



O PROCESSO DE INSERÇÃO DA PESSOA COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NA EJA NO BRASIL: UMA LEITURA HISTÓRICO-CRÍTICA

Rafaela Oliveira dos Santos¹; José Humberto Silva²

¹ Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, Professora do Estado cedida para o Atendimento Educacional Especializado à Autistas situado na AMA-BA; Professora das séries iniciais pelo município de Salvador- Ba, Pertencente ao grupo de pesquisa Formação, Trabalho e Identidades – Fortis. rsantos2111@hotmail.com;

² Pós-Doutorado e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestrado pela Universidade do Estado da Bahia- Programa de Educação e Contemporaneidade (PPGeduc- Uneb). Líder do grupo de pesquisa Formação, Trabalho e Itinerários Juvenis (FORTIS/UNEB/CNPq), professor pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação e Diferenciação Sócio-Cultural (Unicamp). Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação DEDC/Campus I, Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - PPGEJA. Coordenador da Área 1 -Trabalho e Educação do PPGEJA, e-mail: zeuneb@hotmail.com.

EIXO TEMÁTICO 5: MUNDO DO TRABALHO E JUVENILIZAÇÃO DA EJA

RESUMO

Entre os sujeitos que passaram a ser inseridos gradualmente no espaço escolar, destacam-se as pessoas com deficiências e com neurodivergências, especialmente aquelas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), cuja presença evidencia tanto os avanços das políticas de inclusão quanto as contradições do sistema educacional brasileiro. Compreender o processo de inserção de jovens com TEA na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da perspectiva histórico-crítica, implica analisar as condições concretas de produção dessa admissão, identificando seus determinantes históricos, sociais e políticos que a constituem.

Desse modo, busca-se compreender o processo sócio-histórico da inserção de jovens com TEA na escola e as políticas públicas de inclusão no Brasil, assim como refletir sobre os desafios e contradições presentes no direito à educação inclusiva. A pesquisa adota como método o materialismo histórico-crítico, pois compreende a educação como prática social inserida nas relações de produção e nas contradições da sociedade capitalista. Essa perspectiva permite o entendimento da inclusão das pessoas com TEA não apenas como demanda pedagógica, mas também como expressão das lutas pela garantia de direitos.

Quanto à abordagem, esta possui caráter qualitativo e utiliza procedimento bibliográfico e documental. Do ponto de vista teórico, analisa a partir das produções acadêmicas de autores como: Branco (2022), Panatieri (2021), Silva (2019) e Bauman (2013), que discutem as categorias teóricas que circunscrevem a pesquisa. Já a análise documental apoia-se em legislações como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), a Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001, Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que garante direitos legais aos sujeitos aqui abordados.

Essa escolha metodológica evidencia as mediações históricas e políticas que determinaram a inserção das pessoas autistas na EJA, superando análises puramente descritivas e promovendo uma leitura crítica da realidade educacional. Vale a ressalva que esse estudo é



uma pesquisa em andamento para fins acadêmicos dentro do Programa de Pós-Graduação da educação de Jovens e Adultos.

O percurso educacional das pessoas com Transtorno do Espectro autista é marcado por longos períodos de exclusão e subalternidade. Esses jovens, os quais enfatizamos, destacadamente aqueles pertencentes à classe trabalhadora, historicamente vivenciam um duplo processo de marginalização, pois sua condição de deficiência se interciona com sua condição social. Segundo Silva (2019), os jovens no Brasil enfrentam realidades muito distintas devido às desigualdades e diferenças sociais. O acesso a direitos, oportunidades educacionais e culturais não é uniforme, o que impacta suas possibilidades de participação na escola e no mercado de trabalho, evidenciando a diversidade de experiências e contextos em que essas juventudes estão inseridas.

Durante séculos, jovens autistas foram vistos como incapazes de participar da sociedade, muitas vezes abandonados, discriminados ou tratados com caridade e piedade, sem que lhes fossem garantidos direitos básicos. Monteiro (2016) afirma que em alguns contextos, as pessoas com deficiência chegaram até a ser divinizadas, mas na maioria das vezes permaneceram isoladas e afastadas da vida comunitária. Brasil (2013), no contexto brasileiro, o entendimento sobre o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) desenvolveu-se de maneira gradual, influenciado tanto pelos conceitos da psiquiatria de Kanner quanto pelas contribuições da psiquiatria infantil francesa.

A compreensão do que hoje se denomina Transtorno do Espectro Autista (TEA) foi construída ao longo de um processo histórico marcado por concepções médicas, sociais e culturais que revelam as transformações das formas de olhar para a diferença. Segundo Brasil (2013), no início do século XX, o autismo não era entendido como uma condição específica. As pessoas que apresentavam comportamentos diferenciados, dificuldade de interação social ou padrões repetitivos de conduta eram frequentemente associadas à loucura ou a distúrbios mentais severos, sendo submetidas à exclusão e ao confinamento em instituições psiquiátricas. Percebe-se então, a partir do exposto supracitado, que nessa época predominava uma visão patologizante, ou seja, relacionava-se àquilo que precisava ser curado, doença, via-se a diferença como algo a ser corrigido ou eliminado, sustentando práticas de isolamento e de marginalização.

Ainda segundo Brasil (2013) o termo “autismo” foi introduzido em 1911 pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, ao estudar a esquizofrenia e identificar o retraimento extremo de certos pacientes em relação à realidade exterior. Nesse contexto, o autismo era compreendido como um sintoma da esquizofrenia, e não como uma condição autônoma. Somente em 1943 com Leo Kanner, e em 1944 com Hans Asperger, surgiram as primeiras descrições clínicas que identificaram o autismo como uma forma distinta de desenvolvimento. De acordo com Brasil (2013), Kanner descreveu um grupo de crianças que demonstravam isolamento afetivo e resistência a mudanças, denominando essa condição de autismo infantil precoce, já Asperger, na Áustria, observou crianças e jovens com dificuldades de socialização, mas com linguagem e cognição preservadas, o que mais tarde daria origem à categoria “síndrome de Asperger”.

Paralelamente à construção conceitual do autismo e consequentemente a um novo olhar para esses sujeitos na sociedade, Monteiro (2016) afirma que surgiram instituições especializadas voltadas para grupos específicos, como cegos ou surdos, reforçando a segregação e tratando a deficiência como um problema do sujeito. Apesar desses espaços reconhecerem a capacidade de aprendizado das pessoas com deficiência, o modelo permanecia excludente e pouco conectado à sociedade mais ampla.

Nesse sentido, Brasil (2013) mostra que ao longo da segunda metade do século XX, as



classificações diagnósticas passaram por sucessivas reformulações. No Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria, o autismo foi, inicialmente, inserido na categoria dos transtornos psicóticos infantis. Somente em 1980, com o DSM-III, o autismo passou a ser reconhecido como um “transtorno invasivo do desenvolvimento”, desvinculado da esquizofrenia.

Essas definições iniciais, embora importantes, ainda estavam fortemente ancoradas no paradigma médico-clínico, que reduzia o sujeito autista à sua condição neurológica e desconsiderava as dimensões sociais e educacionais envolvidas. Monteiro (2016) ratifica que somente a partir da segunda metade do século XX, com a mobilização do movimento das pessoas com deficiência, começou-se a questionar a segregação e a buscar a presença dessas pessoas em escolas comuns. Inicialmente, a inclusão dependia da capacidade de adaptação do estudante ao ensino regular, sem que a escola precisasse se transformar para recebê-lo.

Com a Constituição Federal de 1988, nos artigos 205 a 217 que tratam sobre a educação, materializa-se o primeiro marco decisivo, a garantia da educação como direito de todos e dever do Estado, afirmando a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. Branco (2023) ressalta que, enquanto a Constituição de 1988 assegura a igualdade material e proíbe qualquer forma de discriminação, as Constituições anteriores, como a de 1824, ainda não reconheciam essas garantias.

Anos depois, surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) dedicando um capítulo à educação especial, representando assim outro momento importante, a reafirmação dos direitos das pessoas com deficiência. Trazendo de maneira sistemática como deve ser ofertada essa modalidade de ensino, a preferência da instituição, assim como a capacitação de professores e a disponibilidade desses espaços educacionais para recebimento desses sujeitos. Em análise, o texto legal rompe com o modelo excludente que, por séculos, destinou às pessoas com deficiência espaços segregados e marginais ao processo educativo. Essa mudança de paradigma traduz uma concepção mais ampla de inclusão, que compreende a diversidade humana como parte constitutiva da escola e não como exceção a ser tolerada.

Como modalidade transversal a todas as etapas de ensino, a educação especial na perspectiva inclusiva também se estende à Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse espaço escolar assume um papel social e formativo de grande relevância, configurando-se como um território de resgate de trajetórias interrompidas e de reconstrução de percursos marcados pela exclusão histórica.

À luz da LDB (Lei 9394/96), a EJA deve garantir não apenas o acesso, mas a permanência e o reconhecimento das singularidades dos sujeitos que a compõem. Nesse contexto, o jovem com TEA pode encontrar na EJA uma possibilidade concreta de inclusão e de exercício de cidadania, desde que o ambiente escolar se organize para acolher sua forma própria de ser, comunicar e aprender, rompendo com as barreiras que, por muito tempo, o afastaram da escola comum. A consolidação de políticas inclusivas nos anos 1990, alinhadas a diretrizes internacionais, abriu caminho para que as escolas regulares acolhessem estudantes com deficiência marginalizadas, exigindo adaptações pedagógicas e estruturais que garantam sua participação efetiva no processo educativo e preparação para a vida.

No século XXI aparecem várias outras leis e diretrizes que a sociedade autista, aqueles que lutam pelos direitos, consideraram necessárias, segundo Monteiro (2016). Em 2001, a partir da Reforma Psiquiátrica, surge a (Lei nº 10.216/2001), que dispõe sobre a proteção e direitos das pessoas com transtornos mentais, reposicionando o cuidado à saúde mental sob a lógica da atenção psicossocial. A legislação educacional brasileira contribui para a transformação da compreensão sobre o autismo, deslocando-o de uma perspectiva exclusivamente médica



e institucional para uma abordagem centrada na cidadania e na participação social, inclusive garantindo direitos para o acesso ao mundo do trabalho. Nesse contexto, a LDBEN (Lei nº 9.394/1996) prevê, em seu artigo 59, que a educação especial também deve contemplar a formação voltada para o trabalho, promovendo a efetiva integração das pessoas com deficiência na sociedade.

A lei assegura ainda condições adequadas tanto para aqueles que não possuem facilidade de inserção no mercado de trabalho competitivo quanto para aqueles que apresentam habilidades destacadas em áreas artísticas, intelectuais ou psicomotoras, por meio de articulação com órgãos oficiais competentes. A educação inclusiva, como propõe a lei, deveria ser um projeto coletivo, voltado à superação das desigualdades e à construção de uma escola pública comprometida com a emancipação de todos os sujeitos que dela fazem parte.

O grande marco histórico para os sujeitos autistas ocorre em 2012 com a Lei nº 12.764/2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Analisando essa lei, percebe-se que ela reconhece o autismo como deficiência para todos os efeitos legais, assegurando o direito à educação e à inclusão em classes regulares, bem como o atendimento multiprofissional.

Posteriormente, com o DSM-5, publicado em 2013, consolidou-se a nomenclatura “Transtorno do Espectro Autista (TEA)”, enfatizando a diversidade e a amplitude das manifestações clínicas e comportamentais descrevendo as capacidades e necessidades desse sujeito para serem melhor compreendidas pela sociedade como um todo (Brasil, 2013). A partir desse reconhecimento, abre-se a possibilidade concreta de inserção das pessoas com TEA também na EJA, uma vez que a modalidade passa a ser compreendida como parte do sistema inclusivo e não apenas compensatório.

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) consolida o princípio da acessibilidade universal e impõe ao Estado o dever de garantir condições pedagógicas e de acessibilidade em todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA. Essa legislação representa um avanço fundamental ao reafirmar que a inclusão não é concessão, mas direito civil inalienável.

Mesmo com os marcos legais aqui apresentados, percebe-se que a efetivação do direito das pessoas com TEA à EJA ainda encontra desafios concretos. Bauman (2013), em seu livro “Sobre Educação e Juventude”, discute que a deficiência não é apenas uma limitação individual, mas um reflexo das barreiras impostas por um modelo social excludente, que classifica e hierarquiza os sujeitos segundo sua utilidade econômica. A perspectiva histórico-crítica revela que o reconhecimento jurídico da inclusão não é suficiente sem a transformação das condições materiais que sustentam o processo educativo, Coelho (2023).

Portanto, o percurso histórico das políticas públicas para o autismo revela um movimento de lenta superação das práticas segregadoras rumo à construção de uma escola democrática e inclusiva. Inserir o jovem com TEA na EJA não significa apenas garantir acesso, mas afirmar sua humanidade e direito à produção do conhecimento, concretizando a função social da educação como prática emancipatória. Concordando com Panatieri (2021, p.21), “A questão a ser enfocada é a equidade, porque a igualdade de oportunidades é uma inverdade, que recai em tratamentos melhores aos já privilegiados.”

Bauman (2013) enfatiza que o verdadeiro problema não está na diferença em si, mas nas estruturas sociais e políticas que tornam certas diferenças indesejáveis. A marginalização de determinados grupos resulta da omissão do Estado e da fragilidade das políticas públicas.

Sob o olhar histórico-crítico, torna-se evidente que a luta pela inclusão do jovem com TEA



na EJA não se resume à criação de leis, mas à transformação das bases estruturais que produzem exclusões. Contudo, apesar dos avanços teóricos e legais, a realidade ainda revela resistências e contradições. Muitas pessoas autistas continuam enfrentando exclusão simbólica e institucional, sobretudo no campo educacional e laboral. A luta atual se desloca, então, da busca por reconhecimento clínico para a efetivação de condições concretas de pertencimento, autonomia e cidadania. Compreende-se que o autismo, antes tratado como desvio da norma, hoje representa um espelho das próprias limitações sociais em lidar com a diferença, convidando a educação a se reinventar como espaço de acolhimento, diálogo e produção de sentido.

Palavras- chave: Transtorno do Espectro Autista (TEA); EJA; inserção na EJA; materialismo histórico-crítico.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. **Sobre educação e juventude: conversas com Ricardo Mazzeo/Zygmunt Bauman**; tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1º ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 15 out. 2025.
- BRASIL.** Lei nº 10.216, de 6 de abril de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110216.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL.** Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL.** Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 10 out. 2025.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Linha de cuidado para a atenção integral às pessoas com transtorno do espectro do autismo e suas famílias no**



Sistema Único de Saúde. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2013. Disponível em: https://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicanalise/arquivos_comunicacao/autismo_cp.pdf. Acesso em: 26 out. 2025.

BRANCO, C.C.C. (2024). A evolução dos direitos da pessoa com deficiência no histórico constitucional brasileiro. **Revista Da Defensoria Pública Da União**, 20(20), 161-186. <https://doi.org/10.46901/revistadadpu.i20.p161-186>. Acesso em: 13 de out. 2025.

COELHO, B. P. M. Materialismo histórico e dialético: entre aproximações e distanciamentos. *Lutas Sociais*, [S.l.], v. 27, p. 1-22, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ln/a/GmyvMRTcSK8F5DLhC6HDttw/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 27 out. 2025.

MONTEIRO, Carlos Henrique Medeiros; SALES, Jussara Jane Araújo; SALES, Rosa Janisara Araújo; NAKAZAKI, Takeche Gomes. Pessoa com deficiência: a história do passado ao presente. **Revista Internacional de Apoyo a la Inclusión, Logopedia, Sociedad y Multiculturalidad**, v. 2, n. 3, 2016. Disponível em: <https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4231/3456>. Acesso em: 20 out. 2025.

PANATIERI, Talita Brasileiro Vaz. **Cresci, e agora? Jovens, adultos, e idosos com autismo matriculados na EJA.** 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2021. Disponível em: <https://dspace5.ufes.br/server/api/core/bitstreams/376e0702-d40f-4350-9ac8-d68259a68ff9/content>. Acesso em: 14 out. 2025.

SILVA, José Humberto. Juventudes, trabalho e educação: Uma tríade estruturante para o fenômeno da juvenilização da EJA no Brasil. **Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Siveira** (Cap-UERJ). V. 8, n. 19, Setembro-Dezembro de 2019. Disponível em: C:/Users/rsant/Downloads/andreamarques,+SIL VA_ed19_3.pdf. Acesso em: 12 de out. de 2024.