, Scott; PETERS, Jessica K.; BENNER, Lauren; HOPF, Andrea. A meta-analysis of school-based social skills interventions for children with autism spectrum disorders. **Remedial and Special Education**, v. 28, n. 3, p. 142-152, 2007.
- BERK, Laura E. **Development Through the Lifespan**. 6. ed. Boston: Pearson, 2014.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BONDY, Augusto Salazar; FROST, Lori. The Picture Exchange Communication System. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 9, n. 3, p. 233-237, 1994.

BOOTH, Tony; AINSCOW, Mel. **Index for inclusion:** developing learning and participation in schools. CSIE, 2011.

BOSO, Marianna; EMANUELE, Enzo; MINAZZI, Vera; ABBA MONTE, Marta; POLITI, Pierluigi. Effect of long-term interactive music therapy on behavior profile and musical skills in young adults with severe autism. **The Journal of Alternative and Complementary Medicine**, v. 13, n. 7, p. 709-712, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** 3. ed. São Paulo: Bertrand Brasil, 1998.

BOWE, Richard; BALL, Stephen John; GOLD, Anne. **Reforming education and changing schools:** case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União.** Brasília, 1988.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica 2023:** resumo técnico. Brasília: INEP, 2023.

BRASIL. Lei n.º 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA).** Brasília: Ministério da Saúde, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Censo Escolar 2023: Aumento de 48% na matrícula de alunos autistas no Brasil.** Brasília: MEC, 2023. Disponível em: <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2024/04/02/numero-de-alunos-com-autismo-matriculados-nas-escolas-do-brasil-cresceu-48.htm>. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.861, de 18 de julho de 2019.** Altera a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, para determinar a inclusão de informações específicas sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Censo Demográfico. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Lei/L13861.htm. Acesso em: 21 fev. 2025.

BRASIL. Lei n.º 13.935, de 11 de dezembro de 2019. Dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica. **Diário Oficial da União.** Brasília, 2019.

BROWNELL, Mike D. Musically adapted social stories to modify behaviors in students with autism: four case studies. **Journal of Music Therapy**, v. 39, n. 2, p. 117-144, 2002.

BUESCHER, Ariane V. S.; CIDAV, Zuleyha; KNAPP, Martin; MANDELL David S. Costs of autism spectrum disorders in the United Kingdom and the United States. **JAMA Pediatrics**, v. 168, n. 8, p. 721-728, 2014.

CASE-SMITH, Jane; ARBESMAN, Marian. Evidence-based review of interventions for autism used in or of relevance to occupational therapy. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 62, n. 4, p. 416-429, 2008. doi:10.5014/ajot.62.4.416.

CENTRO DE CONTROLE E PREVENÇÃO DE DOENÇAS (CDC). **Prevalência de autismo: 1 em 36 é o novo número do CDC nos EUA**. Canal Autismo, 2023. Disponível em: <https://www.canalautismo.com.br/noticia/prevalencia-de-autismo-1-em-36-e-o-novo-numero-do-cdc-nos-eua/> . Acesso em: 21 fev. 2025

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: Mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Neoliberalismo: a nova forma do totalitarismo**. São Paulo. 2019. Disponível em: <https://aterraeredonda.com.br/neoliberalismo-a-nova-forma-do-totalitarismo/>. Acesso em: 12 abr. 2024.

CHARLOT, Bernard. **A relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DALBOSCO, Cláudio. Almir.; SANTA, Antônio. Dala.; BARONI, Vivian. A hermenêutica enquanto diálogo vivo: contribuições para o campo da pesquisa educacional. **Educação**, v. 41, n. 1, p. 145, 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/37329639/A_hermen%C3%AAutica_enquanto_di%C3%A1logo_vivo_contribui%C3%A7%C3%ABes_para_o_campo_da_pesquisa_educacional . Acesso em: 28 abr. 2025

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. Estado, Educação e Democracia no Brasil: retrocessos e resistências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, p. 1-24, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas de inclusão no Brasil: avanços e desafios no contexto neoliberal. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, n. 1, p. 1-18, 2019.

DOURADO, Luiz Fernandes. Planos e políticas de educação no Brasil contemporâneo: entre avanços e retrocessos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 40, e020188, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Q9WqYjZCFgknWmj9hF9ymbD/> . Acesso em: 18 abr. 2025.

DUNN, Winnie. Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. **Infants & Young Children**, v. 20, n. 2, p. 84-101, 2007.

EDGERTON, Cindy Lu. The effect of improvisational music therapy on the communicative behaviors of autistic children. **Journal of Music Therapy**, v. 31, n. 1, p. 31-62, 1994.

ELDER, Jennifer Harrison; SHANKAR, Meena; SHUSTER, Jonathan; THERIAQUE, Douglas; BURNS, Sylvia; SHERRILL, Lindsay. The gluten-free, casein-free diet in autism: results of a preliminary double blind clinical trial. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 36, n. 3, p. 413-420, 2006.

FÁVERO, Osmar *et al.* (Orgs). **Leituras sobre neoliberalismo e educação**. São Paulo: Cortez, 2009.

FERNANDES, Luiz Claudio; SOUZA, Talissa Gomes de. A psicologia escolar e seu papel no ambiente educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Inclusiva**, v. 15, n. 1, p. 40-48, 2020.

FERNANDES, Luiz Claudio; SOUZA, Talissa Gomes de. Inclusão de alunos autistas na escola regular: desafios e estratégias pedagógicas. **Revista de Educação Inclusiva**, v. 13, n. 1, p. 43-52, 2020.

FLICK, Uwe. **An Introduction to Qualitative Research**. 4. ed. London: Sage, 2009.

FOURNIER, Kimberly A.; HASS, Chris J.; NAIK, Sagar K.; LODHA, Neha; CAURAUGH, James. Motor coordination in autism spectrum disorders: a synthesis and meta-analysis. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 10, p. 1227-1240, 2010.

FRANCES, Allen. Voltando ao normal: como o excesso de diagnósticos e a medicalização da vida estão acabando com a nossa sanidade e o que pode ser feito para retomarmos o controle. Tradução de Heitor M. Corrêa. Rio de Janeiro: Versal, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREITAS, Marcos Cezar de. Crianças diagnosticadas com TEA na escola pública: novos desafios, velhas dicotomias. **Horizontes**, v. 39, n. 2, p. 1-17, 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de. Famílias de crianças autistas questionam o Atendimento Educacional Especializado. **Horizontes**, v. 42, n. 1, p. 1-20, 2024.

FRITH, Uta. **Autism**: explaining the enigma. Oxford University Press, 2003.

FUNDAÇÃO CATARINENSE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL (FCEE). Dados sobre a prevalência do autismo no Brasil. Florianópolis: FCEE, 2023. Disponível em:

<https://www.fcee.sc.gov.br/portal-do-autismo/8-categoria-institucional/9999-dados> . Acesso em: 21 fev. 2025.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. *Políticas para a Educação Especial e as Formas Organizativas do Trabalho Pedagógico*. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 12, n. 3, p. 299–316, set.–dez. 2006.

GATTI, Bernardete A. **Educação inclusiva no Brasil**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2019.

GERNSBACHER, Morton Ann; SAUER, Eve A.; GEYE, Heather M.; SCHWEIGERT, Emily; GOLDSMITH Hill. Infant and toddler oral- and manual-motor skills predict later speech fluency in autism. **Developmental Science**, v. 11, n. 4, p. 540-547, 2008.

GERETSEGGER, Monika; ELEFANT, Cochavit; MÖSSLER, Karin A.; GOLD, Christian. Music therapy for people with autism spectrum disorder. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, n. 6, p. 1-3, 2014.

GIROUX, Henry A. **The Terror of Neoliberalism**: Authoritarianism and the Eclipse of Democracy. Boulder: Paradigm Publishers, 2004.

GOODLEY, Dan; RUNSWICK-COLE, Katherine; LIDDIARD, Kirsty. **Theorising disability and autism**: critical disability studies meets critical autism studies. **Disability & Society**, 2014.

GRANDIN, Temple. **The Autistic Brain**: Thinking Across the Spectrum. Houghton Mifflin Harcourt, 2013.

GRAY, Carol; GARAND, Joy. Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. **Focus on Autistic Behavior**, v. 8, n. 1, p. 1-10, 1993.

GRAY, David Emmanuel. Ten years on: a longitudinal study of families of children with autism. **Journal of Intellectual and Developmental Disability**, v. 27, n. 3, p. 215-222, 2002.

GREEN, Dido; BAIRD, Gillian; CHARMAN, Tony. The severity and nature of motor impairment in Asperger syndrome: A comparison with specific developmental disorder of motor function. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 43, n. 5, p. 655-668, 2002.

GUITARRARA, Paloma. O que é Neoliberalismo?. **Brasil Escola**. 2022. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/o-que-e/geografia/o-que-e-neoliberalismo.htm>. Acesso em: 27 dez. 2022.

G1. **1 a cada 36 crianças tem autismo, diz CDC; entenda por que número de casos aumentou tanto nas últimas décadas**. Globo Educação, 2 abr. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/04/02/1-a-cada-36-criancas-tem-autismo-diz-cdc-entenda-por-que-numero-de-casos-aumentou-tanto-nas-ultimas-decadas.ghtml> . Acesso em: 21 fev. 2025.

HARVEY, David. **A Brief History of Neoliberalism**. Oxford: Oxford University Press, 2007.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: História e Implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Loyola, 2005.

HEHIR, Thomas. **New directions in special education: eliminating ableism in policy and practice**. Cambridge, Massachusetts: Harvard Education Press, 2005.

HWANG, Yoon-Suk; KEARNEY, Patrick. A mindfulness intervention for children with autism spectrum disorder: new directions in research and practice. **Mindfulness**, v. 4, n. 3, p. 356-372, 2013.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2023: Inclusão de dados sobre autismo na população brasileira**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 21 fev. 2025.

INEP. **Relatório Anual de Educação Básica no Brasil**: indicadores de professores. Brasília: INEP, 2022.

JORDAN, Rita. Autistic spectrum disorders: An overview of research findings. **Educational and Child Psychology**, London, v. 16, n. 2, p. 67-78, 1999.

JORDAN, Rita. **Autistic Spectrum Disorders**: an introductory Handbook for Practitioners. 2. ed. London: David Fulton Publishers, 2005.

KAGAN, Jerome. **Three Seductive Ideas**. Cambridge: Harvard University Press, 1998.

KAPP, Steven K. **Autism and Neurodiversity in Education and Employment**. New York: Springer, 2020.

KAPLAN, Robert S.; STEELE, Alabama L. An analysis of music therapy program goals and outcomes for clients with diagnoses on the autism spectrum. **Journal of Music Therapy**, v. 42, n. 1, p. 2-19, 2005.

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

KIM, Jinah; WIGRAM, Tony; GOLD, Christian. The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: a randomized controlled study. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 38, n. 9, p. 1758-1766, 2008.

KOEGEL, Robert L.; KOEGEL, Lynn Kern. **Pivotal response treatments for autism: communication, social, and academic development**. Paul H.: Brookes Publishing, 2006.

LEVY, Susan E.; HYMAN, Susan L. Complementary and alternative medicine treatments for children with autism spectrum disorders. **Pediatrics**, v. 122, n. 6, p. 1610-1614, 2008.

LIMA, Telma Cristiane Sasso de; MIOTO, Regina Célia Tamaso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis v. 10, n. esp. p. 37-45 2007. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/katalysis/article/view/S1414-49802007000300004> .
Acesso em: 20 abr. 2025

LORD, Catherine. **Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)**. 2008.

LORD, Catherine; RUTTER, Michael; DILAVORE, Pamela C.; RISI, Susan. **Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS)**. Los Angeles: Western Psychological Services, 2000.

LOVAAS, Ole Ivar. Behavioral treatment and normal educational and intellectual functioning in young autistic children. **Journal of Consulting and Clinical Psychology**, v. 55, n. 1, p. 3-9, 1987.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2015.

MESIBOV, Gary B.; SHEA, Victoria; SCHOPLER, Eric; ADAMS, Lynn; MERKLER, Elif; BURGESS, Sloane; MOSCONI, Matt; CHAPMAN, Michael; TANNER, Christine; BOURGONDIEN, Mary E. **The TEACCH approach to autism spectrum disorders**. New York: Springer, 2010.

MILLWARD, Claire; FERRITER, Michael; CALVER, Sarah; CONNELL-JONES, Graham. Gluten- and casein-free diets for autistic spectrum disorder. **Cochrane Database of Systematic Reviews**, v. 16, n. 2, p. 1-38, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2001.

MITCHELL, David. **Education that fits: review of international trends in the education of students with special educational needs**. Christchurch, New Zealand: University of Canterbury, 2010.

MITCHELL, David. **What really works in special and inclusive education: using evidence-based teaching strategies**. London: Routledge, 2014.

MURRAY, Stuart. **Representing autism: culture, narrative, fascination**. Liverpool: Liverpool University Press, 2008.

NUSSBAUM, Martha. **Sem fins lucrativos: por que a democracia precisa das humanidades**. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

OLDFIELD, Amelia; BELL, Katy; POOL, Jonathan. **Music therapy with children on the autistic spectrum: approaches, techniques and experience**. Jessica Kingsley Publishers, 2003.

ORNITZ, Edward M.; Ritvo, Edward R. The syndrome of autism: a critical review. **The American Journal of Psychiatry**, v. 133, n. 6, p. 609-621, 1976.

ORRÚ, Sílvia Ester. **Autismo, linguagem e educação: integração social no cotidiano escolar**. 3. ed. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2012.

PAPALIA, Diane E.; FELDMAN, Ruth Duskin. **Human Development**. 12. ed. New York: McGraw-Hill, 2013.

PATTON, Michael Quinn. **Qualitative Research & Evaluation Methods**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2002.

PAUL, Rhea. Intervention to improve communication in autism. **Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America**, v. 17, n. 4, p. 789-805, 2008.

PAUL, Rhea; NORBURY, Courtenay; GOSSE, Carolyn. **Language disorders from infancy through adolescence**: listening, speaking, reading, writing, and communicating. 4. ed. Saint Louis: Elsevier, 2012.

PFEIFFER, Beth; KOENIG, Kristie; KINNEALEY, Moya; SHEPPARD, Megan; HENDERSON, Lorrie. Effectiveness of sensory integration interventions in children with autism spectrum disorders: a pilot study. **American Journal of Occupational Therapy**, v. 65, n. 1, p. 76-85, 2011.

PRIZANT, Barry M.; WETHERBY, Amy M.; RUBIN, Emily; LAURENT, Amy. C. **The SCERTS model**: Enhancing communication and socioemotional abilities of children with autism spectrum disorder. California: Brookes Publishing, 2006.

POCHMANN, Marcio. **Desigualdade e Políticas Públicas no Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

RABELLO, Silvana. Sobre crianças e autistas. **Textura Revista de Psicanálise**, v. 4, n. 4, p. 48-51, 2004.

RESCHKE-HERNANDEZ, Alaine E. History of music therapy treatment interventions for children with autism. **Journal of Music Therapy**, v. 48, n. 2, p. 169-207, 2011.

ROGERS, Sally J.; DAWSON, Geraldine. **Early start Denver model for young children with autism**: promoting language, learning, and engagement. New York: Guilford Press, 2009.

RUBINSTEIN, Clifford Dustin. **Psicopedagogia**: reflexões e práticas. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2006.

SCHAFF, Roseann C.; MAILLOUX, Zoe. Clinician's guide for implementing ayres sensory integration: promoting participation for children with autism. **Frontiers in Integrative Neuroscience**, v. 9, n. 3, p. 408-420, 2015.

SCHWARTZMAN, José Salomão. O papel da plasticidade cerebral no desenvolvimento de crianças com TEA. **Revista Brasileira de Neurologia Infantil**, v. 5, n. 1, p. 54-62, 2017.

SCHOPLER, Eric; MESIBOV, Gary B. **Autism in adolescents and adults**. New York: Springer, 1983.

SHATTOCK, Paul; WHITELEY, Paul. Biochemical aspects in autism spectrum disorders: updating the opioid-excess theory and the possible role of environmental factors. **Autism**, v. 6, n. 4, p. 433-456, 2002.

SILBERMAN, Steve. **NeuroTribes: The Legacy of Autism and the Future of Neurodiversity**. New York: Avery Publishing, 2016.

SINGER, Judy. **Why Can't You Be Normal for Once in Your Life?**: From a “Problem with no name” to the emergence of a new category of difference. Disability Discourse, 1999.

SLEE, Roger. **The Irregular School: Exclusion, Schooling and Inclusive Education**. London: Routledge, 2011.

SMITH, Tristram. Discrete trial training in the treatment of autism. **Focus on Autism and Other Developmental Disabilities**, v. 16, n. 2, p. 78-82, 2001.

SOFRONOFF, Kate; ATTWOOD, Tony; HINTON, Sharon; LEVIN, Irina. A randomized controlled trial of a cognitive behavioural intervention for anger management in children diagnosed with Asperger syndrome. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 37, n. 3, p. 1203-1214, 2006.

SOUSA, Angélica Silva de; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; ALVES, Laís Hilário. A pesquisa bibliográfica: princípios e fundamentos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo-MG, v. 20, n. 43, p. 64-83, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2336>. Acesso em: 25 abr. 2025

STAKE, Robert E. **The Art of Case Study Research**. Thousand Oaks: Sage, 1995.

CRUZ, Silvia Helena Vieira. Questões éticas na pesquisa com crianças, adolescentes ou pessoas em situação de diminuição de capacidade de decisão. In: ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd). **Ética e pesquisa em educação**. Vol. 1. Rio de Janeiro: ANPEd, 2019. p.73-81. Disponível em: <https://anped.org.br/wp-content/uploads/2024/05/eticaANPED.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2025

TEITELBAUM, Philip; TEITELBAUM, Osnat; NYE, Jennifer; FRYMAN, Joshua; MAURER, Ralph G. Movement analysis in infancy may be useful for early diagnosis of autism. **The National Academy of Sciences**, v. 95, n. 23, p. 13982-13987, 2004.

THAUT, Michael H. **Rhythm, music, and the brain**: scientific foundations and clinical applications. London: Routledge, 2005.

TOLLEFSON, James W. **Language policies in education**: critical issues. London: Routledge, 2018.

VASQUES, Carla K. Uma leitura em diagonal: as relações entre o diagnóstico e a inclusão escolar de sujeitos com autismo e psicose infantil. **Contrapontos**, v. 9, n. 1, p. 30-42, jan./abr. 2009.

VIEIRA, Karina Augusta L. Hermenêutica na educação: um método para a compreensão da realidade educacional. **Educação em Foco**, [S. l.], v. 22, n. 37, p. 8-26, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/2734> Acesso em: 25 abr. 2025

VYGOTSKI, Lev Semiónovic. **Obras Escogidas III**: problemas del desarrollo de la psique. 2. ed. Madrid: Visor, 2000.

WEISMER, Susan Ellis; LORD, Catherine; ESLER, Amy. Early language patterns of toddlers on the autism spectrum compared to toddlers with developmental delay. **Journal of Autism and Developmental Disorders**, v. 40, n. 10, p. 473-480, 2010.

WHITELEY, Paul; HARACOPOS, Demetrious; KNIVSBERG, Ann-Mari; REICHELT, Karl Ludvig; PARLAR, Sarah; JACOBSEN, Judith; SEIM, Anders; PEDERSEN, Lennart; SCHONDEL, Maja; SHATTOCK, Paul. The ScanBrit randomised, controlled, single-blind study of a gluten- and casein-free dietary intervention for children with autism spectrum disorders. **Nutritional Neuroscience**, v. 13, n. 2, p. 87-100, 2010.

WOOD, Jeffrey J.; DRAHOTA, Amy; SZE, Karen; HAR, Kim; CHIU, Angela; LANGER, David A. Cognitive behavioral therapy for anxiety in children with autism spectrum disorders: a randomized, controlled trial. **Journal of Child Psychology and Psychiatry**, v. 50, n. 3, p. 224-234, 2009.

ANEXOS

Anexo A - Entrevista com a mãe de Antônio

Universidade de Passo Fundo (UPF)

Programa de Pós-Graduação em Educação

Tese: Inclusão de Autistas em Tempos de Neoliberalismo

Pesquisador: José Eduardo Brum de Albuquerque

Entrevista com a mãe de Antônio

Esta entrevista foi realizada com a mãe de Antônio, estudante autista e objeto de estudo desta pesquisa. O objetivo do questionário é compreender, a partir da experiência familiar, os desafios enfrentados na trajetória de inclusão escolar e social, bem como as percepções sobre políticas públicas, diagnóstico, terapias e vivências cotidianas. O documento foi mantido na íntegra, apenas organizado para maior clareza e destaque entre perguntas (em negrito) e respostas (em texto normal).

Questionário para Mãe de Antônio (TEA).

Objetivo: Este questionário visa coletar dados para uma pesquisa sobre o impacto das políticas neoliberais na inclusão, com foco em indivíduos no espectro autista. Todas as informações fornecidas são confidenciais e serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos.

1. Dados Pessoais da Mãe ou Responsável

1.1. Nome completo: Mãe de Antônio

1.2. Idade: 44

1.3. Estado Civil: solteira

1.4. Cidade/Estado de residência: Porto Alegre

1.5. Escolaridade: ensino superior completo

1.6. Ocupação: do lar

1.7. Renda familiar mensal (aproximada): 1 salário-mínimo e meio

1.8. Número de filhos: 2

1.9. Relação com a criança (mãe, pai, guardião, etc.): mãe

2. Dados Pessoais da Criança com TEA

2.1. Nome (ou iniciais, se preferir): A.

2.2. Idade: 10

2.3. Gênero: masculino

2.4. Diagnóstico de TEA (leve, moderado, severo): nível 1 de suporte

2.5. Data do diagnóstico inicial: julho/2016

2.6. Idade da criança no momento do diagnóstico: 2 anos e 5 meses

2.7. Comorbidades associadas (se houver):

CID-11 6AO1.2- Transtorno do desenvolvimento da fala ou da linguagem

CID-11 6AO1.1- Transtorno da fluência da fala.

CID-11 Distúrbio/Transtorno do processamento sensorial (apesar de não ser reconhecido de forma específica pela CID-11, acomete de 5 a 16% das crianças com transtornos de neurodesenvolvimento).

2.8. Outras condições de saúde (se aplicável): sensibilidade ao glúten e

Caseína

3. Dados Clínicos e Terapias

3.1. Especialistas envolvidos no diagnóstico (neurologista, psiquiatra, psicólogo, etc.): neuropediatra

3.2. Quais terapias e tratamentos seu filho(a) está atualmente recebendo?

(marque todas as que se aplicam)

Terapia Ocupacional x

Fonoaudiologia x

Psicoterapia x

Intervenção ABA (Análise do Comportamento Aplicada)

Fisioterapia

Outras (especificar): psicomotricidade, psicopedagogia, musicoterapia

3.3. Frequência semanal de cada terapia (aproximada): 1x semana

3.4. Acesso a medicamentos? Se sim, quais? Não

3.5. Recebe apoio especializado na escola? Sim

3.6. Seu filho(a) frequenta uma escola pública ou particular? Particular

3.7. Recebe educação especializada? (Sim/Não) Não

4. Dados Financeiros e Apoio

4.1. Quem financia os tratamentos e terapias do seu filho(a)?

Família

Convênio de saúde privado

Sistema Único de Saúde (SUS)

Plano governamental específico (BPC, LOAS, etc.)

Outras fontes (especificar): Plano dos servidores do Estado

4.2. Os custos mensais com terapias/tratamentos são totalmente cobertos? Não

4.3. Se não, qual a média mensal dos gastos familiares com tratamentos e terapias? 250

4.4. A família já deixou de realizar alguma terapia por questões financeiras?

(Sim/Não) Não

4.5. Recebe algum auxílio financeiro do governo para o tratamento?

(Sim/Não) Não

5. Inclusão e Políticas Públicas

5.1. Como você avalia o acesso ao diagnóstico e tratamento para seu filho(a)?

Muito fácil

Fácil

Difícil X

Muito difícil

5.2. Você acredita que as políticas públicas de inclusão são adequadas para atender às necessidades de crianças com TEA? (Sim/Não) Por quê?

Não porque há pouco investimento público em capacitação profissional, adequação de estruturas físicas de postos de saúde e hospitais. E por outro lado acredito que há carência de projetos que trabalhem melhor o entendimento da opinião pública sobre o que é o TEA, o quanto o diagnóstico impacta a vida financeira e emocional das famílias, principalmente para as mães.

Faltam muitos esclarecimentos para a população entender a importância de investimentos públicos na área da saúde para transtornos mentais e cobrar medidas que deem conta da demanda já existente e para os novos pacientes também.

5.3. Quais são os maiores desafios enfrentados por sua família em relação à inclusão escolar e social?

Penso que a maior dificuldade é estabelecer um entendimento por parte da escola de que não há intenção de usurpar a função de ninguém ou impor regras externas ao projeto pedagógico da instituição dentro do espaço escolar. A resistência por parte da escola em pensar conjuntamente com os terapeutas estratégias de inclusão e fazer as adaptações necessárias ou sugeridas para melhor aprendizado e socialização do meu filho no ambiente escolar é algo ainda presente no dia a dia, porém este é o primeiro ano na vida escolar do meu filho que houve mais consensos e cooperação entre todos os envolvidos.

5.4. Seu filho(a) tem acesso a atividades inclusivas fora do ambiente escolar?

(ex.: esporte, lazer, cultura) Sim.

5.5. Como você avalia a formação dos profissionais que trabalham com seu filho(a) (professores, terapeutas, cuidadores)?

Muito boa Boa Regular

Ruim

5.6. Há apoio suficiente por parte do governo em relação ao tratamento e inclusão do seu filho(a)? (Sim/Não) Por quê?

Em relação ao caso específico do meu filho, nós não dependemos diretamente de apoio material por parte do governo para o tratamento dele, justamente por ele ter um plano de saúde, mas levando-se em consideração a comunidade autista no qual eu convivo, onde muitas famílias dependem do atendimento do SUS, ouço inúmeros relatos de experiências ruins nos serviços de saúde, desde o acolhimento inicial dado pelos atendentes até médicos pouco sensíveis e rudes. Quanto a algumas políticas de inclusão, percebemos que com a popularização da lei Berenice Piana (12764/2012) e posteriormente a promulgação da lei 13977/202 (Romeo Mion), houve um reconhecimento maior sobre a importância do documento da CIPTEA como um instrumento a mais para auxiliar na identificação da pessoa autista, como também tornar mais

inclusivo o seu acesso a locais de lazer, serviços em geral, saúde ou situações em que se exija o atendimento prioritário.

5.7. Você acredita que as políticas neoliberais atuais— que promovem a redução do papel do Estado na prestação de serviços públicos e privilegiam o mercado e a iniciativa privada na gestão de áreas como saúde e educação impactaram negativamente o tratamento e a inclusão do seu filho(a)? (Sim/Não) Por quê?

Sim pq mesmo que meu filho tenha acesso às terapias do tratamento pagas pelo plano de saúde, que é um plano dos servidores estatutários do Estado, a lógica do corte de gastos ou gastar o menos possível muitas vezes se sobrepõe ao atendimento de mais qualidade e humanizado. Somos obrigados pela lei a apresentar pelo menos 3 orçamentos e somente é aceito aquele que oferecer menor valor. Penso que nesta questão, o princípio da economicidade favorece determinadas clínicas que apenas visam o lucro em detrimento da

qualidade. Não é algo muito diferente do que se percebe nos serviços públicos que passaram a ser terceirizados/privatizados pelo Estado.

5.8. Em sua opinião, o que poderia ser feito para melhorar o sistema de inclusão e atendimento a pessoas com TEA?

Mesmo que nos últimos anos a causa autista tenha ganhado mais visibilidade nas redes sociais e na mídia, ainda estamos longe de termos políticas públicas que atendam de forma plena essa parcela da população. Não há soluções simples para problemas complexos e conjunturais. Ampliar o debate público além das “bolhas” sobre o que é o TEA e como a falta de acesso aos tratamentos adequados impacta a vida das famílias, acredito que seja um dos primeiros passos que a auxiliará a dar mais visibilidade para a causa e também trazer mais conscientização sobre esta condição neurodivergente. Precisamos que pessoas de fora do universo autista se juntem à causa e nos apoiem. Penso também que há necessidade de maior capacitação de agentes públicos para oferecer um atendimento de mais qualidade para este público específico que depende do SUS, assim como também para a necessidade de investimento governamental em centros de referência para diagnóstico e tratamento públicos via SUS.

6 Detalhamento do Caso de Antônio

6.1. Quais foram os principais sinais que levaram à busca por diagnóstico precoce de Antônio? Houve acolhimento ou resistência por parte dos profissionais no momento inicial?

Percebemos que ele não estava desenvolvendo a fala, o vocabulário não passava de 200 palavras. Havia também outros sinais que num primeiro momento não sabíamos que eram indícios de um possível diagnóstico como a falta de contato visual, desinteresse pelas pessoas, brincar não funcional.

O primeiro neuropediatra que consultamos achou que naquele momento não havia evidências suficientes para fechar um diagnóstico e nos aconselhou que o Antônio fosse matriculado em uma escola de educação infantil.

6.2. Como você descreveria a evolução de Antônio desde o início das terapias até o momento atual? Quais mudanças mais impactaram sua vida familiar e escolar?

Antônio teve progressos consideráveis na fala e na linguagem de forma geral. Também percebi evolução no brincar e uma maior interação com outras crianças.

6.3. Você sente que, ao longo dos anos, houve avanços concretos nas políticas públicas que impactaram positivamente (ou não) a jornada de Antônio? Pode dar exemplos?

No nosso caso, não percebi avanços que fizessem a diferença na vida prática. Para ter acesso aos atendimentos terapêuticos, precisamos entrar com processo contra o plano de saúde e nem sempre a justiça acolhe as nossas demandas. Para o INSS, meu filho não se enquadra dentro dos requisitos para pleitear um benefício assistencial (BPC-LOAS). Fora a legislação que garante o atendimento preferencial ou descontos em eventos de entretenimento privado, atualmente não tenho conhecimento de alguma política que apoie a família do autista ou que tenha de fato ajudado na inclusão da pessoa autista em todos os espaços.

6.4. Em algum momento, a família precisou entrar com ações judiciais ou recorrer a instâncias formais para garantir algum direito de Antônio (ex: acesso a terapias, matrícula escolar, laudos, BPC etc.)? Como foi essa experiência?

Sim, atualmente temos um processo que tramita na segunda instância (TJ RS) para que o plano de saúde arque com o custo das terapias e que seja afastada a cobrança da coparticipação. Tem sido uma experiência difícil, pois enquanto não houver uma decisão

definitiva, o Antônio fica sem atendimento de algumas terapias e esse fato acaba trazendo prejuízos para o desenvolvimento dele por ele não ter os estímulos necessários.

6.5. Se você pudesse destacar um episódio marcante – positivo ou negativo – que represente o desafio de incluir Antônio na escola e na sociedade, qual seria?

Quando o Antônio se desorganizou na escola pela primeira vez e a escola não soube como manejá-la, trazendo frustração tanto para o Antônio quanto para a família.

6.6. Quais são os teus maiores temores em relação ao futuro do Antônio?

Que ele seja excluído ou que se sinta excluído por ele ser o que ele é.

6.7. Qual a tua percepção sobre o Antônio no que diz respeito a sua condição hoje, considerando o fato de ele ser um autista de nível de suporte 1 e pelo fato de ele ter consciência da sua condição?

Meu filho é um menino, que apesar dos desafios diários, vem se desenvolvendo e adquirindo novas habilidades tanto na linguagem como nas interações sociais. Porém, à medida que ele cresce, os novos aprendizados precisam ser reforçados constantemente e a depender da situação, o apoio de profissionais capacitados faz toda a diferença no manejo.

6.8 Após o incidente em que o Antônio se desregulou na escola, como a senhora acredita que a instituição deve estar preparada para lidar com situações semelhantes?

No meu entendimento, é imprescindível que a escola sempre busque capacitar tecnicamente seus funcionários e professores de forma contínua. O conhecimento é o primeiro passo para um acolhimento mais efetivo em situações que fogem da rotina ordinária da escola.

Há instituições públicas, como a FADERS por exemplo, que estão sempre oferecendo seminários e cursos gratuitos abertos tanto aos profissionais da educação e saúde quanto ao público em geral. É preciso também interesse em buscar o conhecimento para melhor atender os alunos com deficiência e neurodivergentes.

6.9 A senhora considera que apenas a sala de recursos é suficiente ou acredita que seriam necessárias outras estratégias e apoios complementares?

Não acho que apenas a sala de recursos seja suficiente pra atender todas as demandas. A inclusão na minha opinião deve ter várias frentes de atuação além da sala de recursos. Deve haver tb algum tipo de trabalho de conscientização com o público interno (professores,

funcionários, alunos) e externo (outros familiares de alunos, transporte escolar, fornecedores). Enfim o ideal nunca será fácil e simples.

E nesse processo é importante que haja sempre uma escuta ativa e empática por parte da escola com as famílias de pessoas neurodivergentes.

6.10 Informações Adicionais

Gostaria de acrescentar mais alguma informação sobre a sua experiência com o diagnóstico, tratamento ou inclusão de seu filho no espectro autista?

É importante ter a consciência de que cada autista é um ser único e tem suas especificidades. Nem todos os comportamentos disruptivos são advindos do autismo e por isso sempre se faz necessário um olhar mais cuidadoso tanto na família como do médico assistente. Logo, determinadas intervenções que funcionaram para meu filho, poderão não funcionar de igual maneira para outro autista do mesmo nível de suporte.

Anexo B - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO
PPGEDU- Programa de pós graduação em educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada "**Neoliberalismo e os Desafios da Inclusão de Autistas nas Escolas: Análise e Perspectivas**", conduzida pelo(a) pesquisador(a) **José Eduardo Brum de Albuquerque**, doutorando(a) na Universidade de Passo Fundo.

1. Justificativa

Esta pesquisa busca compreender os desafios enfrentados na inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto das políticas educacionais brasileiras, especialmente no cenário neoliberal. O estudo se justifica pela necessidade de analisar as condições oferecidas para a educação inclusiva e os impactos dessas políticas na trajetória acadêmica e social dos estudantes autistas.

2. Objetivos

Os objetivos desta pesquisa são:

- Analisar as políticas públicas de educação especial no contexto neoliberal;
- Investigar os desafios enfrentados por professores, gestores e familiares na inclusão de estudantes autistas;
- Identificar boas práticas que favorecem a inclusão efetiva;
- Realizar um estudo de caso sobre a trajetória acadêmica e social de um estudante autista.

3. Procedimentos

A sua participação na pesquisa ocorrerá por meio de **entrevistas e análise documental**. Serão realizadas **duas entrevistas**, cada uma com duração aproximada de **30 a 45 minutos**, em local e horário previamente acordados. Caso necessário, poderá haver um terceiro encontro para esclarecimentos adicionais. As entrevistas serão gravadas mediante sua autorização e transcritas para análise.

Além disso, serão analisados documentos escolares, como relatórios pedagógicos e avaliações, sempre garantindo o sigilo das informações.

4. Possíveis Desconfortos e Riscos

Os riscos envolvidos na pesquisa são considerados mínimos. No entanto, caso você se sinta desconfortável com alguma questão, poderá interromper a entrevista a qualquer momento ou optar por não responder. Se houver qualquer impacto emocional decorrente da participação, o(a) pesquisador(a) se compromete a oferecer orientação e encaminhamento para suporte especializado, se necessário.

5. Benefícios

Sua participação contribuirá para a produção de conhecimento sobre inclusão escolar de estudantes autistas, auxiliando na proposição de políticas e práticas pedagógicas mais eficientes.

6. Esclarecimentos e Liberdade de Participação

Você poderá esclarecer quaisquer dúvidas sobre a pesquisa a qualquer momento. A participação é **voluntária**, podendo ser interrompida a qualquer instante, sem necessidade de justificativa e sem qualquer prejuízo.

7. Confidencialidade e Privacidade

Todas as informações serão tratadas com sigilo e usadas exclusivamente para fins acadêmicos. Seu nome e dados pessoais não serão divulgados, sendo utilizados apenas códigos para identificação dos entrevistados.

8. Divulgação dos Resultados

Os resultados da pesquisa serão divulgados em artigos acadêmicos, eventos científicos e na tese, sempre garantindo o sigilo e a confidencialidade dos participantes.

9. Direitos e Indenização

Caso ocorra algum dano comprovado decorrente da sua participação na pesquisa, você tem o direito de buscar indenização conforme a legislação vigente.

10. Contato para Dúvidas

Se você tiver alguma dúvida ou se sentir prejudicado(a) em sua dignidade e autonomia, pode entrar em contato com:

- **Pesquisador(a):** José Eduardo Brum de Albuquerque – Telefone: (54) 9 9996 1669- E-mail- Eduardobrum55@gmail.com
- **Comitê de Ética em Pesquisa da UPF:** Telefone: (54) 3316-8157, de segunda a sexta-feira, das 08h às 12h e das 13h30min às 17h30min.

Se você concorda em participar da pesquisa conforme as condições descritas, assine abaixo.

Passo Fundo, 01 de Abril de 2025.

Nome do(a) participante: [REDACTED]

Assinatura: [REDACTED]

Mãe do Participante: [REDACTED]

Assinatura: [REDACTED]

Pai do Participante: [REDACTED]

Assinatura: [REDACTED]

Nome do(a) pesquisador(a): José Eduardo Brum de Albuquerque

Assinatura: [REDACTED]

Obs.: Todas as páginas deste documento devem ser rubricadas pelo participante e pelo pesquisador.

Anexo C - Parecer consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO - UPF



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Neoliberalismo e o desafio da inclusão de autistas. Estudo de caso.

Pesquisador: JOSE EDUARDO BRUM DE ALBUQUERQUE

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 88526525.3.0000.5342

Instituição Proponente: Universidade de Passo Fundo/Vice-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.673.057

Apresentação do Projeto:

O projeto constitui-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, estudo de caso fundamentada na análise crítica e documental envolvendo uma criança autista do sexo masculino de 11 anos, matriculado no 5º ano do ensino fundamental em uma escola do município de Porto Alegre - RS.

Objetivo da Pesquisa:

Analisar criticamente o impacto das políticas educacionais influenciadas pelo neoliberalismo sobre a inclusão de estudantes autistas no ensino público brasileiro, por meio de um estudo de caso.

Objetivos Específicos:

- Investigar o percurso escolar de um estudante autista incluído na rede pública de ensino.
- Identificar os principais desafios enfrentados por esse estudante e por seus professores.
- Analisar documentos institucionais e políticas públicas voltadas à inclusão.
- Refletir sobre alternativas inclusivas e humanizadas diante das exigências do modelo neoliberal.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O risco de desconfortos emocionais ao abordar temas sensíveis durante entrevistas foi

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS

Município: PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO - UPF



Continuação do Parecer: 7.673.057

minimizado, sendo as entrevistas conduzidas com sensibilidade, podendo ser interrompidas a qualquer momento a pedido do participante ou responsável. Entre os benefícios, destaca-se a contribuição para a melhoria das práticas inclusivas, com reflexões e sugestões que poderão ser incorporadas por educadores, gestores e formuladores de políticas públicas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Os dados foram coletados por meio de diferentes instrumentos e procedimentos, entrevistas semiestruturadas como observação participante, conversas informais com familiares, professores e equipe pedagógica, além da análise de documentos escolares (relatórios, pareceres e registros pedagógicos).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Os direitos fundamentais dos participantes foram garantidos no projeto, no TCLE e no TALE. O protocolo foi instruído e apresentado de maneira completa e adequada. Os compromissos do pesquisador presentes. O projeto foi considerado claro em seus aspectos científicos, metodológicos e éticos.

Recomendações:

O pesquisador deverá enviar ao CEP-UPF o relatório final da pesquisa, na Plataforma Brasil, utilizando a opção, no final da página „Enviar Notificação“ + relatório final.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Dante do exposto, este Comitê, de acordo com as atribuições definidas na Resolução 466/12 e 510/16, do Conselho Nacional da Saúde, manifesta-se pela aprovação do projeto de pesquisa na forma como foi proposto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJECTO_2536097.pdf	26/06/2025 15:27:15		Aceito
Outros	carta.docx	15/06/2025 16:48:03	JOSE EDUARDO BRUM DE ALBUQUERQUE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projeto.pdf	05/05/2025 11:17:06	JOSE EDUARDO BRUM DE ALBUQUERQUE	Aceito

Endereço: BR 285- Km 292 Campus I - 4º andar Centro Administrativo

Bairro: São José

CEP: 99.052-900

UF: RS **Município:** PASSO FUNDO

Telefone: (54)3316-8157

E-mail: cep@upf.br

UNIVERSIDADE DE PASSO
FUNDO - UPF



Continuação do Parecer: 7.673.057

Folha de Rosto	folhaderostp.pdf	05/05/2025 10:41:04	JOSE EDUARDO BRUM DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento.pdf	13/04/2025 09:28:34	JOSE EDUARDO BRUM DE ALBUQUERQUE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	consentimento0.pdf	10/04/2025 10:57:04	JOSE EDUARDO BRUM DE ALBUQUERQUE	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PASSO FUNDO, 27 de Junho de 2025

Assinado por:
Daniela Bertol Graeff
(Coordenador(a))