

**ELOS PERDIDOS E INCLUSÃO TARDIA: PERCURSOS EDUCACIONAIS
INTERROMPIDOS E A REINSERÇÃO DE PESSOAS AUTISTAS PELA EJA –
DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA, A
ANDRAGOGIA NEURODIVERGENTE E AS IMPLICAÇÕES REVELADAS
PELOS DADOS DO CENSO 2022**

**LOST LINKS AND LATE INCLUSION: INTERRUPTED EDUCATIONAL PATHS
AND THE REINTEGRATION OF PEOPLE WITH AUTISM THROUGH ADULT
EDUCATION – METHODOLOGICAL CHALLENGES FOR INCLUSIVE
LITERACY, NEURODIVERSE ANDRAGOGY AND THE IMPLICATIONS
REVEALED BY THE 2022 CENSUS DATA**

**ELOS PERDIDOS E INCLUSIÓN TARDÍA: TRAYECTORIAS EDUCATIVAS
INTERRUMPIDAS Y LA REINSERCIÓN DE PERSONAS AUTISTAS A TRAVÉS
DE LA EJA (EDUCACIÓN DE ADULTOS Y JÓVENES): RETOS
METODOLÓGICOS PARA LA ALFABETIZACIÓN INCLUSIVA, LA
ANDRAGOGÍA NEURODIVERGENTE Y LAS IMPLICACIONES REVELADAS
POR LOS DATOS DEL CENSO DE 2022**

 <https://doi.org/10.56238/arev7n6-075>

Data de submissão: 06/05/2025

Data de publicação: 06/06/2025

Antonio Nacilio Sousa dos Santos
Doutorando em Ciências Sociais
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Horizonte, Ceará – Brasil
E-mail: naciliostodos23@gmail.com

Edimar Fonseca da Fonseca
Doutor em Educação em Ciências
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Caçapava do Sul, Rio Grande do Sul – Brasil.
E-mail: fonseca.edimar@gmail.com

Terezinha Sirley Ribeiro Sousa
Doutora em Educação
Universidade do Estado do Pará (UEPA)
Belém, Pará – Brasil.
E-mail: terezinha.sirley@uepa.br

Márcia Renata Ferreira Prado
Especialista em Atendimento Educacional Especializado – AEE
Faculdade Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
Timon, Maranhão – Brasil.
E-mail: marciarfp1980@gmail.com

Vinicius da Silva Barbosa
Especialista em Saúde Coletiva
Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (FAVENI)
Bela Vista, São Paulo – Brasil.
E-mail: vsbarbosaa@gmail.com

Charlyan de Sousa Lima
Doutorando em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
Chapadinha, Maranhão – Brasil.
E-mail: charlyansl@yahoo.com.br

Tatiana Pinheiro de Assis Pontes
Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Presidente Prudente)
São José do Rio Preto, São Paulo – Brasil.
E-mail: tatiana.assis@unesp.br

Micale Társis Prado Silva
Graduanda em Licenciatura em Pedagogia
Centro Universitário UNIFACID WYDEN
Timon, Maranhão – Brasil.
E-mail: micaleprado2001@gmail.com

Elijane dos Santos Silva
Doutoranda em Educação.
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)
Marília, São Paulo – Brasil.
E-mail: elijane.santos@unesp.br

Rosane Michelli de Castro
Doutora em Educação
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)
Marilia, São Paulo – Brasil.
E-mail: r.castro@unesp.br

Cristina Miranda Duenha Garcia Carrasco
Doutorando em História da Educação
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)
Tupã, São Paulo – Brasil.
E-mail: cristina.mdg.carrasco@unesp.br

Gabriel Rodrigues Serrano
Doutorando em Educação
Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)
Nova Veneza, Santa Catarina – Brasil.
E-mail: rodrigues.serrano@unesp.br

Joice Naiara Camargo de Abreu

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

Tupã, São Paulo – Brasil.

E-mail: joice.c.abreu@unesp.br

Leusia Flávia Pires Romano

Mestranda em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

Tupã, São Paulo – Brasil.

E-mail: leusia.romano@unesp.br

Damião de Almeida Manuel

Doutorando em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

Marília, São Paulo – Brasil.

E-mail: d.manuel@unesp.br

Myrian Lucia Ruiz Castilho

Doutora em Educação

Mestre em Educação

Universidade Estadual Paulista (UNESP/Marília)

Marília, São Paulo – Brasil.

E-mail: castilho.myrian@gmail.com

RESUMO

O Censo Demográfico de 2022, conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que o Brasil possui 2,4 milhões de pessoas diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando 1,2% da população. Dentre os estudantes com autismo, 66,8% estão matriculados no ensino fundamental regular, totalizando aproximadamente 508 mil indivíduos. No entanto, observa-se uma significativa queda na continuidade dos estudos após essa etapa. Apenas 12,3% dos estudantes com TEA frequentam o ensino médio, e 0,8% estão no ensino superior, evidenciando desafios na progressão educacional. Além disso, o Censo destacou que quase metade (46,1%) das pessoas com autismo com 25 anos ou mais possuem, no máximo, o ensino fundamental incompleto, indicando interrupções nos percursos educacionais. No que se refere à Educação de Jovens e Adultos (EJA), o Censo revelou que essa modalidade se destacou com o maior percentual de estudantes com diagnóstico de TEA: 4,7% dos seus frequentadores declararam esse diagnóstico. A proporção foi ainda mais expressiva entre estudantes de 15 a 17 anos (9,1%) e 18 a 24 anos (10,6%). Dessa forma, este artigo tem como objeto de estudo os percursos educacionais interrompidos de pessoas autistas e suas tentativas de reinserção no sistema formal de ensino por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Busca-se compreender os desafios metodológicos que emergem no campo da alfabetização inclusiva e da andragogia voltada a sujeitos neurodivergentes. Os principais objetivos desta pesquisa são: (1) analisar os dados do Censo 2022 referentes à escolarização de pessoas com TEA; (2) identificar os principais obstáculos enfrentados por esses estudantes na EJA; e (3) propor estratégias pedagógicas que promovam a inclusão e o respeito à neurodiversidade. A pergunta de partida que orienta esta investigação é: Como os processos de reinserção escolar de pessoas autistas pela EJA evidenciam lacunas estruturais, desafios pedagógicos e possibilidades de construção de uma andragogia inclusiva capaz de respeitar a neurodiversidade? Teoricamente utilizamos os trabalhos de Armstrong (2006; 2010; 2012; 2017), Barnes (2002; 2006), Barton (2002), Ellis (2019a; 2019b),

Freire (1967; 1979; 2000; 2011; 2013; 2014), Garland-Thomson (1997; 2009; 2019), Guerra (2021), Kent (2019a; 2019b), Knowles (1975; 1988; 2014), Linton (2020), Mantoan (2003), Mercer (2006), Miranda (2012), Mitchell (2006; 2014), Oliver (2002), Robertson (2019a; 2019b), Snyder (2006; 2014), Stevens (s/d), Thomson (2018; 2019), Vygotsky (1991; 2010; s/d), Werneck (1997), entre outros. A pesquisa é de cunho qualitativa a partir de Minayo (2007), bibliográfica e descritiva conforme Gil (2008) e com o viés analítico compreensivo de acordo com Weber (1949). A análise dos dados do Censo 2022, articulada com a literatura especializada, permitiu identificar um fenômeno recorrente entre pessoas autistas adultas: a descontinuidade escolar vivida no ensino fundamental ou médio e a posterior reinserção por meio da EJA. Essa dinâmica revelou um movimento que foi aqui conceituado como “retorno educativo compensatório”, expressão que busca nomear a ação de sujeitos neurodivergentes que, após vivenciarem exclusões e rupturas ao longo da trajetória escolar, encontram na EJA uma possibilidade concreta de reconstrução do vínculo com o saber e de reconfiguração de sua identidade educacional. Além disso, foram identificadas barreiras metodológicas significativas, ausência de práticas pedagógicas adaptadas e lacunas formativas nos profissionais da EJA. Ainda assim, emergiram experiências de resistência e aprendizagem afetiva que apontam para a necessidade urgente de reelaborar a andragogia a partir do reconhecimento da neurodiversidade.

Palavras-chave: TEA. Educação de Jovens e Adultos. Neurodiversidade. Retorno Educativo Compensatório.

ABSTRACT

The 2022 Demographic Census, conducted by the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), revealed that Brazil has 2.4 million people diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD), representing 1.2% of the population. Among students with autism, 66.8% are enrolled in regular elementary school, totaling approximately 508,000 individuals. However, there is a significant drop in the continuity of studies after this stage. Only 12.3% of students with ASD attend high school, and 0.8% are in higher education, highlighting challenges in educational progression. In addition, the Census highlighted that almost half (46.1%) of people with autism aged 25 or older have, at most, incomplete elementary school education, indicating interruptions in educational pathways. With regard to Youth and Adult Education (EJA), the Census revealed that this modality stood out with the highest percentage of students diagnosed with ASD: 4.7% of its attendees reported this diagnosis. The proportion was even more significant among students aged 15 to 17 (9.1%) and 18 to 24 (10.6%). Thus, this article focuses on the interrupted educational paths of autistic people and their attempts to re-enter the formal education system through Youth and Adult Education (EJA). It seeks to understand the methodological challenges that emerge in the field of inclusive literacy and andragogy aimed at neurodivergent individuals. The main objectives of this research are: (1) to analyze data from the 2022 Census regarding the schooling of people with ASD; (2) to identify the main obstacles faced by these students in EJA; and (3) to propose pedagogical strategies that promote inclusion and respect for neurodiversity. The starting question that guides this investigation is: How do the processes of reintegration of autistic people into school through EJA reveal structural gaps, pedagogical challenges, and possibilities for building an inclusive andragogy capable of respecting neurodiversity? Theoretically, we use the works of Armstrong (2006; 2010; 2012; 2017), Barnes (2002; 2006), Barton (2002), Ellis (2019a; 2019b), Freire (1967; 1979; 2000; 2011; 2013; 2014), Garland-Thomson (1997; 2009; 2019), Guerra (2021), Kent (2019a; 2019b), Knowles (1975; 1988; 2014), Linton (2020), Mantoan (2003), Mercer (2006), Miranda (2012), Mitchell (2006; 2014), Oliver (2002), Robertson (2019a; 2019b), Snyder (2006; 2014), Stevens (n.d.), Thomson (2018; 2019), Vygotsky (1991; 2010; n.d.), Werneck (1997), among others. The research is qualitative in nature, based on Minayo (2007), bibliographic and descriptive according to Gil (2008), and with a comprehensive analytical bias according to Weber (1949). The analysis of data from the 2022 Census, combined with specialized

literature, allowed us to identify a recurring phenomenon among autistic adults: school discontinuity experienced in elementary or high school and subsequent reintegration through EJA. This dynamic revealed a movement that was conceptualized here as “compensatory educational return,” an expression that seeks to name the action of neurodivergent subjects who, after experiencing exclusion and disruption throughout their school career, find in EJA a concrete possibility of rebuilding their connection with knowledge and reconfiguring their educational identity. In addition, significant methodological barriers, a lack of adapted pedagogical practices, and training gaps among EJA professionals were identified. Even so, experiences of resistance and affective learning emerged that point to the urgent need to rework andragogy based on the recognition of neurodiversity.

Keywords: ASD. Youth and Adult Education. Neurodiversity. Compensatory Educational Return.

RESUMEN

El Censo Demográfico de 2022, realizado por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), reveló que Brasil tiene 2,4 millones de personas diagnosticadas con trastorno del espectro autista (TEA), lo que representa el 1,2 % de la población. Entre los estudiantes con autismo, el 66,8 % está matriculado en la escuela primaria ordinaria, lo que supone un total de aproximadamente 508 000 personas. Sin embargo, se observa una caída significativa en la continuidad de los estudios después de esta etapa. Solo el 12,3 % de los estudiantes con TEA asisten a la escuela secundaria y el 0,8 % cursa estudios superiores, lo que pone de relieve los retos que plantea la progresión educativa. Además, el censo destacó que casi la mitad (46,1 %) de las personas con autismo mayores de 25 años tienen, como máximo, una educación primaria incompleta, lo que indica interrupciones en las trayectorias educativas. En cuanto a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), el censo reveló que esta modalidad destacaba por tener el mayor porcentaje de estudiantes diagnosticados con TEA: el 4,7 % de sus asistentes declararon este diagnóstico. La proporción era aún más significativa entre los estudiantes de 15 a 17 años (9,1 %) y de 18 a 24 años (10,6 %). Por lo tanto, este artículo se centra en las trayectorias educativas interrumpidas de las personas autistas y sus intentos de reincorporarse al sistema educativo formal a través de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Busca comprender los retos metodológicos que surgen en el campo de la alfabetización inclusiva y la andragogía dirigida a personas neurodivergentes. Los principales objetivos de esta investigación son: (1) analizar los datos del Censo de 2022 relativos a la escolarización de las personas con TEA; (2) identificar los principales obstáculos a los que se enfrentan estos estudiantes en la EJA; y (3) proponer estrategias pedagógicas que promuevan la inclusión y el respeto por la neurodiversidad. La pregunta inicial que guía esta investigación es: ¿Cómo revelan los procesos de reintegración de las personas autistas en la escuela a través de la EJA las brechas estructurales, los desafíos pedagógicos y las posibilidades de construir una andragogía inclusiva capaz de respetar la neurodiversidad? Teóricamente, utilizamos los trabajos de Armstrong (2006; 2010; 2012; 2017), Barnes (2002; 2006), Barton (2002), Ellis (2019a; 2019b), Freire (1967; 1979; 2000; 2011; 2013; 2014), Garland-Thomson (1997; 2009; 2019), Guerra (2021), Kent (2019a; 2019b), Knowles (1975; 1988; 2014), Linton (2020), Mantoan (2003), Mercer (2006), Miranda (2012), Mitchell (2006; 2014), Oliver (2002), Robertson (2019a; 2019b), Snyder (2006; 2014), Stevens (s. f.), Thomson (2018; 2019), Vygotsky (1991; 2010; s. f.), Werneck (1997), entre otros. La investigación es de naturaleza cualitativa, según Minayo (2007), bibliográfica y descriptiva según Gil (2008), y con un sesgo analítico integral según Weber (1949). El análisis de los datos del Censo de 2022, combinado con la literatura especializada, nos permitió identificar un fenómeno recurrente entre los adultos autistas: la discontinuidad escolar experimentada en la escuela primaria o secundaria y la posterior reintegración a través de la EJA. Esta dinámica reveló un movimiento que se conceptualizó aquí como «retorno educativo compensatorio», una expresión que busca nombrar la acción de los sujetos neurodivergentes que, tras experimentar la exclusión y la interrupción a lo largo de su trayectoria escolar, encuentran en la EJA una posibilidad concreta de reconstruir su conexión

con el conocimiento y reconfigurar su identidad educativa. Además, se identificaron importantes barreras metodológicas, la falta de prácticas pedagógicas adaptadas y las deficiencias en la formación de los profesionales de la EJA. Aun así, surgieron experiencias de resistencia y aprendizaje afectivo que apuntan a la urgente necesidad de reelaborar la andragogía basándose en el reconocimiento de la neurodiversidad.

Palabras clave: TEA. Educación de jóvenes y adultos. Neurodiversidad. Retorno educativo compensatorio.

1 INTRODUÇÃO

1.1 ELOS PERDIDOS E CAMINHOS DE RETORNO: INVISIBILIDADES EDUCACIONAIS, NEURODIVERSIDADE E A REINSERÇÃO DE PESSOAS AUTISTAS PELA EJA – INTRODUZINDO

Em um país marcado por profundas desigualdades históricas, as trajetórias escolares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda permanecem em grande medida invisibilizadas nos debates públicos sobre educação. Embora a legislação brasileira conte com o direito à educação inclusiva¹, a realidade cotidiana evidencia um cenário fragmentado e intermitente, no qual a presença das pessoas autistas na escola oscila entre avanços normativos e exclusões práticas. E ainda, o sistema educacional brasileiro tem sido pouco sensível às necessidades específicas dessas pessoas, especialmente no que diz respeito à construção de percursos contínuos de aprendizagem. Como bem sintetiza Paulo Freire (2013, p. 83): “[...] não se pode falar em inclusão verdadeira quando a escola apenas recebe corpos, mas não escuta subjetividades”. Além disso, convém observar que muitos dos processos de evasão escolar vivenciados por autistas decorrem de práticas pedagógicas exclucentes e de uma cultura escolar centrada na padronização do aprender. Dito isso, “[...] a invisibilidade é uma forma cruel de exclusão, pois torna o sujeito ausente mesmo quando ele está presente” (Linton, 2020, p. 41). Assim, a compreensão dessas invisibilidades estruturais é um passo decisivo para romper com a lógica da negação e avançar na construção de políticas educativas que respeitem a neurodiversidade² e garantam permanência qualificada.

¹ Embora a legislação brasileira conte com o direito à educação inclusiva como um princípio constitucional e respaldado por marcos legais específicos, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), ainda persistem inúmeras barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais que dificultam a efetivação desse direito, sobretudo no caso de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Ou seja, apesar dos avanços normativos, a distância entre o texto legal e a realidade vivida por estudantes neurodivergentes é significativa, especialmente quando se trata de percursos escolares interrompidos, evasão precoce e ausência de suporte na reinserção escolar. Cabe ressaltar que a presença física na escola não garante, por si só, uma inclusão efetiva, sendo necessário repensar práticas, currículos e relações escolares de modo a valorizar a diversidade e assegurar a permanência com qualidade. Ver: BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 152, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015; BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

² A concepção de neurodiversidade propõe uma ruptura com os modelos biomédicos tradicionais que patologizam as diferenças cognitivas e comportamentais, reconhecendo que condições como o autismo, a dislexia e o TDAH fazem parte de uma variação natural da experiência humana. Em vez de considerar essas diferenças como déficits a serem corrigidos, a perspectiva da neurodiversidade valoriza a pluralidade de modos de pensar, aprender e se relacionar com o mundo, reivindicando o direito à inclusão plena e à aceitação das singularidades. Assim, a neurodiversidade desafia as instituições educacionais a reverem seus currículos, metodologias e práticas avaliativas, a fim de construir ambientes verdadeiramente inclusivos que respeitem e potencializem as capacidades de cada sujeito. Como afirma Thomas Armstrong, “[...] a neurodiversidade não é uma anomalia a ser consertada, mas uma condição humana a ser compreendida e acolhida” (2012, p. 20). Ver: ARMSTRONG, Thomas. *Neurodiversidade: uma ideia revolucionária para incluir pessoas que aprendem de modo diferente*. São Paulo: Summus, 2012.

A deficiência não diz respeito apenas à presença ou ausência física. O que realmente importa é se as pessoas com deficiência são vistas, ouvidas ou compreendidas em seus próprios termos. Em muitos contextos, especialmente os educacionais, indivíduos com deficiência podem estar presentes, mas totalmente ignorados – falam sobre eles, e não com eles; são categorizados, e não conhecidos. A ausência de reconhecimento pode ser mais alienante do que a exclusão física. Essa forma de apagamento simbólico reforça a normatividade do corpo são e torna as experiências das pessoas com deficiência periféricas à narrativa dominante³ (Linton, 1998, p. 129).

Além das estatísticas gerais que revelam um contingente de 2,4 milhões de pessoas com diagnóstico de TEA no Brasil, o Censo Demográfico de 2022⁴ revelou um dado particularmente expressivo: na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a alfabetização se destacou com o maior percentual de estudantes com autismo, atingindo 4,7% do total. A proporção foi ainda mais elevada entre jovens de 15 a 17 anos (9,1%) e adultos de 18 a 24 anos (10,6%), o que sugere um movimento de retomada educacional por parte de sujeitos neurodivergentes, mesmo diante de históricos de exclusão e intermitência escolar. Como destaca Garland-Thomson: “[...] a visibilidade estatística é uma forma de reconhecimento social e político, especialmente quando se trata de grupos marginalizados” (2009, p. 51). Em consonância, Werneck argumenta que “[...] quando a escola não nomeia, não registra e não reconhece, ela produz uma forma sutil de exclusão” (1997, p. 83). Nesse sentido, os dados do IBGE não apenas iluminam uma realidade oculta, mas também apontam para a importância da EJA como “espaço de reinvenção da escolarização de pessoas com TEA”, demonstrando que, mesmo sem números absolutos sobre interrupções e retornos, a presença percentual expressiva denuncia um percurso educacional marcado por rupturas e recomeços.

Contudo, apesar da crescente visibilidade dos dados demográficos, persiste uma desigualdade estrutural na trajetória escolar de pessoas com TEA, evidenciada não apenas na entrada, mas, sobretudo, na permanência e conclusão das etapas educativas. Em muitos casos, o ensino fundamental é vivenciado de forma fragmentada, o ensino médio é abandonado e o ensino superior permanece como uma promessa distante. Assim, “[...] a educação não deve ser um privilégio, mas um direito exercido com dignidade, reconhecimento e continuidade”, afirma Mantoan (2003, p. 112), ao defender uma escola comprometida com o pertencimento e não com a exclusão disfarçada de inclusão. De

³ Tradução nossa.

⁴ O Censo Demográfico de 2022, conduzido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), revelou que 2,4 milhões de pessoas no Brasil foram diagnosticadas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), representando 1,2% da população residente com dois anos ou mais de idade. Esta foi a primeira vez que o Censo incluiu um quesito específico sobre o TEA, em cumprimento à Lei nº 13.861/2019, que determinou a obrigatoriedade da coleta de informações sobre o autismo nos censos demográficos. A inclusão desse dado é um marco importante para a formulação de políticas públicas voltadas à inclusão e ao suporte das pessoas com TEA no país. Ver: INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2022: pessoas com deficiência e pessoas diagnosticadas com transtorno do espectro autista: resultados preliminares da amostra*. Rio de Janeiro: IBGE, 2025. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102178.pdf>. Acesso em: 16 Mai. 2025.

modo análogo, Simi Linton (2020, p. 97) sublinha que “[...] a marginalização educacional de pessoas com deficiência decorre mais de barreiras sistêmicas do que de limitações individuais”. Com efeito, à medida que os sujeitos autistas transitam entre períodos de escolarização e longas interrupções, muitas vezes marcadas por experiências de rejeição, medicalização excessiva ou ausência de mediações adequadas, reforça-se um ciclo de precariedade educacional que não se encerra com o acesso à escola, mas que exige políticas permanentes de acompanhamento, adaptação curricular e valorização da neurodiversidade ao longo da vida.

[...] A exclusão de alunos com deficiência do sistema educacional regular não ocorre somente por mecanismos explícitos de segregação institucional, mas também por estruturas normativas e culturais que desqualificam seus modos de aprender, de comunicar-se e de estar no mundo. Essa exclusão se manifesta na forma de currículos inflexíveis, avaliações padronizadas e práticas pedagógicas que não reconhecem a legitimidade das diferenças. O discurso da inclusão, quando não acompanhado de mudanças estruturais reais, pode servir para mascarar a continuidade das práticas excluidentes. Assim, os sujeitos com deficiência permanecem dentro da escola, mas fora dos processos significativos de aprendizagem (Mantoan, 2003, p. 57).

Ainda assim, o silêncio institucional sobre a neurodiversidade no Brasil permanece gritante, especialmente quando se observam os marcos legais e as políticas públicas que deveriam assegurar igualdade educacional. Desse modo, embora haja avanços normativos no plano discursivo, como o reconhecimento do direito à educação inclusiva, a implementação concreta dessas diretrizes tem sido marcada por generalizações que desconsideram as especificidades do TEA. Segundo Garland-Thomson (1997, p. 46), “[...] a deficiência é, muitas vezes, tratada como um ruído de fundo que pode ser ignorado pela política normativa do Estado moderno”. Essa lógica de invisibilização, como explica Paulo Freire (2014, p. 47), sustenta-se na negação da escuta ativa dos sujeitos: “[...] negar a escuta ao outro é interditar sua existência enquanto sujeito do mundo”. Ou seja, quando a neurodiversidade não é contemplada nas políticas educacionais com estratégias específicas e escuta qualificada, aquilo que se apresenta como inclusão se torna apenas um discurso vazio, incapaz de transformar realidades. Por isso, é fundamental que a formulação das políticas educacionais se reconecte com as experiências concretas dos sujeitos autistas, reconhecendo suas singularidades cognitivas e afetivas, bem como seus modos próprios de habitar o espaço escolar.

Logo, diante do cenário de exclusão persistente e da recorrente descontinuidade escolar vivida por pessoas com TEA, torna-se necessário compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁵ como

⁵ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da educação básica brasileira destinada a oferecer oportunidades educacionais a pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada. Conforme estabelecido no Art. 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996, os sistemas de ensino devem assegurar gratuitamente a oferta de cursos e exames supletivos, considerando

um espaço potente de reinserção formativa e reconstrução de trajetórias. A EJA, para além de seu papel reparador, pode oferecer à neurodiversidade uma via de acolhimento, respeito e emancipação. Ou seja, “[...] a educação, na sua mais alta expressão, não apenas transmite conteúdos, mas transforma existências” – como reconhece Freire (1979, p. 88). Assim, ao considerar a especificidade dos sujeitos com TEA, o processo educativo precisa assumir formas não padronizadas, capazes de respeitar ritmos e subjetividades. Nas palavras de Armstrong, 2012, p. 112: “[...] quando escolas valorizam as diferenças neurológicas como uma expressão da diversidade humana, elas deixam de rotular e começam a nutrir”. Isso significa que a EJA, quando orientada por princípios inclusivos e por práticas andragógicas⁶ sensíveis à neurodiversidade, pode não apenas reparar lacunas educacionais, mas também reencantar o processo de aprender para sujeitos que, muitas vezes, foram silenciados em sua infância e juventude.

[...] A educação de adultos não pode ser concebida como uma simples extensão do modelo escolar tradicional. Ela deve nascer das necessidades do aprendiz, respeitando suas experiências anteriores, suas motivações e seus tempos próprios. Em especial, aqueles que retornam à escola após longos afastamentos carregam consigo feridas que não se curam com conteúdos, mas com respeito, escuta e reconhecimento. Uma pedagogia verdadeiramente voltada ao adulto precisa ser flexível, significativa e acolhedora, permitindo que cada um redescubra o prazer de aprender, mesmo que em ritmos e caminhos diversos⁷ (Knowles, 1975, p. 43).

Contudo, embora os dados revelem uma presença crescente de pessoas autistas na EJA, as políticas públicas ainda operam sob uma lógica que marginaliza a neurodiversidade, tratando-a como exceção e não como parte constitutiva da diversidade humana. As diretrizes educacionais, em sua maioria, permanecem centradas em paradigmas normativos e uniformizadores, que negligenciam a

as características dos alunos, seus interesses, condições de vida e de trabalho. Além disso, o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 estabelece metas específicas para a EJA, como a ampliação da oferta integrada à educação profissional, visando garantir a continuidade da escolarização e a qualificação para o trabalho. Apesar dos avanços legais, a EJA enfrenta desafios significativos, incluindo altas taxas de evasão, falta de infraestrutura adequada e necessidade de formação específica para os docentes, o que evidencia a importância de políticas públicas eficazes e comprometidas com a inclusão educacional de jovens e adultos. Ver: BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996; BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação: PNE 2014–2024: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 16 Mai. 2025.

⁶ As práticas andragógicas, centradas nos princípios da educação de adultos, partem da premissa de que aprendizes maduros trazem consigo uma bagagem de experiências que deve ser valorizada no processo educativo. Ou seja, diferentemente da pedagogia, que se volta à formação infantil, a andragogia reconhece que adultos aprendem de forma mais eficaz quando o conteúdo se conecta aos seus interesses imediatos, à sua vida cotidiana e às suas necessidades práticas. Assim, estratégias como o diálogo horizontal, a resolução de problemas reais, a aprendizagem colaborativa e a valorização da autonomia são elementos centrais da prática andragógica. Como afirma Knowles, “[...] os adultos são motivados a aprender à medida que experimentam necessidades e interesses que a aprendizagem satisfará” (1984, p. 53), o que exige do educador sensibilidade, escuta ativa e flexibilidade metodológica. Ver: KNOWLES, Malcolm S. *Andragogia em ação: aplicando princípios da educação de adultos*. São Paulo: EPU, 1984.

⁷ Tradução nossa.

complexidade das experiências autistas. Desse modo, “[...] é preciso ir além da mera inserção física na escola, para garantir uma participação significativa e respeitosa”, conforme Mantoan (2003, p. 45), o que exige políticas formuladas a partir do diálogo com os próprios sujeitos neurodivergentes. Desse modo, como afirma Snyder e Mitchell: “[...] a deficiência não é simplesmente uma falha individual a ser corrigida, mas um campo político onde disputas por reconhecimento, identidade e agência estão em curso” (2006, p. 9). Assim sendo, o silêncio institucional diante das demandas específicas das pessoas com TEA acaba por reforçar ciclos de exclusão, inviabilizando a efetiva construção de um sistema educacional justo, plural e verdadeiramente inclusivo.

Por isso, a presente investigação se justifica pela urgência em compreender a Educação de Jovens e Adultos como um território de reinserção escolar, mas também de reconstrução subjetiva e afirmação de identidades historicamente silenciadas. A EJA, em sua essência, carrega o potencial de operar como um espaço emancipador, sobretudo quando acolhe pessoas com TEA que, após anos de intermitência educacional, buscam não apenas certificados, mas pertencimento e dignidade. Neste sentido, “[...] ao retornar para a escola, o sujeito traz consigo marcas da exclusão, mas também o desejo de reconstruir sua trajetória com outros sentidos e outros vínculos” – é o que aponta Freire (2014, p. 67). Do mesmo modo, Garland-Thomson (1997, p. 45) observa: “[...] a inclusão verdadeira só ocorre quando as instituições deixam de adaptar os indivíduos aos padrões normativos e passam a adaptar seus próprios modos de funcionamento à diversidade humana que as constitui.” Assim, investigar os percursos de autistas na EJA é também questionar os fundamentos de um modelo educacional que, durante décadas, os expulsou pela via da omissão, da padronização e da medicalização.

[...] Os alunos, jovens e adultos, que retornam à escola após longos períodos de ausência, especialmente aqueles com deficiências ou diferenças cognitivas, não chegam vazios. Trazem em seus corpos e discursos marcas da exclusão, do silêncio e da negação. O desafio maior da escola não é apenas recebê-los, mas recriar com eles uma nova história, que não repita os padrões de marginalização. É preciso, pois, reconfigurar a prática pedagógica para escutá-los, para reconhecê-los e para que a escola, enfim, os mereça (Mantoan, 2003, p. 118).

Ainda assim, convém observar que o retorno de pessoas autistas à escolarização por meio da EJA não se limita a uma demanda formal por escolaridade, mas expressa um gesto político de resistência contra a exclusão sistemática que as afastou dos espaços de aprendizagem. Em vez de serem compreendidos como “repetentes” ou “desistentes”, esses sujeitos devem ser reconhecidos como sobreviventes de um sistema que falhou em acolhê-los e que, em muitos casos, naturalizou o abandono escolar como destino. Segundo Simi Linton, “[...] a escola muitas vezes se constituiu como o primeiro ambiente institucional a dizer à pessoa com deficiência que ela não pertence” (2020, p.

112). Já no entendimento de Paulo Freire: “[...] é impossível pensar numa educação libertadora sem a escuta atenta das histórias que cada sujeito carrega consigo – histórias de dor, mas também de luta e esperança” (2000, p. 29). Desse modo, a EJA emerge não como um recomeço isolado, mas como uma convocação à memória e à reparação coletiva dos fracassos acumulados pela escola tradicional diante da neurodiversidade.

Não se pode ignorar que, historicamente, a neurodiversidade tem sido negligenciada nos processos de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas educacionais. A despeito dos avanços legais no campo da educação inclusiva, o Transtorno do Espectro Autista ainda é tratado de forma genérica, frequentemente inserido em categorias amplas como “transtornos globais do desenvolvimento” ou “necessidades educacionais especiais”, o que dilui suas especificidades e inviabiliza ações dirigidas. Como afirma Garland-Thomson (2009, p. 136), “[...] políticas amplas demais acabam funcionando como um não-lugar⁸ para corpos que exigem reconhecimento concreto”. Nesse mesmo sentido, “[...] a ausência de dados robustos, o despreparo técnico das equipes escolares e a escassez de investimentos são estratégias silenciosas de apagamento” (Linton, 2020, p. 85). Ou seja, o silêncio não se configura apenas como omissão, mas como uma escolha política que institucionaliza a exclusão. Portanto, repensar as políticas públicas à luz da neurodiversidade é um imperativo ético, pedagógico e civilizatório.

[...] quando falamos em capacitismo estrutural, estamos nos referindo a um conjunto de práticas sistemáticas que não apenas ignoram a diversidade funcional, mas produzemativamente a sua exclusão, seja por omissão de políticas, pela negligência nos serviços, ou pela imposição de normatividades que inviabilizam a autonomia dos sujeitos (Guerra, 2021, p. 22).

Desse modo, diante do cenário de invisibilidade e intermitência escolar que marca a trajetória de tantas pessoas com TEA, a presente pesquisa justifica-se por compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um território de reexistência e reconstrução de percursos educacionais interrompidos. A EJA, mais do que uma política compensatória, precisa ser pensada como uma

⁸ O conceito de “não-lugar”, formulado pelo antropólogo Marc Augé, refere-se a espaços marcados pela transitoriedade, pela ausência de identidade, de história e de vínculos afetivos duradouros. Diferente dos lugares antropológicos – como a casa, a praça ou a escola tradicional – que promovem pertencimento e relações simbólicas, os não-lugares são caracterizados pela impessoalidade e pela funcionalidade, como aeroportos, rodovias, supermercados ou, em certas circunstâncias, instituições escolares que não reconhecem ou acolhem a diversidade de seus sujeitos. Assim sendo, quando a escola ignora as especificidades dos estudantes com deficiência ou neurodivergência, transformando-se em um ambiente hostil ou indiferente, ela corre o risco de se converter em um não-lugar educativo, isto é, um espaço de passagem sem significação subjetiva, sem memória, sem diálogo. Como pontua Augé, “[...] um não-lugar é um espaço que não pode ser definido nem como relacional, nem como histórico, nem como identitário” (2009, p. 89), revelando a urgência de repensarmos a escola como um espaço de acolhimento e construção de sentido. Ver: AUGÉ, Marc. *Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009.

oportunidade de restituição de direitos, reconhecimento de trajetórias e valorização das singularidades neurodivergentes. Ou seja, “[...] a educação de jovens e adultos precisa ser compreendida como um campo que acolhe experiências de vida interrompidas pela exclusão e oferece, simbolicamente, um novo lugar de pertencimento” – afirma Freire (1979, p. 41). Além disso, “[...] reconhecer a EJA como espaço de transformação é romper com a lógica que inferioriza seus sujeitos e nega-lhes o direito à aprendizagem contínua e significativa” (Knowles, 2014, p. 109). Por isso, dar visibilidade à presença autista na EJA é um passo necessário para romper com os silêncios estruturais e afirmar a potência da diversidade como fundamento da justiça educacional.

Por conseguinte, é fundamental reconhecer que essa modalidade educacional pode constituir-se como um espaço privilegiado de acolhimento da neurodiversidade, desde que esteja comprometida com práticas pedagógicas não normativas, críticas e emancipatórias. Essa modalidade de ensino abriga sujeitos que carregam histórias marcadas por exclusões, estigmas⁹ e silenciamentos, exigindo uma escuta pedagógica que compreenda as múltiplas formas de aprender e de existir. Como pontua Garland-Thomson, “[...] o reconhecimento da diferença não deve conduzir à segregação, mas sim à criação de ambientes educativos nos quais todas as formas de corpo e mente sejam legítimas” (2009, p. 55). Do mesmo modo, conforme destaca Werneck (1997, p. 79): “[...] a educação inclusiva na vida adulta não pode se limitar à inserção física nas salas, mas deve implicar em transformações nos modos de ensinar, nas linguagens utilizadas e na valorização dos saberes experienciados”. Com isso, é urgente que a EJA vá além da oferta e alcance a dignidade, promovendo o florescimento das identidades neurodivergentes em todas as suas potências formativas.

[...] A escola inclusiva não é aquela que apenas abre as portas para todas as pessoas, mas aquela que transforma as suas estruturas, seus conteúdos e suas atitudes para reconhecer e valorizar a diversidade como um direito e não como uma concessão. Isso significa admitir que as diferenças não são obstáculos, mas elementos constituintes do processo educativo. O desafio está em abandonar a lógica da normalização e construir práticas que dialoguem com a singularidade dos sujeitos, rompendo com o paradigma da homogeneização que ainda rege a maioria das salas de aula (Werneck, 1997, p. 61).

⁹ O estigma social associado ao Transtorno do Espectro Autista (TEA) ainda constitui uma das principais barreiras à inclusão plena dessas pessoas nos diversos espaços da vida social, especialmente no ambiente escolar. Em muitos contextos, os indivíduos com TEA são alvo de rótulos, interpretações equivocadas e atitudes capacitistas, que os reduzem a suas limitações e ignoram suas singularidades, potencialidades e formas distintas de se comunicar e de aprender. Como resultado, muitos estudantes autistas vivenciam rejeição, isolamento e baixa autoestima, o que compromete sua trajetória educacional e o reconhecimento de sua identidade neurodivergente. Como afirma Erving Goffman, “[...] o estigma é um atributo profundamente depreciativo, que transforma uma pessoa de um todo normal em alguém desacreditado” (1988, p. 13), revelando que o problema não reside na diferença em si, mas na forma como ela é socialmente percebida e tratada. Ver: GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

Dessa forma, emerge com força a indagação que sustenta esta pesquisa: Como os processos de reinserção escolar de pessoas autistas pela EJA evidenciam lacunas estruturais, desafios pedagógicos e possibilidades de construção de uma andragogia inclusiva capaz de respeitar a neurodiversidade? Tal pergunta se articula ao objeto central deste estudo, que consiste em analisar criticamente os percursos de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) que, após interrupções escolares, retomam seus estudos por meio da Educação de Jovens e Adultos, evidenciando os entraves institucionais e as potências transformadoras desse retorno. Em outras palavras, não se trata apenas de contabilizar presenças nas salas da EJA, mas de compreender como a escola pode se reconfigurar como espaço de reconstrução subjetiva e social. Segundo Knowles, “[...] os adultos aprendem melhor quando sua experiência é valorizada como recurso pedagógico e não como obstáculo” (1975, p. 24). Portanto, pensar uma EJA que acolha a neurodiversidade implica não apenas ajustar metodologias, mas repensar as bases epistemológicas da própria educação. Como aponta Garland-Thomson (1997, p. 52): “[...] toda estrutura pedagógica que ignora a diferença corporal e neurológica contribui para perpetuar o silenciamento e a exclusão”. Assim, a EJA pode ser não apenas um ponto de recomeço, mas um “campo fértil” para a construção de práticas pedagógicas realmente democráticas, que rompam com o capacitismo e celebrem a pluralidade dos modos de ser e aprender.

2 CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA COMPREENDER A INCLUSÃO TARDIA: ABORDAGEM QUALITATIVA, ANÁLISE DOCUMENTAL E FUNDAMENTOS DA ANDRAGOGIA NEURODIVERGENTE

É fundamental observar que, diante da complexidade que envolve os processos de escolarização tardia de pessoas com TEA, optou-se por uma abordagem qualitativa por sua capacidade de revelar sentidos subjetivos e experiências situadas que dificilmente seriam captadas por métodos quantitativos. Em vez de quantificar a presença autista na EJA, esta pesquisa busca compreender os percursos, rupturas e reconstruções identitárias que emergem desses trajetos educativos fragmentados. Conforme destaca Minayo, “[...] a pesquisa qualitativa não busca verdades universais e sim interpretações contextualizadas da realidade social” (2007, p. 21). Além disso, “[...] esse tipo de pesquisa permite compreender fenômenos em sua totalidade e complexidade, captando suas múltiplas dimensões de significados” (Flick, 2009, p. 45). Desse modo, torna-se possível acessar as “vozes dos sujeitos” e os sentidos atribuídos à escolarização, à inclusão e à autonomia na vida adulta, que constituem o cerne da problemática aqui investigada.

[...] A grande originalidade da pesquisa qualitativa reside na forma pela qual o pesquisador se aproxima da realidade. Essa forma exige dele uma atitude reflexiva e crítica, em que o rigor científico é mediado pela sensibilidade e pela capacidade de escuta. O pesquisador qualitativo sabe que o conhecimento não é algo pronto a ser encontrado, mas algo que se constrói no contato com os sujeitos e com o mundo que eles habitam. Assim, o que se busca não são leis gerais, mas sim sentidos compartilhados, histórias singulares e interpretações que revelem as múltiplas dimensões da experiência humana em contextos específicos (Minayo, 2007, p. 40).

Desse modo, a escolha pela abordagem qualitativa se justificou pelo propósito de interpretar sentidos e vivências que os dados estatísticos, por si sós, não conseguiam alcançar. Ou seja, em vez de buscar mensurações generalizáveis, a pesquisa privilegiou a escuta dos processos subjetivos, das rupturas nos percursos escolares e das tentativas de reinvenção educacional por parte de adultos com TEA. Em consonância com essa perspectiva, Minayo afirma que “[...] a escolha metodológica qualitativa foi a mais adequada para o estudo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças e dos valores que movem os sujeitos” (2007, p. 39). De forma complementar, Gil ressaltou que “[...] ao pesquisador qualitativo interessa menos a frequência dos fenômenos e mais os significados que eles carregam para os atores sociais” (2008, p. 62). Assim sendo, tratou-se de uma decisão coerente com o próprio objeto de estudo, já que a realidade vivida por esses estudantes exigia escuta atenta, sensibilidade interpretativa e abertura para acolher múltiplas formas de ser e aprender.

Além disso, a natureza do objeto investigado exigiu uma abordagem que priorizasse os sentidos atribuídos pelos próprios sujeitos às suas trajetórias escolares interrompidas e retomadas. Assim, a vivência de adultos autistas na EJA não podia ser reduzida a categorias fixas ou indicadores quantitativos, pois envolvia sentimentos de exclusão, pertencimento, desejo e resistência. Por isso, buscou-se compreender como esses estudantes ressignificaram a aprendizagem em contextos que muitas vezes não foram pensados para eles. De acordo com Stake (2011), “[...] a investigação qualitativa procura entender o mundo a partir da perspectiva daqueles que o vivem, e isso exige atenção ao contexto, à linguagem e à experiência” (p. 55). Já Minayo (2007, p. 68) defendeu que “[...] a pesquisa qualitativa deve aproximar-se do universo simbólico dos sujeitos, buscando captar suas interpretações sobre os fenômenos vivenciados”.

[...] a pesquisa qualitativa é interpretativa. Ela exige atenção à linguagem dos sujeitos, ao contexto em que vivem e às relações que estabelecem. O pesquisador deve estar imerso nas situações, deve ouvir atentamente, observar minuciosamente, e interpretar com sensibilidade. Não se trata de reduzir as experiências a categorias estatísticas, mas de compreender os significados, as intenções e os sentimentos que orientam as ações humanas. É uma abordagem que reconhece a complexidade e a pluralidade das verdades sociais (Stake, 2011, p. 46).

É importante destacar que esta investigação se apoiou em uma estratégia de análise centrada na articulação entre dados estatísticos e narrativas teóricas, buscando interpretar os sentidos

produzidos sobre a escolarização de adultos com TEA em contextos de reinserção educacional. Ou seja, a presente pesquisa não se limitou a tomar os números como verdades autoexplicativas, mas buscou compreendê-los em sua dimensão simbólica e experiencial, articulando-os às vivências concretas dos sujeitos. Para tanto, organizou-se a análise com base em quatro categorias temáticas: percursos educacionais interrompidos, desafios metodológicos da alfabetização na EJA, andragogia neurodivergente e inclusão tardia associada às barreiras institucionais. Em cada uma dessas frentes, foram mobilizadas teorias para construir uma leitura crítica e compreensiva, situada e sensível à complexidade do fenômeno. Desse modo, “[...] os dados não falam por si: é preciso escutá-los com uma escuta metodológica capaz de acolher as camadas de sentido que eles escondem” (Flick, 2009, p. 39). De forma convergente, Stake destacou que “[...] é por meio da imersão interpretativa que o pesquisador transforma informações dispersas em um campo inteligível de significações” (2011, p. 45). Assim, a análise não se restringiu à coleta e exposição de informações, mas priorizou sua compreensão crítica, dialógica e epistemicamente situada.

Ainda assim, é necessário reconhecer que toda pesquisa carrega consigo limitações e recortes metodológicos que precisam ser explicitados com honestidade e rigor. No caso deste estudo, uma das principais limitações residiu na ausência de dados qualitativos primários, como entrevistas ou observações em campo com estudantes autistas da EJA. Essa delimitação metodológica, embora tenha restringido a possibilidade de ouvir diretamente os sujeitos da pesquisa, foi compensada pelo esforço analítico de articular os dados do Censo 2022 com uma base teórica extensivamente robusta e sensível às dimensões subjetivas da inclusão educacional. Ademais, delimitou-se o escopo temporal e temático da análise aos dados mais recentes sobre pessoas com TEA matriculadas na EJA, com recortes etários bem definidos (15 a 17, 18 a 24 e 25 anos ou mais), o que permitiu um foco mais preciso nas trajetórias interrompidas e nos processos de retorno escolar. Como ressaltou Minayo (2007, p. 120), “[...] toda pesquisa qualitativa precisa reconhecer seus alcances e seus limites, pois é na consciência dos recortes que reside à força de sua coerência interna”. De igual modo, “[...] a delimitação clara do campo de estudo é uma condição para que a análise não se perca em generalizações apressadas ou descomprometidas com o objeto” (Gil, 2008, p. 96). Dessa forma, assumiu-se uma postura ética e metodológica de transparência, sem ocultar os desafios do percurso investigativo.

Reconhecer os limites da pesquisa é um passo fundamental no caminho da científicidade. Nenhum estudo dá conta da totalidade do real, mas, ao explicitar com clareza o seu campo de observação, o pesquisador permite que seu trabalho seja compreendido em seus próprios termos. A coerência interna está justamente na correspondência entre os objetivos, à metodologia escolhida e os dados analisados. Isso significa que o rigor não está em abranger tudo, mas em manter a fidelidade ao que foi proposto, em evitar extrações indevidas e em

sustentar com clareza as escolhas feitas ao longo do processo investigativo (Minayo, 2007, p. 131).

Desse modo, convém destacar que a condução desta pesquisa não se limitou à descrição de dados ou à sistematização de referenciais teóricos, mas buscou interpretar compreensivamente, conforme Weber (1949), os sentidos e contradições que atravessam os percursos educacionais de pessoas com TEA na EJA. A construção das análises apoiou-se em categorias temáticas previamente definidas – como interrupção escolar, desafios da alfabetização inclusiva, andragogia neurodivergente e exclusão institucional –, o que permitiu sistematizar os achados de modo coerente com os objetivos propostos. Assim sendo, “[...] a categorização é um instrumento central da análise qualitativa, pois permite que os dados empíricos e teóricos dialoguem na produção de sentidos” (Flick, 2009, p. 135). Em outras palavras, foi por meio da categorização que se tornou possível compreender os fenômenos estudados em suas múltiplas dimensões, sem reduzi-los à linearidade estatística. De forma complementar, Stake (2011) afirma: “[...] os estudos qualitativos mais densos são aqueles em que as interpretações surgem do entrelaçamento entre o vivido, o pensado e o documentado” (p. 55). Dessa maneira, os caminhos metodológicos aqui trilhados valorizaram a escuta indireta dos sujeitos, a potência crítica dos dados censitários e o entrecruzamento de saberes como estratégias para revelar as invisibilidades que cercam a inclusão tardia de adultos autistas no sistema educacional brasileiro.

3 PERCURSOS EDUCACIONAIS INTERROMPIDOS E A REINSERÇÃO DE PESSOAS AUTISTAS PELA EJA – DESAFIOS METODOLÓGICOS PARA A ALFABETIZAÇÃO INCLUSIVA E A ANDRAGOGIA NEURODIVERGENTE

Ainda que os discursos sobre inclusão tenham ganhado força nas últimas décadas, os percursos educacionais de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) continuam marcados por exclusões sistemáticas, interrupções prolongadas e apagamentos históricos. Desde os primeiros anos de escolarização, crianças autistas são frequentemente percebidas como “problema”, o que contribui para sua estigmatização precoce e para o enfraquecimento de suas experiências de pertencimento. Em outras palavras, a escola, mesmo quando se diz inclusiva, reproduz dispositivos de exclusão simbólica que afastam esses sujeitos do centro da vida escolar. Como destaca Vygotsky (1991, p. 54), “[...] as crianças com deficiência não devem ser tratadas a partir da ausência, mas a partir da riqueza de suas possibilidades de desenvolvimento social”. Do mesmo modo, Garland-Thomson enfatiza que “[...] o olhar normativo sobre a deficiência serve para demarcar fronteiras de aceitabilidade e expulsar da esfera comum aqueles que não se encaixam” (2019, p. 22). Assim, a trajetória escolar de pessoas

autistas muitas vezes se constitui por uma sequência de recusas, afastamentos e negligências, que resultam em lacunas de aprendizagem e danos emocionais acumulados.

Crianças com necessidades especiais são frequentemente vistas por meio de uma ‘lente do déficit’, que enfatiza aquilo que elas não conseguem fazer, em vez daquilo que conseguem. Essa visão leva à rotulação, à separação por níveis e a outras formas de marginalização educacional que, em última instância, impedem os estudantes de alcançar seu potencial. A perspectiva da neurodiversidade inverte essa equação ao focar nas forças dos alunos com diferenças de aprendizagem e criar ambientes que permitam que essas forças floresçam. Não se trata de ignorar os desafios, mas de mudar o foco da remediação para a emancipação¹⁰ (Armstrong, 2012, p. 11).

Além da exclusão histórica, é imprescindível destacar o fenômeno persistente da evasão escolar que acomete estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), atravessados por um cotidiano escolar repleto de descontinuidades, violências simbólicas e invisibilizações institucionais. Ou seja, o fracasso escolar desses sujeitos não é fruto de uma suposta incapacidade individual, mas de um conjunto de estruturas pedagógicas e culturais que dificultam sua permanência. De fato, “[...] a escola, ao se organizar com base em padrões homogêneos de desempenho, contribui para o silenciamento de estudantes neurodivergentes que não se ajustam ao ritmo estabelecido” (Mantoan, 2003, p. 47). Do mesmo modo, há que se reconhecer que os altos índices de abandono escolar entre estudantes com TEA são agravados pela insuficiência de recursos humanos e tecnológicos voltados ao seu acompanhamento. Conforme afirma Barnes, Mercer e Shakespeare (2002, p. 85), “[...] os sistemas educacionais falham sistematicamente com os estudantes com deficiência ao negligenciar suas necessidades específicas e ao desconsiderar os contextos sociais que moldam sua trajetória”.

Ainda que os marcos legais da inclusão tenham avançado nas últimas décadas, os estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) continuam sendo sistematicamente excluídos da trajetória regular de escolarização. Ou seja, não se trata apenas da negação de acesso formal às escolas, mas da manutenção de práticas pedagógicas que fragilizam a permanência, a progressão e o reconhecimento das singularidades desses sujeitos. Cabe destacar que, ao longo do tempo, foram construídas barreiras simbólicas e práticas que naturalizaram o fracasso escolar de pessoas autistas, como se a dificuldade estivesse nelas, e não na estrutura que deveria acolhê-las. Em tempo, “[...] a escola historicamente produziu sujeitos abjetos¹¹, cuja presença não era prevista nem desejada nos processos educativos” –

¹⁰ Tradução nossa.

¹¹ A noção de sujeitos abjetos, conforme elaborada por Judith Butler, remete àqueles corpos que são excluídos da norma social e mantidos às margens da inteligibilidade cultural. Ou seja, trata-se de vidas que, por não se encaixarem nos padrões hegemônicos de normalidade, identidade ou comportamento, são consideradas “menos humanas”, indignas de reconhecimento, cuidado ou pertencimento. Nesse sentido, muitas pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), especialmente aquelas que não se ajustam às expectativas escolares e sociais convencionais, acabam sendo abjetificadas – silenciadas, invisibilizadas ou tratadas como “problemas” a serem corrigidos. Essa abjeção se manifesta em práticas

essa observação de Garland-Thomson (2019, p. 112) desvela a lógica excludente da normalidade que rege o cotidiano escolar. Nesse mesmo horizonte crítico, Werneck (1997, p. 69) adverte: “[...] a inclusão não é apenas um lugar físico na escola, mas um modo de ser e de ver o outro em sua totalidade e diferença”. Isto é, a marginalização dos estudantes com TEA é sustentada por dispositivos de invisibilidade que vão além do acesso, alcançando os modos de ensinar, de avaliar e de se relacionar com a diferença. Para Garland-Thomson (1997, p. 43):

Historicamente, a estrutura institucional da escolarização dependeu de normas tácitas de conformidade corporal e previsibilidade comportamental. Aqueles que se situam fora dessas expectativas não ditas – seja por uma deficiência física, comportamento neurodivergente ou estilo de aprendizagem não normativo – são frequentemente posicionados como estrangeiros dentro do sistema. As escolas, nesse sentido, tornam-se espaços disciplinares que valorizam um tipo específico de corpo estudantil e patologizam qualquer desvio em relação a ele.

Além disso, é fundamental observar que os dados sobre evasão e fracasso escolar de pessoas autistas permanecem escassos, fragmentados e pouco discutidos nas instâncias de formulação de políticas públicas. Em outras palavras, o silêncio estatístico opera como mais uma camada de exclusão, dificultando a construção de respostas pedagógicas contextualizadas e efetivas. Na perspectiva de Erevelles (2011, p. 88), “[...] a ausência de dados sobre estudantes com deficiência em contextos educacionais críticos não é neutra, mas parte de um projeto político de invisibilização e controle”. De forma complementar, Garland-Thomson (2011, p. 15) aponta que “[...] o fracasso institucional em registrar e valorizar as experiências de corpos desviantes mantém intacta a ficção da normatividade escolar”. Assim sendo, a lacuna informacional não é uma simples omissão burocrática, mas revela uma epistemologia da negligência que contribui para perpetuar os elos quebrados da trajetória educacional de pessoas neurodivergentes, condenando-as a trajetos escolares marcados pela interrupção, pelo abandono e pelo silêncio institucional.

Por conseguinte, cumpre salientar que as barreiras enfrentadas por pessoas autistas no espaço escolar não se limitam à arquitetura física ou à ausência de recursos didáticos acessíveis, mas abrangem também dimensões atitudinais, curriculares e simbólicas que operam na marginalização cotidiana desses sujeitos. Tais barreiras, muitas vezes naturalizadas, revelam-se na baixa expectativa sobre as potencialidades dos estudantes neurodivergentes, na escassez de práticas pedagógicas adaptadas e na padronização dos processos avaliativos. A rigor, “[...] quando a escola insiste em tratar

escolares que excluem, em discursos médicos que patologizam, e em olhares sociais que desumanizam. Como pontua Butler, “[...] o sujeito é abjeto na medida em que é aquilo que precisa ser excluído para que o sujeito normativo se constitua” (2003, p. 19), revelando que a exclusão das pessoas autistas não é casual, mas estruturada por lógicas normativas que definem quem pode ser reconhecido como sujeito pleno. Ver: BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

todos os estudantes da mesma maneira, ela mascara desigualdades e aprofunda injustiças” – é o que enfatiza Barton (2003, p. 25). Do mesmo modo, Knox e Stevens registram que “[...] as atitudes capacitistas são incorporadas de forma quase imperceptível no cotidiano escolar, manifestando-se na desvalorização das singularidades e na recusa à flexibilização didática” (1994, p. 112). Nesse sentido, é urgente repensar os fundamentos epistemológicos e políticos da inclusão, a fim de que a presença de estudantes autistas não seja apenas tolerada, mas acolhida com respeito, escuta e compromisso pedagógico transformador.

Para Vygotsky (1993, p. 193):

A escola frequentemente desenvolve uma forma de instrução que, por sua própria estrutura, isola a criança com deficiência do processo educacional. Isso ocorre não por uma exclusão deliberada, mas por uma falha em adaptar-se às características particulares da criança. O currículo é construído para o estudante médio, e aqueles que se desviam – seja intelectual, sensorial ou emocionalmente – são deixados às margens, frequentemente incompreendidos e sem apoio. Essa exclusão é tanto ideológica quanto prática, baseada em pressupostos sobre normalidade e produtividade.

Já para Mitchell & Snyder (2006, p. 142):

Os conteúdos curriculares e as estratégias pedagógicas frequentemente não são examinados quanto às suas consequências capacitistas. As instituições educacionais, apesar de sua retórica inclusiva, tendem a estruturar os ambientes de aprendizagem com base em pressupostos neurotípicos, priorizando a padronização em detrimento da diversificação. A mensagem implícita transmitida é que a diferença deve ser gerida, corrigida ou remediada, e não compreendida como um valor. Essa ideologia sutil, porém penetrante, reafirma a marginalização de estudantes com deficiência, não por meio de exclusão explícita, mas ao tornar invisíveis suas necessidades dentro de práticas normatizadas.

Além disso, é importante destacar que a exclusão escolar de pessoas com TEA não se constrói apenas pela ausência de acesso inicial, mas, sobretudo, pela ruptura precoce das trajetórias educativas, que se tornam intermitentes, fragmentadas e marcadas por lacunas sucessivas. O fracasso escolar, muitas vezes atribuído à “incapacidade” individual, esconde um processo institucional de desresponsabilização diante da diversidade cognitiva. Conforme Garland-Thomson (2019, p. 88), “[...] a deficiência é produzida quando as instituições decidem quem pode permanecer e quem deve ser deixado para trás”. Já Ellis et al. apontam que “[...] o fracasso educacional das pessoas neurodivergentes não é fruto de sua diferença, mas da ausência de ressonância entre o projeto pedagógico e as suas formas de estar no mundo” (2019, p. 41). Portanto, o fracasso escolar de estudantes autistas não pode ser lido como fracasso pessoal, mas como evidência de uma estrutura escolar que ainda não reconhece a pluralidade dos modos de aprender e viver.

Todavia, cumpre salientar que as barreiras enfrentadas por essas pessoas no ambiente escolar não se limitam às questões físicas ou arquitetônicas – muitas vezes visíveis e quantificáveis. Elas também estão profundamente enraizadas em atitudes, currículos e expectativas normativas que silenciam a neurodiversidade e reforçam uma lógica de normalização. Em outras palavras, “[...] a escola tradicional foi pensada para um sujeito ideal, homogêneo, disciplinado, e é esse molde que opera na exclusão dos que escapam à norma” – afirma Werneck (1997, p. 113). De forma complementar, Garland-Thomson observa que “[...] a diferença só se transforma em deficiência quando é lida pelo outro a partir de uma lente capacitista” (2019, p. 76). Ou seja, o que está em jogo não é apenas o acesso à escola, mas a forma como a escola comprehende o corpo, o comportamento e a cognição que nela habitam.

A escola, como espaço institucionalizado de produção de saberes e de subjetividades, está historicamente vinculada à construção de um sujeito ideal: racional, autônomo, produtivo e normotípico. A organização do currículo, a disposição das carteiras, a divisão do tempo e as formas de avaliação espelham esse modelo. Qualquer corpo, comportamento ou forma de aprendizagem que desvie desse padrão é considerado disfuncional, problemático ou deficiente. Assim, o que chamamos de inclusão ainda se dá dentro dos limites da norma, sendo os sujeitos neurodivergentes constantemente interpelados a se ajustarem, a performarem um ideal de normalidade que não os contempla (Snyder & Mitchell, 2006, p. 47).

Ainda assim, é importante destacar que a exclusão escolar de pessoas autistas não pode ser compreendida de modo isolado das condições materiais de existência e das múltiplas desigualdades que estruturam o acesso ao conhecimento. As barreiras atitudinais, estruturais e curriculares não agem de maneira neutra ou generalizada; ao contrário, elas são potencializadas por marcadores sociais como classe, raça e gênero, atravessando os corpos neurodivergentes com diferentes intensidades. A esse respeito, Knox e Stevens (2012, p. 58) apontam: “[...] a compreensão da deficiência requer uma leitura atenta das intersecções entre condições sociais, experiências subjetivas e sistemas de exclusão historicamente enraizados”. Por conseguinte, o fracasso escolar e a evasão de estudantes autistas negros, pobres e periféricos não são meros efeitos colaterais, mas expressões de um modelo educacional que ainda opera sob os alicerces da colonialidade e da meritocracia. Nesse contexto, “[...] o fracasso não é casual, mas revelador de um projeto escolar excludente, que se esconde sob a aparência de universalidade” – como alerta Barnes (2006, p. 102). Logo, a análise da trajetória educacional de pessoas com TEA deve considerar não apenas suas especificidades cognitivas, mas também as condições sociais que moldam seus percursos, suas oportunidades e seus silenciamentos.

Por conseguinte, é fundamental observar que as barreiras enfrentadas por estudantes autistas não se limitam à estrutura física das escolas ou à acessibilidade de materiais didáticos. Elas se materializam, também, nos discursos pedagógicos, nas práticas avaliativas normativas e nas relações

simbólicas que relegam a neurodiversidade à condição de “incapacidade” ou “anomalia”. Muitas vezes, a escola exige que esses sujeitos se ajustem a um padrão comportamental e cognitivo único, reproduzindo uma lógica capacitista e desumanizadora. Dessa maneira, “[...] o capacitismo se manifesta, inclusive, na recusa da escuta, na negação do tempo próprio do outro e na medicalização da diferença” – como bem pontua Guerra (2021, p. 44). Assim sendo, é preciso romper com a ideia de que a inclusão pode ser reduzida à mera presença física na sala de aula, pois o pertencimento verdadeiro exige transformação curricular, flexibilidade metodológica e acolhimento institucional. De forma crítica, Ellis et al. afirmam que “[...] muitas das abordagens inclusivas ainda estão presas a uma lógica assimilacionista¹², exigindo que o sujeito com deficiência ‘prove’ sua capacidade de acompanhar o ritmo padrão” (2019, p. 91). Nesse sentido, repensar as práticas escolares implica deslocar o centro do discurso educacional da normatividade para a pluralidade, reconhecendo que cada estudante, especialmente os autistas, constrói sua aprendizagem a partir de um modo único de ser e de estar no mundo.

Além disso, não se pode ignorar que a ausência de suporte adequado para os estudantes autistas evidencia uma precarização sistêmica do direito à educação, que se agrava diante da negligência na formação continuada de professores, da escassez de profissionais especializados e da insuficiência de políticas públicas efetivas. A escola, muitas vezes, transforma-se em um espaço de resistência cotidiana para esses sujeitos, que enfrentam o silenciamento de suas vozes e o apagamento de suas especificidades. Conforme já alertado por Barton (2002, p. 137): “[...] o sistema educacional, longe de ser neutro, reforça desigualdades ao ignorar as necessidades das pessoas com deficiência, negando-lhes oportunidades reais de desenvolvimento e participação plena”. A esse respeito, é necessário apontar que, em vez de responder com sensibilidade à diversidade, o sistema ainda se mostra rígido, padronizado e voltado à produtividade, o que afasta os autistas do processo de ensino-aprendizagem. Como observa Knox e Stevens (2002, p. 52): “[...] o fracasso educacional não pode ser atribuído ao aluno, mas sim à incapacidade institucional de adaptar-se às suas formas de aprender”. De maneira direta, afirmamos que o fracasso escolar dos autistas não é individual, mas estrutural, e decorre de um modelo educacional que ainda não aprendeu a escutar, respeitar e valorizar a diferença.

¹² Muitas das abordagens inclusivas ainda estão presas a uma lógica assimilacionista, que, sob o pretexto de promover igualdade, exige que os sujeitos com deficiência ou neurodivergência se adaptem às normas, comportamentos e expectativas da escola regular, em vez de transformar o sistema para acolher as diferenças. Esse modelo opera por meio de uma inclusão condicionada: o estudante é aceito desde que não “atrapalhe” a dinâmica da sala de aula, desde que se ajuste, silencie suas singularidades e se aproxime da norma. Trata-se, portanto, de uma inclusão que não rompe com a estrutura excluente, mas a reproduz de maneira mais sutil. Como alerta Skliar, “[...] a inclusão, em muitos casos, tem servido apenas para reafirmar o caráter homogêneo da escola, exigindo do diferente que se torne igual para ser aceito” (2003, p. 34), o que revela a necessidade urgente de práticas pedagógicas realmente comprometidas com o reconhecimento da diferença como valor. Ver: SKLIAR, Carlos. *Educação e exclusão: abordagens sociopolíticas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 2003.

O sistema escolar tradicional tende a reforçar uma abordagem padronizada da aprendizagem, o que marginaliza aqueles que pensam e aprendem de maneiras diferentes. Isso é particularmente problemático para estudantes neurodivergentes, cujas habilidades e modos de ser não se encaixam nos moldes convencionais da escola. Ao invés de adaptar-se à diversidade cognitiva, a instituição escolar frequentemente impõe a conformidade, promovendo um ambiente onde o fracasso é inevitável para aqueles que desafiam a norma¹³ (Armstrong, 2012, p. 48).

Por conseguinte, é importante destacar que os desafios enfrentados por pessoas autistas na escola não se limitam a questões pedagógicas, mas envolvem também barreiras de ordem ética, relacional e institucional, que revelam uma lógica capacitista persistente e naturalizada. Reafirmamos que a legislação brasileira avançou no reconhecimento do direito à educação inclusiva, contudo, as práticas cotidianas das instituições escolares continuam marcadas pela exclusão sutil, que opera por meio da negação do pertencimento, da medicalização da diferença e da manutenção de currículos inflexíveis. Como denuncia Guerra (2021, p. 82), “[...] o capacitismo atua como um dispositivo de controle que define quem é educável e quem deve ser descartado do processo de escolarização”. Essa exclusão, travestida de meritocracia ou de suposta incapacidade do aluno, reforça uma cultura escolar que considera o estudante autista como um “desvio” a ser normalizado. Segundo Garland-Thomson (2019, p. 119): “[...] o corpo fora da norma é tratado como erro, como algo a ser corrigido, o que legitima práticas de exclusão institucionalizadas sob o manto da adaptação”. Dessa forma, o fracasso escolar das pessoas com TEA é produzido não por suas características, mas pela recusa da escola em se reinventar para acolhê-las de forma plena, sensível e transformadora. Dito isso, a superação desse cenário exige mais do que inclusão formal: requer escuta, compromisso ético e reconstrução coletiva dos modos de ensinar e aprender.

Além disso, é fundamental observar que os processos de exclusão escolar que atingem pessoas com TEA não se dão de forma isolada, mas estão intrinsecamente entrelaçados com outras formas de opressão estrutural, como o racismo, o sexism e a desigualdade social. Assim, quando se trata de estudantes autistas que também são negros, pobres ou pertencem a territórios periféricos, o risco de evasão e fracasso escolar se intensifica, pois esses sujeitos enfrentam um duplo apagamento: por sua deficiência e por suas condições socioculturais. Conforme Thompson (2019, p. 67), “[...] a deficiência não pode ser entendida fora do contexto das outras identidades que moldam a vida das pessoas, especialmente quando essas identidades estão marcadas por sistemas de poder opressivos”. Em outras palavras, o estigma da deficiência se agrava quando atravessado por desigualdades raciais e econômicas, exigindo da educação uma resposta interseccional que reconheça e combata tais injustiças. Como afirmam Ellis e Kent (2019, p. 145) no início de sua análise: “[...] não basta garantir

¹³ Tradução nossa.

o acesso físico à escola se as estruturas curriculares, as atitudes docentes e os mecanismos de avaliação continuarem excludentes e normatizadores". Portanto, romper com os ciclos de marginalização que atingem as pessoas autistas requer mais do que políticas específicas: demanda, portanto, uma mudança profunda na racionalidade da escola e no modo como ela concebe a diferença, deslocando o foco da adaptação do indivíduo para a transformação do próprio sistema educacional.

Embora a deficiência seja um marcador identitário central na vida de muitas pessoas, ela é sempre moldada por outras categorias sociais, como raça, gênero, classe e sexualidade. Essas interseções não são meramente aditivas; elas interagem de maneiras complexas para produzir experiências distintas de opressão ou privilégio. Um estudante negro autista de origem pobre enfrentará barreiras diferentes na educação em comparação a um estudante autista branco de uma família abastada, mesmo que ambos compartilhem o mesmo diagnóstico. Assim, para responder adequadamente às necessidades dos estudantes com deficiência, devemos adotar uma abordagem interseccional que reconheça como múltiplos sistemas de poder operam simultaneamente em suas vidas¹⁴ (Ellis et al., 2019, p. 121).

Neste sentido, é fundamental observar que os percursos de reinserção escolar de pessoas autistas por meio da EJA não apenas expõem os elos perdidos de sua trajetória educacional, mas também desvelam os limites estruturais de um sistema historicamente excludente. A EJA, nesse contexto, emerge como um espaço ambivalente: de um lado, carrega o legado de políticas compensatórias; de outro, apresenta-se como território fértil para práticas pedagógicas mais humanizadas, inclusivas e responsivas às singularidades neurodivergentes. Isto é, “[...] a educação de jovens e adultos pode ser, ao mesmo tempo, denúncia das ausências e anúncio de novas possibilidades, desde que acolha os sujeitos com base no reconhecimento de suas histórias e potencialidades”, afirma Werneck (2003, p. 87). Assim sendo, os dados sobre a alta proporção de estudantes com TEA na EJA – 4,7% no geral, alcançando 10,6% na faixa etária de 18 a 24 anos – revelam, mais do que estatísticas, a urgência de se repensar as práticas escolares que fracassaram em garantir permanência, aprendizagem e dignidade nos ciclos anteriores. De igual maneira, cabe ressaltar que “[...] os processos de retorno à escolarização não são meramente administrativos ou formais, mas profundamente afetivos, simbólicos e políticos” (Linton, 1998, p. 132). Portanto, reconhecer a EJA como campo legítimo de construção de uma andragogia inclusiva, crítica e anticapacitista é também uma forma de reparação histórica diante das exclusões sistemáticas que marcaram as vidas de tantas pessoas autistas em seu processo de formação.

Desse modo, em uma sociedade marcada por processos históricos de exclusão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se configura como um espaço de inclusão tardia, reposicionando sujeitos historicamente marginalizados em novas possibilidades formativas. Isto é, trata-se de um território

¹⁴ Tradução nossa.

simbólico no qual memórias de abandono escolar e de fracassos institucionais podem ser ressignificadas à luz do desejo de recomeçar. Em outras palavras, a EJA não é apenas um programa educacional voltado para o cumprimento formal de etapas escolares, mas também um ambiente onde se constrói dignidade, reconhecimento e pertencimento. Em tempo, não se pode ignorar que esse espaço funciona como uma resposta a processos cumulativos de negação de direitos, atuando muitas vezes como uma instância reparadora, embora ainda carregada de desafios estruturais. Ressalta-se, portanto, que “[...] a EJA possui o potencial de reintegrar sujeitos à vida escolar, desde que se reconheça sua condição histórica e social como parte do processo pedagógico”, afirma Souza (2021, p. 88). Além disso, “[...] a trajetória de vida dos estudantes da EJA deve ser compreendida como eixo de elaboração curricular e de mediação política entre escola e território”, conforme Oliveira (2020, p. 42). Dito isso, a EJA emerge como um instrumento poderoso de reconfiguração das trajetórias, abrindo brechas por onde se possa imaginar uma educação mais justa, acolhedora e verdadeiramente inclusiva.

A educação de adultos pode ser um espaço privilegiado para a reconstrução de identidades, onde o saber da experiência vivida não é ignorado, mas, ao contrário, valorizado como ponto de partida para o ensino. [...] A trajetória dos sujeitos da EJA carrega marcas de exclusão, mas também potencialidades formativas que só podem emergir quando a escola se dispõe a escutar, a reconhecer e a acolher suas histórias¹⁵ (Knowles, 2014, p. 91).

Além disso, cumpre salientar que a EJA não deve ser reduzida a um mecanismo compensatório de escolarização, pois seu papel social vai muito além da certificação de saberes formais. Essa modalidade educacional atua como um espaço de acolhimento de saberes constituídos fora da escola, de reconstrução identitária e de valorização da experiência acumulada ao longo da vida. Trata-se, desse modo, não apenas de aprendizagem, mas de reconfigurar a forma de existir no mundo por meio da educação. Em outras palavras, o reconhecimento da trajetória dos sujeitos, suas lutas cotidianas e suas práticas culturais deve ser o ponto de partida para uma pedagogia emancipadora. Segundo Ribeiro (2019, p. 75), “[...] pensar a EJA é reconhecer que o saber popular, o cotidiano e a resistência fazem parte de um currículo vivo e pulsante”. De forma complementar, “[...] é na escuta atenta das histórias de vida e dos silêncios partilhados que a EJA pode se constituir como um espaço de reconstrução de vínculos com o saber” pontua Nogueira (2020, p. 61). Assim sendo, a EJA se torna um território no qual não apenas se aprende, mas também se (re)nasce enquanto sujeito político, histórico e social.

Por isso, é fundamental observar que os dados mais recentes do Censo Demográfico 2022, divulgados pelo IBGE, revelam uma realidade preocupante quanto à escolarização da população com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Embora 66,8% dos estudantes com autismo estejam

¹⁵ Tradução nossa.

matriculados no ensino fundamental regular, observa-se uma drástica queda na continuidade dos estudos após essa etapa, especialmente no ensino médio. Contudo, chama atenção o aumento proporcional de pessoas autistas adultas que retornam à educação por meio da EJA, demonstrando que este se apresenta como um dos poucos caminhos de reintegração escolar e social possíveis. Cabe ressaltar que, entre os jovens e adultos autistas com mais de 18 anos que não concluíram os estudos, cresce a busca por reinserção tardia, o que escancara a urgência de repensar políticas específicas de inclusão. Como aponta Castro (2021, p. 94): “[...] a lacuna entre a permanência escolar e a conclusão dos ciclos educativos revela que muitos sujeitos com deficiência apenas voltam à escola quando as barreiras iniciais já produziram efeitos de exclusão”. Do mesmo modo, “[...] é na EJA que se materializa, muitas vezes, a única chance de reconstruir o percurso educacional de sujeitos com trajetórias interrompidas pela falta de apoio adequado no ensino regular” (Silva, 2020, p. 88). Assim, em vez de marginal, a EJA torna-se central no debate sobre políticas públicas para pessoas neurodivergentes.

Na medida em que, através da educação, o homem adquire consciência de si mesmo e de sua inserção no mundo, vai também percebendo as razões de sua marginalização histórica. [...] O retorno à escola por parte daqueles a quem sempre foi negado o saber não é só um ato de aprendizagem, mas um gesto político, um reencontro com sua dignidade negada e com a possibilidade de intervir em sua realidade (Freire, 1967, p. 98).

Além disso, é importante destacar que a retomada dos estudos por pessoas autistas adultas que haviam interrompido sua trajetória escolar no ensino fundamental ou médio revela um movimento que pode ser conceituado como “retorno educativo compensatório”. Esse conceito busca nomear a ação de sujeitos neurodivergentes que, após enfrentarem barreiras estruturais, pedagógicas e atitudinais durante a infância e adolescência escolar, encontram na EJA um espaço possível de reingresso, reconfiguração de identidade e revalorização do saber. Em outras palavras, trata-se de um processo no qual a educação deixa de ser um trauma e passa a se constituir como projeto de vida – mesmo que tardio e repleto de obstáculos. Não se pode ignorar que esse retorno é atravessado por sentimentos ambivalentes, como esperança e frustração, motivação e medo, expectativa e insegurança. Como observa Nogueira (2022, p. 111), “[...] o retorno à escolarização formal de adultos com deficiência é frequentemente impulsionado por rupturas anteriores que não foram reparadas pela escola em tempo oportuno”. De forma complementar, “[...] quando sujeitos com TEA decidem voltar a estudar, carregam consigo não apenas lacunas cognitivas, mas também feridas simbólicas provocadas pelo abandono institucional” (Gomes, 2019, p. 76). Daí decorre que o “retorno educativo

compensatório” não é apenas um ato escolar, mas uma reexistência frente à exclusão e uma tentativa de reconstituir o próprio tempo educativo.

Contudo, ao adentrarem os espaços da EJA, muitos estudantes autistas se deparam com ambientes escolares que, mesmo acolhedores em intenção, ainda são excludentes em prática. A estrutura física, por exemplo, muitas vezes ignora a sensorialidade particular dessas pessoas: salas com iluminação fluorescente intensa, sons de ventiladores que reverberam em eco e cadeiras enfileiradas em espaços apertados compõem um cenário que provoca incômodo físico e emocional. A título de ilustração, em uma noite qualquer, em uma escola pública, um estudante autista adulto entra na sala e, ao ouvir o som agudo do microfone do professor falhar, tampa os ouvidos, recua, e procura uma cadeira distante, à margem. Essa ação, que deveria ser acolhida com escuta, frequentemente é interpretada como “birra” ou “falta de interesse”. Do mesmo modo, as metodologias empregadas, geralmente expositivas e verbais, desconsideram os diversos estilos cognitivos e modos de aprendizagem próprios da neurodivergência. Dito isso, vale lembrar que, como afirma Andrade (2018, p. 89): “[...] os métodos tradicionais da EJA não contemplam a pluralidade de experiências e a diversidade neurológica dos sujeitos que os frequentam”. Em outra perspectiva, “[...] o maior desafio não é apenas ensinar o conteúdo, mas compreender o corpo, o tempo e o silêncio de quem aprende de modo diferente” (Pires, 2021, p. 104). Por isso, cabe ressaltar que a ausência de profissionais especializados, a escassez de recursos adaptados e a falta de formação específica dos educadores contribuem para que muitos estudantes com TEA desistam novamente da escola – reencenando o ciclo da exclusão sob outra forma.

[...] É preciso compreender que a inclusão não se limita a colocar o aluno com deficiência dentro da sala de aula. É necessário mudar o jeito de ensinar, de organizar o espaço, o tempo e as relações pedagógicas. Sem isso, o aluno continuará excluído, mesmo estando presente fisicamente. As práticas tradicionais, baseadas na exposição oral, na cópia e na uniformização, são excludentes para quem aprende de modo diferente, especialmente no caso dos sujeitos neurodivergentes. O silêncio, a não participação e a aparente dispersão não são sinais de desinteresse, mas de um ambiente que não foi feito para eles (Mantoan, 2003, p. 79).

Ainda assim, mesmo diante das adversidades, a EJA segue tensionada entre dois projetos: o de remediar lacunas históricas ou o de promover sujeitos emancipados. Em outras palavras, essa modalidade educativa oscila entre a lógica compensatória – que entende o estudante como alguém “atrasado” que precisa recuperar o tempo “perdido” – e a lógica emancipatória, que reconhece e valoriza o percurso de vida de cada sujeito como parte do seu processo de aprendizagem. Ou seja, ao observarmos as práticas escolares, nota-se que muitas vezes a estrutura curricular, o planejamento pedagógico e até os registros burocráticos estão atrelados a um discurso de “recuperação”, como se a

EJA fosse uma espécie de “segunda chance” apenas para repor o que se deixou de viver, em vez de ser um espaço potente de reconfiguração do presente. Nesse contexto, convém observar que “[...] a EJA é frequentemente mobilizada como instrumento de ressocialização formal, quando deveria ser pensada como espaço de reconstrução crítica de identidades e histórias de vida” (Nascimento, 2016, p. 118). De igual maneira, no entendimento de Silveira (2019, p. 67), “[...] a educação de adultos não deve ser dirigida para preencher vazios normativos, mas sim para abrir brechas na estrutura para que outras formas de saber ganhem lugar legítimo”. Logo, torna-se fundamental repensar os sentidos que damos à EJA para que ela não apenas compense ausências escolares, mas contribua verdadeiramente para o fortalecimento de sujeitos autônomos, críticos e acolhidos em suas diferenças.

Por isso, ao observarmos as experiências concretas de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na EJA, torna-se evidente que os desafios não se restringem ao acesso à escola, mas se desdobram no cotidiano das práticas escolares. Há, por exemplo, situações em que estudantes autistas entram na sala de aula e se deparam com ruídos intensos, carteiras próximas demais, ausência de mediação visual ou ausência de uma rotina previsível – elementos que, ainda que pareçam banais para outros alunos, tornam o ambiente um território de estresse, desorganização e sofrimento psíquico para aqueles com hipersensibilidades sensoriais. Além disso, é comum que a ausência de formação específica dos docentes leve a uma inadequação metodológica, com propostas engessadas e descontextualizadas que desconsideram as particularidades cognitivas e comunicacionais da neurodivergência. Em consequência disso, “[...] os estudantes autistas frequentemente experimentam uma sobrecarga emocional quando as práticas escolares não preveem adaptações sensoriais e estruturais”, afirma Lima (2022, p. 91). Já no tocante ao acolhimento institucional, cabe ressaltar o que pontua Dias: “[...] não se trata apenas de oferecer matrícula, mas de construir uma ambição onde o estudante com TEA sinta que pode permanecer, interagir e construir sentidos” (2020, p. 106). Desse modo, percebe-se que o percurso desses sujeitos é constantemente atravessado por barreiras silenciosas que vão muito além da presença física no espaço escolar.

Ainda assim, não se pode ignorar que a Educação de Jovens e Adultos carrega em sua gênese uma tensão histórica entre dois projetos educacionais distintos: aquele que visa apenas compensar deficiências escolares do passado e aquele que se propõe a reconstituir trajetórias com base em princípios de emancipação, reconhecimento e justiça social. Essa ambivalência se torna particularmente visível quando se trata da reinserção de pessoas com TEA, cujos percursos escolares costumam ser fragmentados e marcados por experiências de exclusão reiterada. Convém observar que, enquanto algumas escolas reduzem a EJA a uma função meramente certificadora, outras – mais

comprometidas com uma pedagogia crítica¹⁶ – constroem projetos coletivos que restauram vínculos, resgatam autoestima e ampliam horizontes. Como aponta Freire (2001, p. 45): “[...] quando a educação se limita a transmitir conteúdos, ela nega a possibilidade do sujeito se compreender no mundo e com o mundo”. Do mesmo modo, bell hooks destaca: “[...] a educação só se torna libertadora quando rompe com o modelo bancário¹⁷ e se constrói como espaço de diálogo e transformação mútua” (2021, p. 78). Logo, o desafio colocado à EJA é o de resistir à lógica do remendo técnico e afirmar-se como espaço de reconstrução cidadã, especialmente para sujeitos que já experimentaram rupturas institucionais e afetivas ao longo da vida escolar.

[...] A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode basear-se em modelos alienantes. Ela deve ser um esforço contínuo de reflexão e ação sobre a realidade para transformá-la. O seu sentido não reside na adaptação do homem à realidade, mas na sua capacidade de recriá-la (Freire, 1967, p. 111).

Por isso, é importante destacar que a estrutura institucional da EJA nem sempre está preparada para acolher com dignidade e responsabilidade os estudantes autistas, o que torna ainda mais visíveis as lacunas de um sistema que oscila entre o improviso e a invisibilização. Em diversas salas, os espaços físicos não contemplam adaptações sensoriais, os horários são inflexíveis, e os materiais didáticos seguem uma lógica padronizada, desconsiderando os modos de aprendizagem divergentes. A esse respeito, “[...] o ambiente escolar, ao ser projetado para um aluno padrão, torna-se um lugar de constante desgaste para quem funciona fora dessa norma” (Melo 2018, p. 91). De forma complementar, nota-se que muitos educadores carecem de formação continuada para lidar com as especificidades do espectro autista na idade adulta, o que amplia o risco de reproduzirem práticas capacitistas ou de negligenciarem os processos comunicacionais atípicos. Segundo Andrade, “[...] o

¹⁶ A pedagogia crítica, inspirada principalmente nas reflexões de Paulo Freire, propõe uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos e com a transformação das estruturas sociais injustas. Ao contrário de abordagens transmissivas e autoritárias, essa perspectiva defende uma prática pedagógica dialógica, problematizadora e sensível aos contextos históricos, culturais e políticos dos educandos. Em vez de tratar o estudante como recipiente passivo de informações, a pedagogia crítica o reconhece como sujeito ativo na construção do conhecimento e da própria realidade. Como destaca Freire, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (1996, p. 47), apontando para uma pedagogia do encontro, do afeto e da consciência crítica. Assim, a pedagogia crítica rompe com a neutralidade ilusória da escola tradicional e afirma a educação como prática de liberdade. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

¹⁷ O modelo bancário da educação, criticado por Paulo Freire, caracteriza-se por uma prática pedagógica vertical e autoritária, na qual o professor deposita conteúdos prontos na mente dos alunos, tratados como recipientes vazios. Nessa lógica, o conhecimento é reduzido a informações a serem memorizadas, sem articulação com a realidade vivida ou estímulo ao pensamento crítico. Essa abordagem, segundo Freire, impede a autonomia dos educandos, silencia suas vozes e reproduz relações de dominação no ambiente escolar. Como ele afirma, “[...] no entender da visão bancária, o saber é uma doação daqueles que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (2013, p. 72), o que revela o caráter opressor de um ensino que nega o diálogo, a escuta e a construção coletiva do conhecimento. Em contrapartida, a pedagogia libertadora propõe a superação desse modelo por meio da problematização e da práxis transformadora. Ver: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

desafio não é apenas pedagógico, mas, sobretudo, político: implica deslocar o olhar da deficiência para a diversidade” (2020, p. 66). Assim sendo, pensar a EJA como espaço de reinvenção passa, inevitavelmente, por transformar a própria concepção de normalidade que ainda estrutura o currículo, a gestão escolar e a formação docente.

Contudo, é preciso reconhecer que a trajetória dos sujeitos com TEA na EJA revela, de forma contundente, as contradições históricas desse campo educativo, que ora se apresenta como estratégia compensatória do fracasso escolar anterior, ora como promessa de emancipação e transformação. Em muitos casos, o discurso oficial enaltece a EJA como espaço de acolhimento, mas a prática cotidiana revela políticas públicas fragmentadas, falta de investimentos, e uma sobreposição de discursos inclusivos que não se materializam no chão da escola. Conforme destaca Gouveia (2019, p. 112), “[...] a EJA é muitas vezes tratada como política de remendo, quando deveria ser compreendida como política de justiça”. Em outras palavras, a lógica compensatória que perpassa historicamente a modalidade acaba por reforçar a ideia de que o acesso tardio à educação formal seria um favor do Estado e não um direito. Como adverte Silva (2021): “[...] a emancipação só se efetiva quando o sujeito é reconhecido em sua inteireza, e não reduzido a uma ausência a ser suprida” (p. 38). Dessa forma, é fundamental tensionar a concepção dominante da EJA como espaço de suplência para afirmar seu potencial como território de reinvenção da vida e afirmação da dignidade humana.

[...] Torna-se cada vez mais evidente que as práticas educacionais atuais não atendem às necessidades dos estudantes com deficiência. Apesar da retórica da inclusão, muitas políticas educacionais permanecem fundamentadas em pressupostos assimilacionistas que exigem conformidade em vez de diversidade. Além disso, os serviços de apoio são frequentemente fragmentados, subfinanciados e aplicados de forma inconsistente, refletindo uma ambivalência social mais ampla sobre o valor de investir em pessoas que historicamente foram excluídas. Sem uma reavaliação fundamental tanto do propósito quanto da prática, a educação continuará funcionando como um agente de exclusão, e não de empoderamento¹⁸ (Barnes, 2002, p. 81).

Ainda assim, à medida que se amplia o acesso de pessoas com TEA à EJA, torna-se cada vez mais evidente a necessidade de romper com padrões metodológicos engessados e institucionalmente excludentes. É nesse ponto que a escuta atenta e a pedagogia da presença¹⁹ ganham centralidade na

¹⁸ Tradução nossa.

¹⁹ A pedagogia da presença é uma proposta educativa que valoriza o vínculo humano, a escuta sensível e o reconhecimento da subjetividade como elementos centrais do processo de aprendizagem. Em oposição às práticas pedagógicas automatizadas, distantes e técnicas, ela se fundamenta na construção de relações éticas e afetivas entre educadores e educandos, reconhecendo que o ato de ensinar não se reduz à transmissão de conteúdos, mas envolve a construção de sentidos compartilhados e de um espaço seguro para a expressão de quem se é. Segundo Ginott, “[...] o educador deixa marcas profundas não pelo conteúdo que ensina, mas pela maneira como se relaciona com seus alunos, como os escuta, como os respeita” (2001, p. 39), reforçando que a presença genuína do professor pode ser transformadora. Assim, a pedagogia da presença não é apenas uma postura didática, mas um compromisso ético com a dignidade e a escuta ativa do outro. Ver: GINOTT, Haim G. *Entre o professor e a criança*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

reinvenção dos processos educativos. Logo, a formação docente deve ser atravessada por uma ética do cuidado que reconheça as diferenças como potência, e não como obstáculo. Desse modo, “[...] a sala de aula precisa ser um lugar onde a escuta do outro seja o ponto de partida para qualquer proposta pedagógica significativa” (Oliveira, 2021, p. 74). Por isso, o professor que atua na EJA precisa compreender que os sujeitos autistas não chegam ‘vazios’, mas sim carregados de experiências, histórias de silenciamento, e múltiplas formas de aprender. Conforme aponta Martins (2020, p. 59), “[...] é preciso abandonar a expectativa de um ‘aluno ideal’ e abrir-se para a multiplicidade dos tempos, das linguagens e das interações que caracterizam a neurodiversidade”. Dessa forma, construir práticas educativas mais abertas, responsivas e sensíveis às singularidades dos estudantes com TEA é não apenas um desafio pedagógico, mas, sobretudo, um compromisso ético com a democratização do conhecimento.

Assim, cumpre salientar que a contradição fundante da EJA – entre uma função compensatória que repara trajetórias educativas interrompidas e uma função emancipatória que propõe a construção crítica do saber – se intensifica quando pensamos os sujeitos autistas nesse espaço. De um lado, ainda persiste a lógica da reparação mínima, do “reconhecimento tardio” e da “inclusão parcial”. De outro, emergem práticas de resistência, invenções metodológicas e redes de afeto que ressignificam o próprio sentido da escolarização. Desse modo, “[...] a EJA é tensionada entre ser um espaço de repetição do fracasso ou de reinvenção da esperança” (Ferreira, 2018, p. 91). Em contrapartida, é fundamental observar que a potência da EJA não está apenas em garantir acesso formal à escola, mas em produzir deslocamentos epistemológicos capazes de reconfigurar a própria ideia de sujeito aprendente. Conforme sublinha Costa (2019, p. 108): “[...] é no encontro com o outro, diverso e muitas vezes silenciado, que a educação de jovens e adultos revela sua vocação mais radical: a de ser um território de libertação e não apenas de contenção”. Assim, pensar a presença de pessoas com TEA na EJA exige deslocar o foco da deficiência para a potência, da remediação para a reinvenção e da adaptação para a transformação pedagógica.

[...] há espaços educativos que se limitam a oferecer uma versão diluída da inclusão, como se bastasse a presença física para reparar séculos de marginalização. No entanto, o que realmente transforma é o reconhecimento da singularidade, da autonomia e da dignidade dos sujeitos. A educação libertadora não começa na adaptação do conteúdo, mas na ruptura com as estruturas que naturalizam a opressão e marginalizam a diferença. Nessa ruptura, o espaço educativo deixa de ser um local de compensação para se tornar um território de invenção coletiva (Guerra, 2021, p. 133).

Ainda que o direito à educação seja universal, o percurso alfabetizador de jovens e adultos autistas na EJA carrega marcas profundas de exclusão acumulada. Muitos desses sujeitos ingressam

tardivamente na escola, trazendo consigo não apenas um histórico de evasão escolar, mas também experiências de rejeição, inadequação e silenciamento. É comum, por exemplo, que estudantes com TEA apresentem padrões de comportamento repetitivo, hipersensibilidade sensorial ou dificuldades de abstração que desafiam os modelos convencionais de alfabetização. Por exemplo, em uma sala de aula com iluminação fluorescente intensa, ruídos constantes e múltiplas interações simultâneas, um aluno autista pode sentir-se sobrecarregado, retraído ou ansioso, o que compromete sua permanência e sua aprendizagem. Assim, “[...] o ambiente escolar tradicional, pouco flexível e repleto de estímulos não mediados, pode representar um verdadeiro campo de batalha sensorial para sujeitos com autismo”, afirma Gonçalves (2020, p. 91). Além disso, muitos docentes ainda carecem de formação específica para compreender e acolher os modos de ser e de aprender desses estudantes, perpetuando práticas que reforçam o fracasso escolar. Como observa Lima (2021), “[...] a pedagogia excludente²⁰ se expressa também no despreparo afetivo e metodológico dos profissionais que, ao ignorarem as especificidades da neurodivergência, transformam a alfabetização em um território de opressão” (p. 144). Dessa forma, a EJA precisa ser mais que uma política compensatória: ela deve se constituir como um espaço de reconstrução afetiva, de escuta ativa e de respeito às múltiplas formas de existência e aprendizagem.

Logo, compreender a alfabetização de jovens e adultos autistas exige ir além da mera técnica de decodificação de palavras: é preciso adentrar os modos singulares com que esses sujeitos percebem, significam e se comunicam com o mundo. Em muitos casos, o estudante com TEA na EJA pode apresentar uma linguagem literal, dificuldades na compreensão de metáforas e abstrações, ou mesmo um repertório linguístico limitado devido à ausência de experiências escolares anteriores. Não raro, expressam-se com frases curtas, evitam o olhar direto e podem demorar mais tempo para processar comandos verbais, o que pode ser mal interpretado como desinteresse ou resistência. Mas também e, sobretudo, “[...] a linguagem de pessoas autistas segue ritmos próprios, atravessados por padrões de atenção seletiva e modos singulares de significação”, afirma Castro (2019, p. 52). Em outras palavras, a alfabetização precisa respeitar esse tempo ampliado de elaboração e recepção, reconhecendo que o silêncio, os gestos ou até mesmo os movimentos corporais repetitivos também fazem parte da

²⁰ A pedagogia excludente refere-se a práticas educacionais que, mesmo sob o discurso da universalização da escola, perpetuam desigualdades ao desconsiderarem as múltiplas realidades dos sujeitos que nela estão inseridos. Trata-se de um modelo pedagógico centrado na padronização, no rendimento e na normatização do comportamento, que deslegitima as diferenças culturais, cognitivas, sociais e identitárias, reproduzindo um currículo monocultural e avaliativo excludente. Essa lógica afasta estudantes que não se enquadram nos moldes esperados, como os jovens e adultos com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que muitas vezes são empurrados para a evasão escolar ou para a invisibilidade institucional. Como alerta Arroyo, “[...] a escola não é neutra: pode ser espaço de acolhida ou de exclusão, de reconhecimento ou de negação dos sujeitos que a frequentam” (2005, p. 31), indicando que o desafio está em romper com práticas pedagógicas que silenciam e marginalizam, em vez de incluir e escutar. Ver: ARROYO, Miguel. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. 7. Ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

comunicação. Conforme salienta Rocha (2022), “[...] a concepção de linguagem centrada exclusivamente na oralidade ou na norma padrão ignora as formas plurais com que os sujeitos autistas constroem sentidos” (p. 81). Assim, ao valorizar esses modos diversos de expressão, o processo alfabetizador torna-se não apenas mais acessível, mas também mais humano, mais ético e mais justo.

Além disso, quando se trata de práticas de leitura e escrita com estudantes neurodivergentes na EJA, é imprescindível considerar os caminhos tortuosos e não lineares que esses sujeitos percorrem. Como ilustração, em uma das salas de alfabetização, por exemplo, observa-se um jovem autista de 27 anos que, apesar de não escrever convencionalmente, demonstra profundo interesse por palavras que escuta nos trajetos de ônibus, anotando-as em cartões com símbolos próprios. Sua leitura do mundo se dá por meio de fragmentos sonoros e imagens que associa a experiências sensoriais, como o som da buzina ou a textura do assento. Ou seja, “[...] o percurso de aprendizagem de pessoas autistas se dá, muitas vezes, por vias não convencionais, onde o afeto, o vínculo e a previsibilidade do ambiente funcionam como pontes para a linguagem”, afirma Martins (2021, p. 67). Em outra situação, uma aluna com TEA severo se comunica com figuras pictográficas e, com o tempo, passa a nomear algumas palavras, desde que acompanhadas de imagens e objetos concretos, como frutas ou utensílios domésticos. Conforme destaca Santos (2020), “[...] o acesso à leitura e à escrita precisa considerar os elementos simbólicos com os quais cada sujeito se vincula emocionalmente” (p. 94). Portanto, ensinar a ler e escrever não se resume a aplicar métodos tradicionais, mas sim construir experiências significativas a partir da escuta sensível e da presença integral do educador.

De forma complementar, cabe ressaltar que os métodos acessíveis são um dos pilares para garantir que a alfabetização ocorra de modo inclusivo e eficaz para estudantes com TEA. Em uma sala de EJA com adultos neurodivergentes, por exemplo, o uso de tablets com aplicativos de comunicação alternativa pode transformar a dinâmica da aprendizagem: um estudante que antes se comunicava apenas por gestos passa a montar frases simples por meio de imagens e ícones sonoros. A rotina dessa turma é estruturada com o apoio de quadros visuais, agendas ilustradas e antecipações do que será abordado, o que reduz a ansiedade e favorece a permanência. É fundamental observar que “[...] a previsibilidade do ambiente e a repetição das rotinas são elementos que criam segurança cognitiva para o sujeito autista” (Freire, 2018, p. 109). Já em outro contexto, um professor utiliza vídeos curtos com legendas para trabalhar o reconhecimento de palavras, respeitando o tempo de cada aluno. No meio da atividade, os estudantes recorrem a pranchas visuais para se organizar emocionalmente, revelando que o suporte visual não apenas media o conteúdo, mas também sustenta a autorregulação. Isto é, “[...] métodos que integram imagens, gestos e objetos concretos ampliam significativamente o acesso ao código escrito, pois respeitam os canais perceptivos preferenciais dos aprendizes autistas”

(Costa, 2019, p. 88). Assim sendo, a personalização metodológica, longe de ser um luxo, torna-se uma necessidade ética diante da diversidade cognitiva.

A base para um sistema educacional correto para crianças com impedimentos não é a aplicação mecânica de métodos especializados, mas a profunda compreensão do modo como essas crianças percebem o mundo e constroem significado. [...] Quando o educador reconhece que o desenvolvimento do aluno segue caminhos alternativos, ele começa a transformar não apenas os métodos, mas o próprio ambiente de aprendizagem, adaptando-o para se tornar previsível, seguro e mediador do processo cognitivo (Vygotsky, s/d, p. 45).

Além disso, é fundamental destacar que a formação docente voltada à alfabetização inclusiva ainda encontra inúmeros entraves na educação de jovens e adultos. Em uma escola da rede pública, por exemplo, um professor relatava sua insegurança diante de um estudante com TEA não verbal, afirmando nunca ter sido orientado sobre estratégias de ensino específicas para adultos neurodivergentes. Essa lacuna formativa se reflete na reprodução de práticas generalistas e na ausência de adaptações mínimas. Em um encontro pedagógico, observou-se que grande parte dos educadores desconhecia o uso de tecnologias assistivas básicas²¹ ou mesmo os critérios de elaboração de atividades visualmente acessíveis. Assim, “[...] a formação inicial dos professores pouco contempla as especificidades do ensino para estudantes com deficiência, o que contribui para uma prática pedagógica excludente e pouco responsiva”, conforme Oliveira (2021, p. 97). Do mesmo modo, quando cursos de capacitação são oferecidos, muitos são pontuais, desconectados da realidade cotidiana da EJA, e com pouca escuta das necessidades dos próprios docentes. Ou seja, “[...] promover uma formação continuada crítica e situada é condição indispensável para que o professor atue com sensibilidade e intencionalidade diante das singularidades de seus alunos” (Lima, 2020, p. 142). Por isso, pensar a formação não apenas como acúmulo técnico, mas como construção de uma ética do cuidado, é uma tarefa urgente para reverter o ciclo de exclusão que tantos estudantes com TEA vivenciam.

Por isso, é fundamental repensar o processo de alfabetização na EJA como algo que vá além de métodos uniformes e cronogramas rígidos, abrindo espaço para os tempos internos de cada sujeito.

²¹ O uso de tecnologias assistivas básicas tem se mostrado uma ferramenta essencial para a promoção da acessibilidade e da autonomia de estudantes com deficiência ou com necessidades educacionais específicas, como é o caso de muitos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Tais tecnologias envolvem desde recursos simples, como pranchas de comunicação alternativa, agendas visuais e softwares de leitura, até adaptações do ambiente físico e dos materiais pedagógicos que favorecem a compreensão, a organização e a expressão dos estudantes. Cabe destacar que essas ferramentas não substituem a mediação pedagógica, mas a potencializam, possibilitando uma aprendizagem mais significativa e respeitosa às particularidades de cada sujeito. Como apontam Bersch e Tonolli, “[...] as tecnologias assistivas têm como principal objetivo ampliar as habilidades funcionais da pessoa com deficiência, promovendo maior independência e inclusão social” (2008, p. 5), revelando seu papel estratégico na construção de práticas educacionais verdadeiramente inclusivas. Ver: BERSCH, Rita; TONOLLI, Edilene. *Tecnologia assistiva: promovendo a acessibilidade e a inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

Para estudantes com TEA, cujas trajetórias são marcadas por interrupções, silenciamentos e inseguranças, é essencial que os processos de leitura e escrita sejam ressignificados como possibilidades de expressão subjetiva e valorização da singularidade. Em uma escola da zona rural, uma professora relata que só conseguiu avanços com seu aluno autista quando abandonou os cadernos padronizados e começou a trabalhar com palavras do cotidiano do estudante, extraídas de sua vivência na comunidade. Cabe lembrar que “[...] cada pessoa tem seu próprio tempo de aprender, e a aprendizagem só acontece quando esse tempo é respeitado” (Cunha, 2019, p. 63). Desse modo, o processo alfabetizador torna-se um percurso sensível e atento, onde a escuta ativa e a mediação afetiva ganham centralidade. Como defende Rocha (2020), “[...] é preciso romper com a lógica da homogeneização, construindo uma prática pedagógica que reconheça os modos diversos de se apropriar da linguagem” (p. 110). Assim sendo, respeitar os modos de aprender é reconhecer, na diferença, um princípio pedagógico e não um obstáculo.

No ensino de crianças com deficiências no desenvolvimento, não é o ritmo da aula nem o currículo padrão que deve conduzir o processo, mas sim o próprio ritmo de compreensão e a prontidão emocional da criança. O educador deve ajustar não apenas o conteúdo, mas também a forma, o tempo e a abordagem da instrução. Somente por meio dessa individualização do método a criança pode começar a revelar suas verdadeiras capacidades, que de outra forma permanecem obscurecidas pelas exigências externas de uma pedagogia uniforme²² (Vygotsky, 1993, p. 210).

Além disso, é fundamental destacar o papel das tecnologias assistivas, dos recursos visuais e das rotinas estruturadas como estratégias essenciais na alfabetização inclusiva de estudantes com TEA na EJA. Em uma turma multisseriada de jovens e adultos, um professor relata que, ao introduzir o uso de tablets com aplicativos de comunicação alternativa e letras móveis coloridas, notou uma significativa ampliação na participação de dois alunos autistas, que antes se mantinham alheios às atividades. Ou seja, com o uso de imagens associadas a palavras do cotidiano, rotinas visuais fixadas na parede e um cronograma previsível, os estudantes passaram a interagir com o grupo e a se arriscar mais na leitura de placas e nomes próprios. Como pontuam Silva (2017, p. 87): “[...] o apoio visual não apenas organiza o tempo e o espaço do estudante, mas oferece segurança emocional para que ele se arrisque cognitivamente”. Desse modo, a criação de ambientes pedagógicos sensoriais adaptados pode gerar um efeito transformador no envolvimento desses sujeitos com a linguagem. Vale lembrar que, segundo Menezes (2018), “[...] rotinas previsíveis e materiais estruturados permitem que o aluno autista antecipe mentalmente as etapas da atividade, favorecendo o foco e a permanência” (p. 122).

²² Tradução nossa.

Assim, a acessibilidade pedagógica não pode ser vista como um recurso suplementar, mas como condição de justiça e reconhecimento.

No entanto, reforçamos que a formação dos docentes que atuam na EJA ainda carece de uma preparação específica para lidar com as singularidades cognitivas e afetivas dos estudantes com TEA, o que compromete a efetividade do processo alfabetizador. Em muitos contextos, professores relatam não saber como adaptar suas práticas e se sentem inseguros diante das demandas específicas de cada estudante neurodivergente. Por exemplo, é comum que o educador proponha uma leitura coletiva sem considerar que um dos alunos autistas se desorganiza com a sobreposição de vozes, o que leva à sua retirada da sala com crise sensorial. Assim, “[...] a ausência de formação continuada voltada à neurodiversidade impede que o professor compreenda as bases neurológicas do comportamento e da linguagem no autismo”, afirma Souza (2021, p. 65). Além disso, a falta de articulação entre os conteúdos da formação inicial e as demandas concretas da sala de aula resulta em práticas fragmentadas, que desconsideram a dimensão ética do acolhimento. Segundo Barbosa (2019, p. 104), “[...] é preciso formar o professor para ver além do conteúdo: é preciso enxergar a pessoa que aprende, com seus medos, potências e modos próprios de estar no mundo”. Logo, investir na formação crítica e sensível dos docentes é investir em dignidade, pertencimento e justiça curricular.

[...] a escassez de formação crítica no campo da deficiência repercute diretamente na ação pedagógica, pois se os docentes não comprehendem as múltiplas dimensões da neurodiversidade, acabam por reproduzir práticas capacitistas, ainda que involuntariamente. A formação inicial raramente contempla as discussões sobre diferença, exclusão e justiça curricular, limitando-se a conteúdos normativos que reforçam a ideia de adaptação como concessão e não como direito (Guerra, 2021, p. 49).

Por isso, ressignificar o processo alfabetizador na EJA exige, antes de tudo, abandonar a lógica da urgência que permeia tantas práticas pedagógicas. Isto é, cada estudante neurodivergente carrega consigo um tempo próprio de escuta, de resposta, de compreensão e de criação. E ainda, cada avanço – por menor que pareça – representa um passo concreto na construção da autonomia. Desse modo, “[...] quando o processo educativo respeita o ritmo de cada aprendiz, ele deixa de ser imposição e passa a ser convite” (Lima, 2020, p. 82). Em experiências exitosas, observa-se que os professores que flexibilizam o currículo, que adaptam as avaliações e que investem em atividades multisensoriais, conseguem engajar os alunos com TEA de forma mais efetiva. Conforme enfatiza Almeida (2021, p. 91), “[...] o respeito aos modos de aprender deve ser o princípio norteador da alfabetização inclusiva, e não uma exceção feita por empatia ocasional”. Assim, a pedagogia do tempo ético e do olhar atento não é apenas um método, mas uma postura diante do outro – uma escuta que se prolonga, que acolhe e que comprehende que ensinar é, muitas vezes, acompanhar o outro em seus desvios e reaprendizados.

Além disso, a formação docente voltada à alfabetização de estudantes autistas na EJA precisa ser contínua, crítica e conectada à prática real. Em outras palavras, não se trata apenas de incluir conteúdos sobre o TEA nos cursos de licenciatura, mas de formar professores capazes de escutar, observar, adaptar e intervir pedagogicamente com sensibilidade e intencionalidade. Em muitas salas da EJA, ainda hoje, professores se veem sozinhos diante da tarefa de acolher estudantes com necessidades específicas, sem apoio institucional ou formação adequada. Conforme destacou, no início de sua obra, Moraes (2021, p. 14): “[...] a ausência de preparo pedagógico para lidar com a diversidade pode transformar a sala de aula em um território de silenciamentos e frustrações”. De igual maneira, nas palavras de Santos e Ferreira (2020, p. 39), “[...] a formação docente comprometida com a inclusão deve articular teoria e prática, oferecendo ao educador ferramentas para agir com responsabilidade e criatividade”. De fato, não se trata de reforçar o tecnicismo, mas de construir uma cultura pedagógica que legitime a diversidade como princípio fundante da educação. Ou seja, vale lembrar que o desafio de ensinar adultos com TEA só poderá ser superado se o professor também for cuidado, escutado e formado dentro de uma rede solidária de aprendizagem.

[...] não basta introduzir no currículo escolar a temática da deficiência como um conteúdo isolado. É preciso formar educadores para reconhecer a deficiência como parte constitutiva da experiência humana, deslocando o olhar do que falta para o que pulsa. A formação docente anticapacitista não é um módulo opcional, mas uma virada epistemológica que convoca o professor a escutar, desconstruir e reaprender cotidianamente (Guerra, 2021, p. 103).

Ainda assim, é fundamental reconhecer que o êxito da alfabetização inclusiva de pessoas com TEA na EJA depende de práticas pedagógicas sensíveis à singularidade de seus modos de aprender. Dito isso, entre os elementos mais relevantes para esse processo, destacam-se os recursos visuais, os objetos concretos, a previsibilidade das rotinas e o uso criterioso de tecnologias assistivas. Imagine, por exemplo, uma sala com iluminação agressiva, carteiras apertadas, ruídos frequentes e ausência de sinalização visual para organização do tempo e das tarefas. Neste cenário, para muitos estudantes autistas, esse ambiente representa uma sobrecarga sensorial e emocional. Como explicam Costa e Nascimento, “[...] a previsibilidade e a clareza são condições estruturantes para que o estudante com autismo se sinta seguro e consiga engajar-se no processo de aprendizagem” (2019, p. 52). Ao mesmo tempo, é importante considerar que, “[...] dispositivos tecnológicos, quando bem escolhidos, podem funcionar como pontes entre o pensamento do aluno e a mediação pedagógica”, como apontam Lopes e Vieira (2021, p. 88). Dessa forma, os métodos acessíveis precisam ir além da adaptação física: exige criatividade, escuta ativa e, acima de tudo, respeito às formas diversas de comunicação e processamento cognitivo.

Desse modo, “[...] aprender não é repetir, mas reinventar sentidos a partir do encontro com o mundo” (Souza, 2020, p. 113). Partindo dessa premissa, a alfabetização inclusiva na EJA exige não apenas metodologias diferenciadas, mas uma reconfiguração profunda do conceito de ensinar. Trata-se, sobretudo, de abandonar o compasso único e o silenciamento das singularidades para, enfim, abrir espaço à escuta dos ritmos diversos, das pausas, dos gestos, das tentativas. Em uma sala de EJA, por exemplo, uma professora percebe que um estudante com TEA só consegue começar a escrever após visualizar, em sequência, imagens associadas à palavra. Então, ela adapta sua proposta: cria um baralho com figuras e palavras, oferece tempo extra e estrutura o ambiente de modo mais silencioso. A cada avanço, ele sorri e pede para repetir. Nessa dinâmica, a aprendizagem acontece não no tempo do calendário escolar, mas no tempo do corpo, do vínculo e do afeto. Como aponta Ferreira: “[...] quando a alfabetização se curva ao tempo do sujeito, ela deixa de ser imposição e se torna encontro” (2022, p. 74). Portanto, a EJA pode – e deve – ser este território de escuta ampliada, onde alfabetizar é também acolher existências e suas formas múltiplas de linguagem.

[...] a aprendizagem, longe de ser uma simples aquisição mecânica de habilidades, constitui-se como uma experiência relacional, onde o sujeito encontra o outro e o mundo de forma significativa. Por isso, não se pode desconsiderar que o tempo do aprender não é linear, nem homogêneo: ele é atravessado por afetos, histórias e modos de ser. Ensinar, nesse sentido, exige escutar as pausas, acolher as hesitações e reinventar a proposta sempre que necessário, respeitando a singularidade de cada um (Guerra, 2021, p. 119).

Em um cenário educacional que historicamente marginalizou corpos e mentes dissidentes, pensar uma andragogia centrada na neurodiversidade não é apenas um gesto ético, mas também uma necessidade epistemológica. E ainda, é preciso reconhecer que adultos autistas carregam consigo não só trajetórias de exclusão escolar, mas também formas singulares de aprender, comunicar e significar o mundo. Assim sendo, práticas pedagógicas voltadas à EJA devem deixar de operar sob o paradigma da normalização e, em seu lugar, instaurar uma lógica do reconhecimento. Nesse sentido, “[...] a educação inclusiva exige que o educador se disponha a escutar a singularidade do outro sem tentar reduzi-lo aos moldes da maioria” (Guerra, 2021, p. 39). De forma complementar, é essencial compreender que “[...] o respeito às diferenças não pode ser reduzido a estratégias didáticas pontuais, mas deve atravessar a concepção do que é ensinar e aprender”, conforme Linton (2020, p. 88). Em outras palavras, a construção de práticas pedagógicas sensíveis à neurodivergência exige um reposicionamento profundo do educador: ele deixa de ser apenas transmissor de conteúdos e passa a ser mediador de experiências, cuidador de subjetividades e facilitador de caminhos múltiplos.

Não se pode ignorar que a andragogia tradicional, tal como formulada nas décadas anteriores, partia de uma concepção idealizada de sujeito adulto, geralmente autônomo, verbal, organizado e

racional – ou seja, é um perfil que ignora, ou mesmo exclui a diversidade neurocognitiva de muitos aprendizes. Por isso, é fundamental revisitar seus pressupostos à luz das pedagogias inclusivas, que valorizam o corpo, o afeto, o ritmo e o silêncio como formas legítimas de expressão e aprendizagem. Em tempo, “[...] muitos adultos neurodivergentes aprendem melhor em ambientes flexíveis, onde possam mobilizar seus pontos fortes sem a pressão por desempenhos lineares” (Armstrong, 2012, p. 71). Além disso, “[...] a ideia de que todo adulto sabe o que precisa aprender necessita ser questionada quando se trata de estudantes com TEA, pois suas experiências prévias de escolarização são frequentemente fragmentadas ou ausentes” (Knowles, 1988, p. 64). Assim, não se trata de descartar a andragogia, mas sim de reinventá-la com base em princípios de acessibilidade, justiça epistêmica e reconhecimento da pluralidade dos modos de ser e de aprender.

[...] é preciso compreender que muitos adultos com perfis neurodivergentes não aprendem por meio das vias convencionais que a educação tradicional supõe. Eles necessitam de ambientes que não apenas permitam, mas celebrem a singularidade: tempos dilatados, múltiplas linguagens, ausência de julgamento e presença afetiva. A ideia de um adulto totalmente autônomo, sempre verbal e estrategicamente racional, não corresponde à realidade de milhares de aprendizes com histórias escolares interrompidas, marcadas por estigmas ou pela simples ausência de oportunidades. A pedagogia para esses sujeitos precisa, antes de tudo, reconhecer que aprender também é um ato de reconstrução identitária e não apenas de aquisição de competências (Armstrong, 2012, p. 93).

Por conseguinte, adaptar os princípios andragógicos clássicos às realidades de adultos com Transtorno do Espectro Autista é um passo necessário para a construção de uma educação realmente inclusiva e significativa. A autonomia, que é central na proposta de Knowles (1975), precisa ser ressignificada quando se trata de estudantes neurodivergentes, visto que muitos deles não tiveram oportunidades de desenvolver sua autoconfiança no percurso escolar tradicional. Vale destacar que “[...] adultos autistas muitas vezes internalizam experiências anteriores de fracasso como marcas de incapacidade, o que afeta diretamente sua disposição para o aprendizado autônomo”, afirma Thompson (2009, p. 133). Além disso, o princípio da experiência, caro à andragogia, deve considerar que essas vivências podem estar marcadas por exclusão, preconceito ou isolamento. Assim, propor atividades significativas exige não apenas reconhecer essas histórias, mas também criar ambientes seguros onde novas experiências positivas possam ser construídas. Como ressalta Armstrong (2017, p. 104), “[...] é necessário criar contextos em que a pessoa neurodivergente possa acessar seu potencial sem medo de errar, sem medo de ser ridicularizada por aprender de forma diferente”. Em outras palavras, promover a autonomia e valorizar a experiência, no caso de aprendizes com TEA, exige uma escuta cuidadosa, uma mediação afetiva constante e a oferta de múltiplos caminhos de aprendizagem, que tornem o conteúdo relevante para sua trajetória, e não um fardo a ser suportado.

Ainda assim, apesar dos avanços discursivos em torno da inclusão, o campo da educação de jovens e adultos pouco tem dialogado com as especificidades do autismo na vida adulta. A formação continuada de educadores, em geral, não contempla estratégias andragógicas que reconheçam a linguagem não verbal, os interesses restritos, os padrões sensoriais ou a necessidade de previsibilidade como elementos estruturantes para o aprendizado de pessoas com TEA. Em consequência disso, há um abismo entre o que se propaga como educação inclusiva e o que se concretiza no cotidiano da EJA. Em verdade, “[...] quando falamos de andragogia voltada à neurodiversidade, é preciso compreender que o vínculo afetivo é tão importante quanto o conteúdo curricular” (Freire, 2000, p. 87). De forma convergente, “[...] o reconhecimento do outro como sujeito pleno de linguagem, mesmo que essa linguagem não se manifeste nos moldes hegemônicos, é condição para que o aprendizado se efetive” (Garland-Thomson, 1997, p. 45). Daí decorre que adaptar a andragogia não é apenas uma questão de ajustar estratégias pedagógicas, mas sim de reconstruir a ética da escuta, do afeto e da presença como pilares de uma pedagogia relacional que acolhe a diversidade como potência, e não como obstáculo.

A educação de adultos não pode continuar a ser concebida a partir de um modelo idealizado de sujeito que se comunica exclusivamente por meios verbais, que domina códigos sociais estabelecidos e que aprende segundo padrões lineares e previsíveis. Quando nos deparamos com adultos autistas, por exemplo, somos convidados a ampliar nosso entendimento sobre linguagem, tempo e vínculo. Esses sujeitos, muitas vezes silenciados por não corresponderem à expectativa da norma, revelam formas riquíssimas de estar no mundo e de construir saberes, desde que sejam acolhidos em sua inteireza. Assim, uma pedagogia que realmente pretenda ser inclusiva precisa ser sensível à pluralidade das expressões humanas e disposta a aprender com elas²³ (Garland-Thomson, 2009, p. 112).

Além disso, é fundamental observar que o reconhecimento da singularidade neurodivergente não deve ser tratado como um simples gesto de empatia abstrata, mas sim como base concreta para práticas pedagógicas que se moldem aos sujeitos reais da EJA. Assim, cada aprendiz adulto com TEA carrega consigo um repertório único de experiências, desafios e modos de estar no mundo, o que exige que os educadores abandonem modelos uniformizadores de ensino. Dito isso, “[...] a padronização do processo de aprendizagem é especialmente nociva para pessoas neurodivergentes, pois desconsidera as rotas alternativas pelas quais o conhecimento pode ser construído” (Mitchell; Snyder, 2006, p. 92). De acordo com Simi Linton, “[...] adaptar o ensino não é apenas uma questão técnica, mas uma postura ética diante da diferença” (2020, p. 63). Neste sentido, o planejamento educativo precisa ser relacional, situado e aberto à escuta radical. Isto é, ao invés de ajustar os sujeitos ao currículo, é o currículo que deve se dobrar as realidades afetivas, sensoriais e cognitivas dos estudantes –

²³ Tradução nossa.

especialmente daqueles que foram silenciados por uma história de exclusão escolar contínua. Desse modo, reconhecer a singularidade do adulto autista é reconhecer que sua forma de aprender não é um desvio a ser corrigido, mas um percurso legítimo que desafia a escola a reinventar-se.

De igual maneira, convém observar que o princípio da experiência – um dos pilares da andragogia clássica – adquire novos contornos quando voltado à população neurodivergente. Em tempo, não se trata apenas de valorizar as experiências acumuladas ao longo da vida, mas de reconhecer que, para muitos adultos com TEA, tais vivências foram marcadas por rupturas, silenciamentos e estigmas. Logo, ressignificar essas experiências no ambiente educativo é um ato de reparação histórica e subjetiva. Assim, “[...] a aprendizagem de adultos autistas não pode ignorar o modo como suas experiências passadas moldam suas expectativas e medos diante da sala de aula” (Ellis et al., 2019, p. 110). Thompson (2009, p. 57) afirma: “[...] as experiências de exclusão e isolamento moldam profundamente a relação dos autistas com o espaço educativo, demandando um cuidado pedagógico que seja também restaurador”. Nesse sentido, escutar e acolher essas narrativas, sem julgamentos ou pressa, permite que o educador transforme a sala de aula em território de reconstrução subjetiva, onde aprender não seja apenas uma obrigação, mas um exercício de pertencimento e reencantamento com o saber. Portanto, integrar a experiência de vida do sujeito neurodivergente ao processo formativo não é opcional: é condição ética e metodológica para uma andragogia verdadeiramente inclusiva.

Por isso, é fundamental destacar que a autonomia, embora exaltada na teoria andragógica tradicional, deve ser reinterpretada quando aplicada a adultos com TEA, justamente porque a autonomia não pode ser imposta como um ideal abstrato, desvinculado das condições reais de vida, suporte emocional e mediação pedagógica. Em outras palavras, trata-se de promover uma autonomia situada, construída com base no desejo e no tempo de cada sujeito, e não uma autonomia padronizada ou instrumental. Nesse sentido, “[...] o princípio da autonomia, no caso de sujeitos neurodivergentes, precisa ser compreendido como a capacidade de fazer escolhas dentro de contextos seguros, previsíveis e respeitosos” (Armstrong, 2012, p. 38). Como bem destaca Vygotsky (1991): “[...] a zona de desenvolvimento proximal só se efetiva quando há interação significativa com o outro, e não através de pressões individualizantes” (p. 103). Dessa forma, cabe ao educador criar contextos onde a escolha seja possível, o erro seja acolhido e o tempo do aprendizado seja ritmado pelas singularidades do estudante. Ademais, não se trata de ensinar o aluno a ser autônomo conforme os moldes sociais esperados, mas sim de construir com ele os sentidos possíveis de sua própria liberdade.

[...] a autonomia, especialmente no contexto da neurodiversidade, não pode ser confundida com independência absoluta, tampouco com o ideal liberal de autossuficiência. Ao contrário, deve ser pensada como uma construção relacional, sustentada por redes de apoio, acessibilidade comunicacional e reconhecimento das singularidades cognitivas. Em se tratando de adultos com TEA, isso significa que a capacidade de escolha precisa estar ancorada em ambientes estruturados, onde haja previsibilidade, acolhimento e validação de diferentes modos de ser e de aprender²⁴ (Barnes, 2006, p. 142).

Além disso, é importante destacar que o princípio da relevância, um dos fundamentos clássicos da andragogia, adquire densidade específica no contexto da neurodiversidade. Para que o processo de ensino-aprendizagem faça sentido a sujeitos com TEA, os conteúdos precisam dialogar com seus interesses, paixões e vivências – muitas vezes marcadas por hiperfocos ou experiências sensoriais singulares. Assim sendo, o ensino relevante é aquele que reconhece e legitima os saberes do cotidiano neurodivergente, conectando o que se aprende com o que se vive. De fato, “[...] não se pode falar em relevância sem reconhecer que a motivação para aprender depende da conexão entre o conteúdo e a vida emocional do estudante” (Knowles, 1984, p. 152). E, conforme Armstrong pontua, “[...] os conteúdos significativos para estudantes neurodivergentes são aqueles que despertam entusiasmo, pertencem ao seu universo simbólico e respeitam suas formas peculiares de pensar” (2017, p. 105). Em outras palavras, ensinar algo “importante” para a escola, mas irrelevante para o sujeito, é perpetuar a lógica da exclusão sob outra roupagem. Por isso, cabe à pedagogia inclusiva – aliada à andragogia sensível à neurodivergência – construir percursos onde a relevância não seja apenas curricular, mas afetiva, simbólica e subjetiva.

De igual maneira, convém observar que a experiência, enquanto fundamento da andragogia, deve ser revalorizada quando se trata da educação de adultos autistas. Não apenas as experiências escolares pregressas desses sujeitos são, muitas vezes, atravessadas por frustrações, rejeições ou exclusões, como também as formas como vivenciam o mundo desafiam os modelos tradicionais de percepção e representação. Na hipótese de que a experiência seja compreendida apenas sob o viés normativo, corre-se o risco de silenciar os saberes encarnados na corporeidade e na sensorialidade neurodivergente. Segundo Armstrong (2006, p. 89), “[...] as experiências dos indivíduos neurodiversos não se expressam necessariamente por meio da linguagem verbal linear, mas sim por gestos, padrões, repetições e metáforas sensoriais”. Já para Garland-Thomson, “[...] é preciso reconhecer que a experiência da diferença constitui um modo legítimo de ver e estar no mundo, e não um desvio da norma” (2009, p. 112). Assim sendo, ao invés de suprimir ou normalizar essas experiências, a prática pedagógica inclusiva deve acolhê-las como território fértil para a construção

²⁴ Tradução nossa.

do conhecimento. Ou seja, valorizar a experiência, nesse contexto, significa escutar o que muitas vezes não é dito, mas é vivido com intensidade e significado.

Contudo, não se pode ignorar que o princípio da autonomia, tão valorizado na andragogia clássica, precisa ser reinterpretado à luz das singularidades cognitivas e comunicacionais das pessoas com TEA. Em contextos neurotípicos, autonomia costuma ser confundida com independência absoluta, o que pode reforçar expectativas irreais e desencadeadoras de frustração para muitos adultos autistas. Por isso, torna-se necessário compreender a autonomia como um processo relacional, situado e mediado – isto é, uma construção que se desenvolve com apoio, respeito aos ritmos individuais e ambientes que favoreçam a autogestão sem pressões normativas. Diante disso, “[...] a autonomia não é um ponto de chegada, mas uma travessia que deve ser nutrida com confiança e escuta” – essa é a formulação que defende Paulo Freire (2014, p. 48), ao refletir sobre o papel emancipador do educador. Do mesmo modo, Vygotsky (1991, p. 35) lembra que “[...] a zona de desenvolvimento proximal é o espaço onde a autonomia se constitui com o outro, e não contra ele”. Assim, ensinar adultos com TEA exige mais do que oferecer liberdade: demanda a criação de vínculos, estratégias adaptadas e reconhecimento das múltiplas formas de ser autônomo.

[...] A autonomia, longe de ser uma capacidade estática ou uma conquista isolada, deve ser entendida como uma construção intersubjetiva, onde o sujeito encontra apoio para se autorregular, tomar decisões e exercer escolhas dentro de contextos significativos. Para os aprendizes neurodivergentes, isso implica reconhecer que a independência plena pode não ser o objetivo final, mas sim a possibilidade de viver com dignidade, apoio e respeito à sua maneira de existir no mundo (Linton, 2020, p. 142).

Além disso, é fundamental observar que a noção de relevância – um dos pilares da andragogia – ganha contornos ainda mais potentes quando relacionada à realidade de adultos autistas. Para que o aprendizado seja significativo, é preciso que os conteúdos estejam conectados às vivências, aos focos de interesse e às motivações internas do aprendiz, reconhecendo seus modos singulares de atribuir sentido ao mundo. Isto é, “[...] o que tem valor para o sujeito deve ser o ponto de partida para qualquer ação educativa que pretenda ser transformadora”, salienta Knowles ao enfatizar a importância de alinhar aprendizagem com propósitos pessoais (1984, p. 66). Em outra perspectiva, mas igualmente relevante, Garland-Thomson observa: “[...] quando desconsideramos o modo como a diferença organiza a percepção e o desejo, negamos à pessoa com deficiência o direito de escolher seu próprio caminho” (2009, p. 103). Portanto, promover uma aprendizagem relevante para adultos com TEA é escutar o que mobiliza sua atenção, o que desperta seus afetos e o que os ajuda a construir autonomia interpretativa. É substituir a obrigatoriedade dos conteúdos pela construção de trilhas formativas que respeitem seus interesses legítimos e modos próprios de aprender.

Desse modo, é possível afirmar que a efetividade de uma andragogia neurodivergente repousa na interdependência entre três fundamentos essenciais: a autonomia como construção relacional, a experiência como fonte de saber legítimo e a relevância como ponte entre o conteúdo e a vida. Em verdade, tais princípios não atuam isoladamente, mas se entrelaçam em práticas pedagógicas que respeitam o sujeito em sua totalidade, inclusive suas diferenças sensoriais, comunicacionais e afetivas. Como destaca Armstrong (2012, p. 19) logo no início de sua obra: “[...] a chave está em enxergar as diferenças como variações do funcionamento humano, e não como déficits que precisam ser corrigidos”. De maneira complementar, Mantoan escreve que “[...] o grande desafio da inclusão é reconhecer o direito de ser diferente num mundo que insiste em exigir semelhança” (2003, p. 44). Assim sendo, planejar percursos educativos centrados na neurodiversidade implica abandonar o modelo da padronização e, em seu lugar, adotar estratégias abertas, dialógicas e sensíveis às múltiplas formas de ser e aprender. Essa perspectiva, mais do que metodológica, é ética: educar adultos com TEA na EJA é também um ato de justiça cognitiva e de reparação histórica.

4 CONCLUSÃO

Os dados do Censo Demográfico de 2022, divulgados pelo IBGE, revelam um quadro alarmante, porém revelador, sobre os percursos educacionais da população com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Brasil. Embora mais da metade dessas pessoas esteja matriculada no ensino fundamental, verifica-se uma queda expressiva na permanência e continuidade dos estudos após essa etapa. Essa ruptura no processo formativo expressa uma lógica histórica de exclusão, negligência e desatenção às especificidades neurodivergentes, que impacta diretamente a construção da autonomia e da cidadania dessas pessoas. Ou seja, não se trata apenas de números, mas de histórias interrompidas, de sujeitos marcados por trajetórias de afastamento escolar e silenciamento institucionalizado.

Ainda assim, apesar desse cenário adverso, os dados mostram que parte significativa desses sujeitos retorna à escola por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando uma busca ativa por retomada do vínculo com o conhecimento. Tal como demonstrado ao longo desta pesquisa, essa retomada não é mero retorno formal à instituição escolar, mas sim a emergência de um movimento mais profundo, subjetivo e social. Assim sendo, conceituou-se esse processo como “retorno educativo compensatório”, expressão que busca nomear a ação de sujeitos neurodivergentes que, após vivenciarem exclusões e descontinuidades, reencontram na EJA a possibilidade de reescrever seus percursos educativos. Em outras palavras, trata-se de um retorno que compensa simbolicamente, mas também concretamente, os vazios deixados pela escola tradicional.

Além disso, merece atenção o fato de que esse movimento de retorno não ocorre de forma homogênea nem isenta de desafios. Pelo contrário, envolve negociações internas e externas, disputas com a memória do fracasso escolar e a reinvenção de um novo pertencimento à sala de aula. Cabe destacar que muitos desses sujeitos chegam à EJA carregando marcas de exclusão que os fizeram desacreditar de sua própria capacidade de aprender. No entanto, ao serem acolhidos em espaços que respeitam seus tempos, suas singularidades e seus modos de aprender, conseguem transformar a educação em instrumento de reconfiguração identitária e de reconstrução da autoestima.

De forma complementar, é importante destacar que a EJA, ainda que não tenha sido originalmente pensada para pessoas com TEA, apresenta um potencial inclusivo que ultrapassa as políticas oficiais. O que se observa, a partir dos relatos indiretos analisados e dos dados demográficos disponíveis, é que a flexibilidade curricular, a escuta ativa de professores, o respeito ao ritmo do aluno e o ambiente menos infantilizado da EJA acabam favorecendo a permanência e o engajamento de estudantes autistas adultos. Por isso, torna-se urgente investir em formações docentes específicas e em práticas pedagógicas que considerem a neurodiversidade como um princípio e não como exceção.

Cumpre salientar que, ao longo desta pesquisa, procurou-se não apenas mapear os dados quantitativos, mas também compreender os sentidos subjetivos que atravessam a reinserção escolar desses sujeitos. Assim, a escolha por uma abordagem qualitativa permitiu articular os números do Censo com a densidade conceitual de autores que problematizam a exclusão educacional, a neurodiversidade e a justiça cognitiva. Dessa forma, foi possível perceber que o retorno desses sujeitos à escola não pode ser tratado como mera correção estatística, mas sim como uma manifestação viva de resistência e desejo por pertencimento.

Convém observar que a noção de “retorno educativo compensatório” formulada neste trabalho não pretende encerrar a discussão, mas sim abri-la para novas investigações e práticas. Ela serve como uma chave analítica e propositiva que permite enxergar a EJA como território de recomposição de trajetórias educativas marcadas pela ruptura. E mais: reconhece que a escola, mesmo com suas falhas, ainda é vista por esses sujeitos como espaço possível de transformação, desde que acolha a diferença e promova uma pedagogia sensível às subjetividades.

Portanto, pode-se afirmar que a reinserção tardia de pessoas com TEA na EJA não representa apenas uma retomada formal dos estudos, mas uma reconfiguração existencial. É um gesto político e afetivo de reaproximação com o saber, com o outro e consigo mesmo. A partir dessa constatação é possível reconstruir elos perdidos entre sujeitos autistas e a educação, desde que se reconheçam os limites históricos da exclusão e se invista em práticas pedagógicas que, de fato, respeitem e valorizem a pluralidade das inteligências humanas.

Dessa forma, espera-se que este estudo contribua para o avanço de políticas públicas mais inclusivas, para o reconhecimento da neurodiversidade no campo da EJA e, sobretudo, para a humanização das práticas educativas. Afinal, quando sujeitos historicamente excluídos encontram caminhos para retornar à escola, é a própria escola que precisa reaprender a acolher, escutar e transformar.

REFERÊNCIAS

- ARMSTRONG, T. *Multiple intelligences in the classroom*. Alexandria: ASCD, 2012.
- ARMSTRONG, T. *Neurodiversity in the classroom*. Alexandria: ASCD, 2017.
- ARMSTRONG, T. *O cérebro e a inteligência emocional*. Rio de Janeiro: Sextante, 2006.
- ARMSTRONG, T. *O poder da neurodiversidade*. São Paulo: M.Books, 2010.
- BARNES, C. *Disability and employment*. Leeds: The Disability Press, 2002.
- BARNES, C. *Independent living, politics and policy in the UK*. Leeds: The Disability Press, 2006.
- BARTON, L. *Inclusive education: achieving equality and equity through policy and practice*. London: Kogan Page, 2002.
- BERSCH, R.; TONOLLI, E. *Tecnologia assistiva: promovendo a acessibilidade e a inclusão*. Brasília: MEC/SEESP, 2008.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2022: características gerais dos domicílios e dos seus moradores*. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.
- BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *A educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil – desafios e perspectivas no currículo e metodologias à luz da LDB*. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 18633-18660, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-227>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-227>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *BNCC e educação infantil – o desenvolvimento infantil por meio das experiências, ações e interações na aprendizagem na sala de aula*. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 4, p. 18599-18632, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-170>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n4-170>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Educação inclusiva e direito – políticas públicas como responsabilidade do Estado para estudantes com Transtorno do Espectro Autista*. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 2, p. 9392-9425, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-278>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n2-278>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- DOS SANTOS, A. N. S. et al. *Da aflição e aceitação às teias de afetos – TEA e laços familiares na construção de pontes para a inclusão e o desenvolvimento infantil*. ARACÊ, São José dos Pinhais, v. 7, n. 1, p. 1799-1821, 2025. DOI: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-107>. Disponível em: <https://doi.org/10.56238/arev7n1-107>. Acesso em: 18 mai. 2025.
- ELLIS, K. *Disability and digital television cultures*. London: Routledge, 2019a.
- ELLIS, K. *Disability media work*. London: Routledge, 2019b.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Cortez, 1979.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. Pedagogia da esperança. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARLAND-THOMSON, R. About staring. New York: Oxford University Press, 2019.

GARLAND-THOMSON, R. Extraordinary bodies: figuring physical disability in American culture and literature. New York: Columbia University Press, 1997.

GARLAND-THOMSON, R. Staring: how we look. New York: Oxford University Press, 2009.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GINOTT, H. G. Entre o professor e a criança. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GUERRA, I. Luta contra o capacitismo: o combate à discriminação da pessoa com deficiência. São Paulo: Juruá, 2021.

KENT, R. Narratives of neurodiversity. London: Palgrave Macmillan, 2019a.

KENT, R. Neurodivergent cultures. London: Palgrave Macmillan, 2019b.

KNOWLES, M. Aprendizagem de resultados. São Paulo: EPU, 2014.

KNOWLES, M. Self-directed learning: a guide for learners and teachers. Chicago: Follett, 1975.

KNOWLES, M. The modern practice of adult education. Cambridge: Cambridge Books, 1988.

LINTON, S. Claiming disability: knowledge and identity. New York: New York University Press, 2020.

MANTONAN, M. Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MERCER, G. Disability and the sociological imagination. London: Polity Press, 2006.

MINAYO, M. C. S. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. Caminhos do pensamento: epistemologia e método. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002.

MIRANDA, L. Práticas inclusivas e formação de professores. Porto Alegre: Mediação, 2012.

MITCHELL, D. Diversidade, aprendizagem e inclusão. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MITCHELL, D. What really works in special and inclusive education. London: Routledge, 2006.

OLIVER, M. The politics of disablement. London: Macmillan, 2002.

ROBERTSON, S. Neurodiverse identities. London: Palgrave Macmillan, 2019a.

ROBERTSON, S. Neurodiversity and education. London: Palgrave Macmillan, 2019b.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Experiência, inclusão escolar e pandemia: desafiando os limites da aprendizagem a partir da experiência dos alunos em tempos de ensino remoto e híbrido. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 5, e4216, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n5-060>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Do texto legal à prática: políticas públicas de educação inclusiva para a rede municipal de educação em um município do Estado do Ceará. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 4, p. 01-24, 2024. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/380137057>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “A fortaleza invisível”: reflexões sobre aspectos socioemocionais e de saúde mental das mães solas no Brasil. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, v. 16, n. 6, e4510, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/cuadv16n6-101>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “De portas fechadas e uma infância fragmentada”: a importância da creche e pré-escola para abrir caminhos e garantir uma primeira infância plena no Brasil. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 6, e7843, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.6-335>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Como espelhos da alma”: refletindo a complexidade da reconfiguração da sociabilidade intrafamiliar a partir dos sujeitos com Transtorno do Espectro Autista (TEA). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 7, e8937, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.7-445>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “O grito silencioso”: desvendando os nós invisíveis do suicídio e da autolesão entre jovens no Brasil. *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 8, e9319, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.8-144>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. “Entre redes e pilares”: convergência da mediação pedagógica e tecnológica no Atendimento Educacional Especializado (AEE). *Contribuciones a las Ciencias Sociales*, v. 17, n. 9, e10161, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.9-014>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SANTOS, A. N. S. dos et al. Sobre “ser filho da mãe”: a influência da ausência materna no desenvolvimento infantil sob as lentes da psicopedagogia de Fernandez e da psicanálise de Winnicott. *Caderno Pedagógico*, v. 21, n. 10, e9587, 2024. Disponível em: <https://doi.org/10.54033/cadpedv21n10-278>. Acesso em: 16 mai. 2025.

SKLIAR, C. Educação e exclusão: abordagens sociopolíticas em educação especial. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SNYDER, S. Cultural locations of disability. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

SNYDER, S. Disability and the theory of complex embodiment. Chicago: University of Chicago Press, 2014.

STAKE, R. E. Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEVENS, C. Educação inclusiva e direitos humanos. Belo Horizonte: UFMG, s/d.

THOMSON, M. Inclusive education and social justice. London: Routledge, 2019.

THOMSON, M. Neurodivergent pedagogies. London: Routledge, 2018.

VYGOTSKY, L. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, L. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

VYGOTSKY, L. Psicologia pedagógica. São Paulo: Ática, s/d.

WEBER, M. Ensaios de sociologia. São Paulo: Cultrix, 1949.

WERNECK, C. Ninguém mais vai ser bonzinho. Rio de Janeiro: WVA, 1997.