



NEURODIVERSIDADE, INCLUSÃO E DEMOCRACIA: DESAFIOS INTERSECCIONAIS PARA UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

NEURODIVERSITY, INCLUSION, AND DEMOCRACY: INTERSECTIONAL
CHALLENGES FOR INCLUSIVE AND DEMOCRATIC EDUCATION



*Joice Graciele Nielsson**

*Sabrina Corrêa da Silva***

>> Resumo

A sociedade democrática é responsável pela forma como se lida com desafios sociais, políticos e econômicos, especialmente na defesa de direitos e práticas inclusivas. Esse compromisso decorre de princípios garantidos na Constituição Federal de 1988, por isso é importante entender como as interseções sociais influenciam a diversidade e a inclusão de pessoas neurodivergentes. O problema de pesquisa está relacionado com os caminhos para introduzir práticas inclusivas na educação, considerando a legislação brasileira e garantindo o acesso ao conhecimento para aqueles que vivem a neurodiversidade. A hipótese sugere que a diversidade exige um compromisso educacional para uma sociedade democrática, com ênfase no fortalecimento das “minorias políticas” e na promoção da qualidade da educação, em linha com os ODS da ONU. O texto apresenta a compreensão da tradição e a participação no mundo. A metodologia é exploratória, utilizando fontes bibliográficas e abordagens dedutivas, visando elaborar um referencial teórico para suscitar discussões e reflexões.

* Doutora em Direito Público pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Estágio pós-doutoral em Direito pela Università degli Studi “G. d’Annunzio” - Chieti - Pescara/Itália. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI).

**Pós-doutoranda em Direito, bolsista PROSUC/CAPES.

>> Palavras-chaves

Educação Inclusiva. Democracia. Direitos Humanos

>> Abstrac

A democratic society is responsible for the way it addresses social, political, and economic challenges, particularly regarding the defense of rights and the adoption of inclusive practices. This commitment arises from principles enshrined in the Federal Constitution of 1988, making it essential to understand how social intersections influence diversity and the inclusion of neurodivergent individuals. The research problem concerns the pathways for introducing inclusive practices in education, taking into account Brazilian legislation and ensuring access to knowledge for those experiencing neurodiversity. The hypothesis suggests that diversity requires an educational commitment to a democratic society, with emphasis on strengthening “political minorities” and promoting the quality of education, in alignment with the United Nations Sustainable Development Goals (SDGs). The text presents an understanding of tradition and participation in the world. The methodology is exploratory, employing bibliographic sources and deductive approaches, aiming to develop a theoretical framework to stimulate discussion and reflection.

>> Keywords

Inclusive education. Democracy. Human Rights.

INTRODUÇÃO

Como sociedade organizada sob um regime político-democrático, todos somos responsáveis pela forma como as gerações presentes e futuras enfrentarão desafios nos campos social, político, econômico e, especialmente, na promoção de direitos e práticas inclusivas. Essa obrigação origina-se dos princípios constitucionais que asseguram o pleno exercício da vida, da saúde, da educação e do trabalho, previstos na Constituição Federal de 1988.

Diante desse pano de fundo, é imprescindível compreender de que modo as relações interseccionais influenciam as interações sociais em ambientes pautados pela diversidade, bem como as experiências individuais no cotidiano. Nesse sentido, este artigo problematiza a efetivação de uma educação inclusiva focada na neurodiversidade, sobretudo a inclusão de pessoas com neurodivergências¹, em um ambiente de intercâmbio plural de saberes.

O problema de pesquisa que orienta este estudo é: Quais são os caminhos para introduzir práticas inclusivas no universo escolar, considerando a legislação brasileira, em especial as Leis nº 9.394/1996 e nº 13.146/2015, a partir de uma perspectiva de efetivação de direitos, de modo a garantir o acesso ao conhecimento, à sociabilidade e às experiências culturais de pessoas com neurodivergências?

Partindo desse questionamento, a hipótese inicial sustenta que, sendo o ser humano um agente em constante aprendizagem, a construção de uma sociedade democraticamente diversa exige um pacto coletivo fundamentado na educação. Seus efeitos tornam-se visíveis na elaboração e na execução de políticas públicas. Além disso, o fortalecimento das “minorias políticas” que compõem a pluridiversidade corrobora o plano de ação global da Agenda 2030 da ONU, notadamente o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável (ODS) 4² em articulação com o ODS 10³.

Para que haja a construção de uma educação inclusiva, democrática e atenta à neurodiversidade, deve-se reconhecer as múltiplas camadas de desigualdade que atravessam os sujeitos em contextos educacionais. Proposta por Crenshaw (2002), a noção de interseccionalidade recebe contornos nesse debate, pois mostra como diferentes eixos de subordinação interagem dinamicamente, gerando experiências de opressão e exclusão.

Essa perspectiva também é apresentada por Collins e Bilge (2021), que defendem a interseccionalidade como práxis crítica e ferramenta analítica para repensar o papel das instituições, inclusive as escolares, na reprodução de desigualdades. No contexto brasileiro, autoras como Lélia Gonzalez (1984) e Emanuelle Goes (2019) demonstram que essa articulação de opressões já era vivenciada pelas mulheres negras antes mesmo da formulação conceitual do termo.

Ademais, a esse conjunto soma-se a análise de Mallipeddi e Vandaalen (2022), que apresentam como estudos sobre o transtorno do espectro autista (TEA) têm avançado após a adoção de estruturas interseccionais, tornando visíveis os vieses raciais e de gênero historicamente ignorados. Por fim, estudos como os de Freitas, Ésther e Santos (2023) apresentam a inclusão formal de estudantes neurodivergentes como ferramenta de pertencimento e justiça; porém, para isso, é indispensável o desenvolvimento de políticas que enfrentem o capacitismo e incentivem a pluridiversidade em sua integralidade.

A partir desses aspectos, verifica-se que a justificativa para o presente estudo

¹ O termo neurodiversidade foi cunhado em 1999 pela socióloga australiana Judy Singer, então diagnosticada com síndrome de Asperger. Esse conceito procura enfatizar que uma “conexão neurológica” atípica (ou neurodivergente) não constitui doença a ser tratada ou curada, mas sim uma diferença humana que deve receber o mesmo respeito conferido a outras variações. Os indivíduos que se autodeclararam “neurodiversos” consideram-se “neurologicamente diferentes” ou “neuroatípicos”, sendo as pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista (TEA) a força motriz desse movimento (ORTEGA, 2008). Adota-se aqui o entendimento de neurodivergência, na medida em que não se pode reduzir o mental ao cerebral.

² Educação de qualidade: assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

³ Redução das desigualdades: reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles.

reside na necessidade de repensar práticas pedagógicas e políticas públicas sob uma perspectiva interseccional e democrática, para que seja assegurado o direito à educação inclusiva a pessoas neurodivergentes, reconhecendo, portanto, suas especificidades.

O objetivo deste texto é propiciar reflexões para gerar fissuras nos modelos tradicionais e excludentes de enfrentamento da neurodivergência, sobretudo nas instituições de educação básica, estendendo-se também ao ensino superior, convocando assim ao debate sobre efeitos e desdobramentos em toda a caminhada educativa. Para tanto, o artigo divide-se em duas seções, que correspondem aos objetivos específicos: i) analisar as interseções entre práticas educativas diversas e a consolidação da democracia; ii) examinar a relação entre educação e neurodivergência, composição de caminhos democráticos para o espaço-tempo da pluridiversidade.

2. METODOLOGIA

O referencial metodológico deste artigo faz travessia pela compreensão hermenêutica da tradição, isto é, entende que tal abordagem nos capacita a participar do mundo por meio do domínio de saberes técnicos e reflexivos. Ela possibilita ao indivíduo reconhecer-se e reavaliar seu modo de ser a partir da tradição, numa apropriação que supera o uso meramente instrumental do conhecimento e configura uma interação reflexiva com a realidade. Esse entendimento reveste-se de particular importância para o tema em questão, pois não se limita à mera apropriação e instrumentalização dos dispositivos digitais, mas promove nossa participação na transformação social almejada.

O estudo terá caráter exploratório, valendo-se de fontes bibliográficas e de um procedimento hipotético-dedutivo. Selecionou-se bibliografia especializada para construir um referencial teórico que suscite elaborações questionamentos e reflexões, não com pretensão de respostas finais, mas com o objetivo de enriquecer o debate, apoiar a hipótese e o objetivo do trabalho.

Cabe ressaltar que este artigo integra o projeto “Pessoas com Transtornos Globais de Desenvolvimento (TGD) no Ensino de Pós-Graduação Stricto Sensu no Brasil: Políticas Públicas para Inclusão Educacional e Profissional”, vinculado ao Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDGP) — Políticas Afirmativas e Diversidade da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

3. DEMOCRACIA, DIVERSIDADE E INTERSECCIONALIDADE

Como forma de ordenamento político, a democracia se concretiza em instituições; simultaneamente, constitui um modo de vida (SCHWARCZ, 2023), orientando nossas interações sociais e a reprodução de direitos legalmente assegurados; por exemplo, liberdade de locomoção, de expressão, de associação, de autodeterminação, de voto, de participação em decisões coletivas, de acesso à justiça, entre outros.

Para além de seu conceito e das dimensões político-institucionais, é necessário reconhecer os indivíduos como agentes sociais aptos a confrontar

variadas formas de opressão, pois só assim será possível construir práticas inclusivas que abracem múltiplas narrativas e diferentes modos de existir no mundo. A efetivação de uma sociedade democrática exige uma perspectiva ampliada, que assegure equitativamente as necessidades de todos os cidadãos, sem distinções de raça, gênero, classe social ou religião (ABREU, 2021).

A democracia, além de corresponder à estrutura política vigente em nosso país, configura-se como um modo de vida (SCHWARCZ, 2023), orientando nossas interações sociais e a reprodução de direitos legalmente garantidos. Essa perspectiva dual revela-se imprescindível para analisar as vivências e os enfrentamentos de grupos submetidos à privação de direitos fundamentais (por exemplo, no acesso pleno à saúde e à educação) configurando, assim, a interseccionalidade (COLLINS; BILGE, 2021).

A feminista negra e jurista Kimberlé Crenshaw (2002) foi pioneira ao universalizar o conceito de interseccionalidade, empregando-o como instrumento analítico para pensar a sobreposição de diversas identidades sociais em sistemas discriminatórios.

A partir dessa metodologia interseccional, procuramos compreender como as individualidades de cada ser humano (raça, cor, gênero, classe social, sexualidade, entre outras) se articulam com as vulnerabilidades impostas ou acentuadas pelas estruturas sociais. A autora utiliza a metáfora de um eixo em que cada dimensão identitária corresponde a uma via: essas “avenidas” cruzam-se e intersectam-se, gerando pontos de tensão que concentram desvantagens múltiplas e revelam vulnerabilidades preexistentes (CRENSHAW, 2002).

A investigação categórica de experiências específicas individuais, pautada em categorias tradicionais de discriminação, tende a ocultar grupos específicos e a reproduzir formas interseccionais de subordinação. Sob essa perspectiva, a interseccionalidade passa a ser o instrumento para apreender os efeitos dessas interações entre os eixos de subordinação e seus consequentes danos. Assim, refere Crenshaw (2002, p. 177):

A associação de sistemas múltiplos de subordinação tem sido descrita de vários modos: discriminação composta, cargas múltiplas, ou como dupla ou tripla discriminação. A interseccionalidade é uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual oracismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

Esses marcadores sociais da diferença — raça, sexo, classe e gênero — influenciam as relações de poder, convertendo-se em eixos de opressão que, apesar de presentes em cada indivíduo, determinam como a socieda-

de os trata. Assim, reproduzem vulnerabilidades e privilégios, estabelecendo barreiras ao acesso a bens, recursos e direitos fundamentais.

Goes (2019) entende a interseccionalidade como um fenômeno de discriminações múltiplas, já visível nos movimentos de mulheres negras no Brasil, ao analisar a convergência de opressões sofridas por essas mulheres muito antes do conceito global apresentado por Crenshaw (2002). A saber, de acordo com Goes (2019, [s. p.]),

a interseccionalidade é uma ferramenta teórica e metodológica que estilhaça o espelho da mulher universal, transformando em prismas de mulheres no universo, que como umabebêde Oxum permite que todas as mulheres, qualquer mulher, sejam vistas diante do reflexo. Pela lente da interseccionalidade, termo cunhado por feministas negras, ninguém fica de fora.

Esse enfoque interseccional das opressões, ao permitir transitar por distintos sistemas discriminatórios que geram vulnerabilidades e restringem o exercício pleno de direitos, possibilita o reconhecimento dessas conexões e, conseqüentemente, o desenvolvimento de mecanismos concretos para dismantelar as formas interligadas de desigualdade (CRENSHAW, 2002).

Lelia Gonzalez (1984) discute o tema da interseccionalidade em seu ensaio sobre *Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira*, destacando a interconexão entre raça e gênero na formação da sociedade brasileira. Segundo a autora, a interseccionalidade reconhece que as opressões não ocorrem de forma isolada, mas interagem e se reforçam mutuamente, de modo que os indivíduos enfrentam múltiplas camadas de discriminação interligadas.

Nielsson (2025) também examina essa convergência de múltiplas opressões e direitos humanos no âmbito da justiça reprodutiva, ao sublinhar a necessidade de compreender os contextos estruturais próprios de cada indivíduo para fundamentar decisões e políticas públicas que integrem a experiência do sujeito, da comunidade e as injustiças por eles enfrentadas.

Carla Akotirene (2018, p. 58) reforça tal ideia, definindo que a interseccionalidade é, antes de tudo, uma lente analítica sobre a interação estrutural e seus efeitos políticos e legais. Para melhor definir a prática da interseccionalidade, as autoras Sirma Bilge e Patricia Hill Collins (2021, p. 16) utilizam o senso comum e genérico, reportando-se a uma ferramenta analítica:

A interseccionalidade como *práxis* crítica requer o uso do conhecimento adquirido por meio da prática para orientar ações subseqüentes na vida cotidiana. A solução de problemas está no cerne da práxis da interseccionalidade, e os tipos de problemas sociais gerados pelos sistemas interseccionais de poder prestam-se ao conhecimento desenvolvido pela práxis. A práxis entende que o pensar e o fazer, ou a teoria e a ação, estão intimamente ligados e moldam um ao outro. Rejeita concepções binárias que veem os estudos acadêmicos como fonte de teorias e estruturas e relega a prática às pessoas que aplicam essas ideias em contextos

da vida real ou a problemas da vida real. O conhecimento baseado na práxis – por exemplo, a prática profissional de uma equipe médica treinada ou a habilidade de organizar movimentos sociais - considera que a teoria e a prática são interconectadas.

O exercício da interseccionalidade como práxis crítica está relacionado ao emprego de estruturas interseccionais na vida cotidiana pelos indivíduos (COLLINS; BILGE, 2021, p. 51). Desse modo, a metodologia reflexiva conecta a investigação à ação, viabilizando a construção de instrumentos destinados a atenuar desigualdades. Nesse contexto, a interseccionalidade, como prática, permite desconstruir relações desiguais de poder, fazendo avançar a justiça social e as diversas questões social em toda sua complexidade (COLLINS; BILGE, 2021).

A partir dessas estruturas, as autoras fazem uma análise do ambiente acadêmico sob a perspectiva de espaço de lutas dos movimentos sociais e de reivindicação, destacando a necessidade de reformular o conhecimento em faculdades e universidades. O objetivo é incorporar a reflexão crítica ao processo de aprendizagem por meio de uma pedagogia interseccional, estabelecendo uma lente analítica para iniciativas em favor dos direitos humanos (COLLINS; BILGE, 2021).

Diante das múltiplas narrativas da interseccionalidade (violência, racismo, feminismo negro, justiça reprodutiva, pobreza, entre outras), destaca-se a importância de uma análise do direito à educação, uma vez que é nesse espaço que se forja a consciência capaz de questionar e enfrentar as opressões e desigualdades interseccionais, mobilizando o aparato teórico para a transformação da realidade.

Com o intuito de construir um diálogo entre as diferenças de experiência e poder para criar conhecimento, é necessário repensar o conceito tradicional de educação, ou seja, o letramento (COLLINS; BILGE, 2021). As instituições escolares, como espaços de “protesto social”, incorporam o termo diversidade, para reinventar a interseccionalidade e a educação crítica.

Dessa forma, a diversidade, amparada pela interseccionalidade democrática, deve também incorporar as especificidades da neurodiversidade, pois evidências recentes indicam que, nos estudos sobre TEA, por exemplo, a aplicação de uma lente interseccional, que considera raça, gênero, classe, sexualidade e outras dimensões, mostra nuances de opressão e exclusão que um enfoque de eixo único não alcança (MALLIPEDDI; VANDA-ALLEN, 2022).

Tal incorporação requer reconhecer que, à semelhança dos estudantes negros, mulheres e LGBTQIA+ identificados por Freitas, Éster e Santos (2023) como *outsiders*, pessoas neurodivergentes igualmente transitam entre inclusão formal e exclusão vivida, sofrem estigmatização e buscam pertencimento mediante coletivos de apoio e redes de solidariedade.

Ainda, revisões narrativas demonstram que, apesar de inicialmente o campo ter desafiado discursos deficitários acerca do TEA, foi com a incorporação de estruturas interseccionais que se tornou possível identificar vieses raciais e de gênero, articular experiências de pessoas com TEA pertencentes a minorias sociais e propor recomendações metodológicas

(da formulação de perguntas de pesquisa à análise de dados e redação de resultados) que garantam representatividade e relevância social.

Assim, inserir a interseccionalidade no estudo da neurodiversidade não pode ser considerado um adendo, mas condição para que políticas educacionais inclusivas reconheçam e atendam às múltiplas vivências desses estudantes, especialmente daqueles que enfrentam discriminações cruzadas (MALLIPEDDI; VANDAALLEN, 2022).

4. EDUCAÇÃO E NEURODIVERGÊNCIA: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DEMOCRÁTICAS PARA O TEMPO-ESPAÇO DA PLURIDIVERSIDADE

Para além de sua materialização institucional, viver em democracia também constitui um modo de vida que expressa nossa implicação no projeto coletivo, a partir das posições que ocupamos no laço social, seja por ação ou omissão. Democracia não se apresenta como um dado preexistente, mas como prática contínua que produzimos na medida em que significamos e implementamos seus princípios em nossa interação social.

Nesse horizonte, chamamos de tempo-espço da pluridiversidade o arranjo escolar que articula, de forma simultânea, três dimensões indissociáveis: i) a gestão do tempo pedagógico, flexível a diferentes ritmos cognitivos; ii) a configuração material e simbólica do espaço, acessível a distintas sensorialidades; e iii) a cultura institucional que legitima a convivência de múltiplas formas de ser e aprender (Andrada et al, 2019).

Tal configuração demanda, conforme o quadrado semiótico proposto por Barros (2018), distinguir cuidadosamente “diferença” de “desigualdade”: a escola deve salvaguardar as diferenças (variações neurocognitivas) enquanto elimina as desigualdades (barreiras que transformam tais variações em exclusão), evitando a armadilha da indiferença que, ao ignorar a singularidade, reinstala hierarquias sob a aparência de neutralidade.

O sujeito que faz pesquisa deve se habituar a pensar que o plural de ‘eu’ não é sempre o ‘nós’ da comunidade ou do ‘coletivo’, mas pode ser também ‘eus’. O plural ‘eus’ referido a um único sujeito quer dizer que não há só um modo de pensar, sentir e agir sobre um objeto ou um modelo cultural. Multiplicar a subjetividade dos pesquisadores significa que emoção e razão, poeticidade e cientificidade, gênero e número, não se confundem, mas se dilaceram, se acrescem, se diferenciam. Contaminar os gêneros não deve significar homogeneizá-los, mas acrescentar as variações cromáticas, sonoras, estéticas (CANEVACCI *apud* ZANELLA, 2013, p. 17).

Em conformidade com as palavras de Zanella (2013), olhar para o que está posto e, ao mesmo tempo, para o que se anuncia como realidade instituinte não é apenas necessário, mas também urgente no contexto em que se vive, sobretudo pelos efeitos que essa realidade tem produzido no campo da educação.

Compreender e reconhecer o projeto moderno de educação, principalmente no que diz respeito à construção de um mundo comum, torna-se uma dimensão fundamental para a ideia de inclusão em uma sociedade democrática que se pretende investigar e produzir.

Assim, não se pode desconsiderar os apontamentos feitos por Laval (2019) sobre as transformações que atingiram o campo da educação nas últimas décadas, pela monopolização do discurso e da dinâmica reformadora pela ideologia neoliberal. Cabe, portanto, indagar quais efeitos os vínculos sociais gerados por esse projeto de sociedade têm produzido e quais desdobramentos emergem no campo da inclusão de sujeitos neurodivergentes. Outro ponto de especial relevância é compreender de que maneira as práticas pedagógicas orientam as instituições de ensino para viabilizar e promover a participação plena desses indivíduos.

Para articular a urgência desse olhar ao desafio contemporâneo de inclusão, cumpre assinalar que esses impactos suscitam a necessidade de revisitar os fundamentos do projeto moderno de educação.

Sabemos que os referenciais técnicos para a atuação do psicólogo na Educação Básica, por exemplo, referendam a importância de seu trabalho estar em consonância com o Código de Ética Profissional e, ainda, com as referências técnicas —Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP)⁴ —, objetivando a garantia do direito fundamental apontado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos no artigo 26:

Todo ser humano tem direito à educação. A educação será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A educação elementar será obrigatória. A educação técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, que está baseada no mérito.

A educação será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A educação promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre as nações e grupos raciais ou religiosos e deve desenvolver as atividades da ONU em prol da manutenção da paz (Organização das Nações Unidas, 1948).

I. O psicólogo baseará seu trabalho no respeito e na promoção da liberdade, da dignidade, da igualdade e da integridade do ser humano, apoiado nos valores que embasam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2005).

Em síntese, tanto o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos quanto o princípio ético norteador da Psicologia convergem ao afirmar a educação como direito inalienável e, simultaneamente, atribuir a profissionais e instituições a responsabilidade de garanti-lo; tal convergência

⁴ O CREPOP, instituído pelo Sistema Conselhos de Psicologia em 2006, tem como objetivo aprimorar a prática profissional de psicólogas e psicólogos que atuam nas diversas políticas públicas. Sua função ultrapassa o âmbito técnico: tem dimensão ética, ao orientar intervenções comprometidas com a efetivação de direitos e a melhoria das condições de vida, e dimensão política, ao mostrar a contribuição da Psicologia na formulação e implementação de políticas voltadas à transformação social.

leva, portanto, à análise das práticas pedagógicas como eixo estruturante das políticas públicas de inclusão e reconhecimento de sujeitos neurodivergentes. Tal como alerta Barros (2018), políticas afirmativas devem enfrentar “desigualdades”, não “diferenças”; no campo da neurodiversidade, isso implica retirar barreiras sistêmicas sem patologizar modos distintos de aprender.

O foco da análise se constitui na interface das práticas pedagógicas para a produção de políticas públicas de inclusão e reconhecimento dos sujeitos neurodivergentes, a partir do referencial teórico já produzido para a educação básica, pensando e problematizando seus (e)feitos para as instituições de ensino.

A título exemplificativo, a experiência universitária descrita no estudo de Freitas, Éster e Santos (2023) mostra que políticas afirmativas precisam avançar da lógica de acesso para a de permanência: programas de mentoria interseccional, formação docente anticapacitista e ouvidorias específicas para denúncias de capacitismo podem ser desenhados a partir desse referencial.

Importante, referir que, por capacitismo, entende-se todo

[...] processo discriminatório contra as pessoas com deficiência. A partir da lógica capacitista, as pessoas com deficiência são lidas como incapazes em relação àquelas que se encaixam no padrão de corponormatividade hegemonicamente instituído. Corponormatividade é um conceito que se sustenta a partir da existência de um padrão de corpo normal, socialmente aceito e desejado, estabelecido a partir de uma relação de poder desigual (SOUZA, 2023, p. 30).

Como nos indica Julieta Jerusalinsky, “diagnóstico não cria plano pedagógico”⁵, o que implica considerar as contribuições da psicanálise freudiana como campo da singularidade, do caso a caso. Por outro lado, é preciso apontar que tal perspectiva não significa negar a formulação de estágios e etapas de evolução do desenvolvimento biológico e psíquico (parâmetros que, em grande medida, orientam a padronização diagnóstica do que é “típica” e do que é patológico), e sim que pensar o sujeito como tal implica dar lugar para que ele possa advir; daí a centralidade da singularidade no campo psicanalítico.

Ainda que seja legítimo especificar cada situação com base em parâmetros normativos, inclusive no que toca a intervenções farmacológicas, não se pode reduzir a compreensão do indivíduo, nas palavras de Julieta, “ao escrutinamento pela lupa da psicopatologia”.

No modelo biomédico, que define o sujeito a partir do diagnóstico, como visto, a atenção concentra-se na falta, corporificada em fatores biológicos, como a ausência de visão em um corpo cego. Daí decorre a lógica de intervenções curativas voltadas a suprir essa carência. As pesquisas, sejam biomédicas, psicológicas ou de educação especial, mantêm o foco na deficiência e reforçam a ideia de que a falta de visão, audição ou mobilidade constitui elemento central para o desenvolvimento dentro de parâmetros médicos, estigmatizando o indivíduo como “incompleto”.

⁵ Recorte de fala realizada junto ao Corpo Freudiano Escola de Psicanálise (SP), disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rpQJ02b2GIE>. Acesso em: 8 abr. 2025.

O modelo social, em contraposição, desloca o olhar para o contexto sociocultural, apontando de que forma barreiras ambientais e atitudinais restringem a participação plena das pessoas com deficiência. Nessa perspectiva, algumas vertentes teóricas sustentam que a deficiência não equivale a ausência ou defeito, mas configura uma variação humana inscrita na cultura, devendo ser compreendida como diferença, e não como falta (SOUZA, 2023).

A deficiência constitui, antes de tudo, uma construção social: uma experiência que não é inerente ao corpo, mas se produz na relação entre a pessoa e uma sociedade que, ao adotar um padrão corpo normativo, a estigmatiza e lhe confere “menor valor” social. Essa perspectiva contrapõe-se radicalmente ao modelo biomédico, que reduz a deficiência à lesão orgânica, individualizando o problema no corpo e atribuindo ao próprio sujeito a responsabilidade por soluções igualmente individuais.

O modelo social foi adotado pelos dispositivos legais, tais como o Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), entre outros. Tal adoção dialoga com as concepções do campo da psicologia, do direito e da educação, sustentando a ideia de que a autonomia dos sujeitos depende da remoção de barreiras que inviabilizam a plena participação de pessoas neurodivergentes, visto que, em uma sociedade democrática, portanto, a diversidade constitui premissa inegociável e deixa evidente a interdependência que nos constitui como sujeitos sociais.

Sobre isso, afirma Souza (2023, p. 109):

Ainda que a cultura capacitista insista em sua tentativa de transmitir ideias binárias de nós versus eles, normal versus anormal, a escola inclusiva resiste e cria espaços de interação não marcados pelo estigma, mas na vivência de uma experiência conjunta atravessada por infinitas outras possibilidades de interesses em comum. Ao falar de escolas inclusivas, evocamos uma estrutura institucional com uma série de variações regionais, políticas e filosóficas que esbarram, inevitavelmente, em concepções e práticas capacitistas sedimentadas ao longo de séculos, visto que o capacitismo é, por si só, uma grave questão de estrutura social. Contudo, as instituições que possibilitam às crianças com e sem deficiência partilharem o cotidiano, contribuem bravamente para a abertura de fissuras sociais, encontros de diferenças, e reinvenção de relações humanas na busca de uma sociedade justa e igualitária.

Souza (2023) afirma que, em razão do capacitismo, pessoas com deficiência são alvo de diversas formas de discriminação e opressão, que se manifestam em níveis individuais, estruturais e coletivos nas sociedades. Motivados por questões culturais, religiosas ou políticas eugenistas, esses indivíduos foram e ainda são vítimas de atos violentos (tanto por parte de indivíduos quanto de instituições). Assim, as pessoas com deficiência vivenciam uma experiência de ser e estar no mundo marcada por estigmas

que restringem suas oportunidades de expressão e o exercício de seus direitos fundamentais.

Na introdução da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007 (BRASIL, 2007), lê-se o seguinte:

O movimento mundial pela educação inclusiva é uma ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os alunos de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da instituição de ensino (BRASIL, 2007).

Nesse ponto, convém distinguir, conforme Barros (2018), “diferença” e “desigualdade”: a deficiência, tal como a neurodiversidade, é diferença ontológica; as barreiras que a transformam em exclusão são desigualdades historicamente produzidas.

Diante das dificuldades que permeiam os sistemas de ensino, impõe-se o enfrentamento de práticas discriminatórias e a elaboração de alternativas que as superem; por isso, a educação inclusiva ocupa lugar estratégico no debate contemporâneo sobre o papel da escola na reversão da lógica de exclusão.

À luz dos referenciais destinados à edificação de sistemas educacionais inclusivos, a configuração das instituições de ensino, notadamente das escolas e das classes especiais, passa a ser reavaliada, exigindo transformação estrutural e cultural que assegure o atendimento efetivo às especificidades de todos os estudantes.

Nessa direção, a desconstrução de discursos e práticas capacitistas requer o fortalecimento de ações inclusivas que legitimem a democracia mediante políticas públicas eficazes no campo da neurodiversidade. Tal horizonte demanda explicitar a concepção de deficiência que fundamenta as abordagens teóricas: o modelo social, segundo o qual a deficiência integra a diversidade humana e não deve ser concebida como falta, tragédia ou aspecto a ser “consertado”.

As relações de cuidado e educação são constitutivas da vida em sociedade; reconhecer esse dado permite inferir que barreiras estarão sempre em circulação, exigindo o esforço permanente de criar condições que as atenuem e, assim, viabilizem a construção de tempo-espço para sujeitos autônomos, cidadãos do mundo, cuja convivência se baseie em especificidades que possam coabitar, garantindo-lhes direitos não apenas previstos em lei, mas vividos cotidianamente.

À luz dessas evidências, torna-se patente que o ingresso formal não assegura, por si só, a vivência democrática da pluridiversidade; tal como

apontam pesquisas sobre estigmatização de estudantes *outsider* na universidade (FREITAS; ÉSTER; SANTOS, 2023), a efetividade inclusiva depende de transformar os arranjos institucionais que ainda reproduzem hierarquias de poder.

>> CONCLUSÃO

À luz das considerações expostas, conclui-se que a democracia não se esgota na dimensão político-institucional: ela se manifesta nas formas de interação com o mundo e no compromisso assumido no enfrentamento das múltiplas opressões. Edificar uma sociedade verdadeiramente democrática requer um olhar atento às singularidades de cada sujeito, sem distinção de raça, gênero, classe social ou religião.

A interseccionalidade desponta como instrumento analítico para compreender a complexidade dos sistemas discriminatórios, pois apresenta a interação e o reforço mútuo entre múltiplas opressões. Todavia, diante das crises atuais, impõe-se avançar do plano teórico de conscientização para a formulação de mecanismos concretos capazes de desestruturar padrões tradicionais de poder.

O nexos entre investigação e práxis, articulado às experiências cotidianas, adquire especial relevância no âmbito do direito à educação, *locus* privilegiado para a formação de consciência crítica e para a transformação da realidade social. Instituições escolares, entendidas como espaços de “protesto social”, tornam-se potentes quando amparadas por políticas públicas inclusivas voltadas às pessoas com deficiência; tais políticas conclamam educadores, operadores do direito e a sociedade a (re)pensar práticas que garantam dignidade, cidadania e ambientes seguros, sobretudo para as denominadas “minorias políticas”, muitas vezes alijadas de seus direitos.

Desse modo, a noção de tempo-espaço da pluridiversidade consolida a perspectiva interseccional discutida ao longo deste artigo: reconhecer múltiplas formas de existência, inclusive as neurodivergentes, e, ao mesmo tempo, eliminar desigualdades estruturais que impedem a participação plena de cada sujeito.

Trata-se de um horizonte que exige escolas que articulem tempos pedagógicos flexíveis, espaços acessíveis a distintas sensorialidades e uma cultura que legitime diferenças sem convertê-las em hierarquias. A pluridiversidade, portanto, para além de mera celebração da variedade humana, representa uma condição para que a democracia se efetive como prática de justiça.

O desafio reside em incorporar novas perspectivas à pesquisa científica, integrando a prática interseccional a ideias e vivências até então limitadas por omissões e relações de subordinação. Portanto, a justificativa do estudo se confirma: é urgente revisar criticamente as estruturas normativas e simbólicas da educação para que ela possa cumprir seu papel democrático. Reconhecer sujeitos neurodivergentes nos espaços educativos possibilita políticas públicas efetivas de inclusão, assegurando acesso a esferas decisórias, dignidade e a vivência de valores fundamentais historicamente invisibilizados por estruturas discriminatórias. Afinal, como assinala Eliane

Brum (2006, p. 20), “O mundo é salvo pelo avesso da importância. Pelo antônimo da evidência”.

>> REFERÊNCIAS

- ABREU, T.. **O que é neurodiversidade**. Goiânia: Canone Editorial, 2021.
- ANDRADA, P. C. de . et al. Atuação de Psicólogas(os) na Escola: Enfrentando Desafios na Proposição de Práticas Críticas. **Psicologia: Ciência e Profissão**, [s. l.], v. 39, p. e1877342, 2019.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 4 dez. 2024.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 8 abr. 2025.
- BRASIL. **Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007**, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://www.in.gov.br/>. Acesso em: 4 dez. 2024.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução CFP nº 010/2005**: aprova o Código de Ética Profissional do Psicólogo. Brasília, DF: CFP, 2005. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2005/07/resolucao2005_10.pdf. Acesso em: 8 abr. 2025.
- COLLINS, P. H.; BILGE, S.. **Interseccionalidade**. São Paulo: Boitempo, 2021.
- CRENSHAW, K.. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- FREITAS, M. C.; ÉSTHER, A. B.; SANTOS, J. C.. Diversidade, estigmatização e pertencimento no contexto universitário. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 53, p. e09940, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/55835MZ59zxm5FXTK3nPQtr/>. Acesso em: 2 mai. 2025.
- GOES, E.. Interseccionalidade no Brasil, revisitando as que vieram antes. **Blogueiras Negras**, 8, 2019. Disponível em: <https://blogueirasnegras.org/interseccionalidade-no-brasil-revisitando-as-que-vieram-antes/>. Acesso em: 2 out. 2024.
- GONZALEZ, L.. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, p. 223-244, 1984. Disponível em: <https://patriciamagno.com.br/wp-content/uploads/2021/04/GONZAL1.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.
- LAVAL, C.. **A escola não é uma empresa**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- MALLIPEDDI, N. V.; VANDAALLEN, R. A.. Intersectionalitywithincritical autism studies: a narrative review. **AutismAdulthood**, v. 4, n. 4, p. 281-289, Dec. 2022. DOI: 10.1089/aut.2021.0014. Disponível em: <https://pmc.ncbi.nlm.nih>

gov/articles/PMC9908281/. Acesso em: 30 abr. 2025.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducapespecial.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2025.

NIELSSON, J. G.. Direitos humanos, justiça reprodutiva e mortalidade materna no Brasil 20 anos depois da morte de Alyne Pimentel. **Revista Direito e Práxis**, [s. l.], v. 16, n. 1, 2025. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2179-8966/2025/78389>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <https://www.un.org/pt/universal-declaration-human-rights/>. Acesso em: 8 abr. 2025.

ORTEGA, F.. O sujeito cerebral e o movimento da neurodiversidade. **Mana – Estudos de Antropologia Social**, [s. l.], vol.14, p. 477-509, 2008.

SCHWARCZ, L.. O que é democracia? **YouTube**. 24 jan. 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=akTiPRJxJfU>. Acesso em: 4 dez. 2024.

SOUZA, N. I.. **Infâncias e Diferenças: o lúdico na construção de práticas anti-capacitistas**, Dissertação (Mestrado em Educação). Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2023.

ZANELLA, A. V.. **Perguntar, registrar, escrever: inquietações metodológicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2013.

