

O AUTISMO COMO RESISTÊNCIA AO MODELO ESCOLAR NEUROTÍPICO: UMA LEITURA FREIREANA DA DIFERENÇA

Lucimeire de Oliveira Gonçalves 1

RESUMO

Este artigo analisa o autismo sob a perspectiva da neurodiversidade ao propor uma reflexão crítica sobre a escola tradicional e suas práticas voltadas aos padrões. Com base em Paulo Freire, Michel Foucault, bell hooks, Nick Walker, Thomas Armstrong e Temple Grandin, discute-se termos como a pedagogia bancária, mecanismos de disciplina e concepção de normalidade presentes no cotidiano escolar para se argumentar acerca da inclusão autêntica de alunos autistas, que exigem a transformação das estruturas escolares. Então, aqui, a resistência por parte dos alunos neurodivergentes é entendida como um recurso produtivo para repensar currículos, avaliações e práticas pedagógicas, contribuindo para uma educação mais libertadora e inclusiva.

Palavras-chave: Autismo; Neurodiversidade; Inclusão escolar; Pedagogia crítica; Diferença cognitiva.

1. Introdução

A escola moderna se estabeleceu como uma instituição central de socialização, disciplinamento e transmissão de conhecimentos validados. Apesar da pretensa neutralidade pedagógica, ela opera sob uma lógica de normalização, definindo quem é apto a aprender e quais modos de pensar e agir são considerados legítimos. Michel Foucault, já em 1975, desvendou essa estrutura, mostrando como o poder disciplinar molda condutas, impondo uma pedagogia implícita de docilidade. Nesse contexto, o aluno ideal (silencioso, linear e cognitivamente "coerente") torna-se o padrão inegociável de avaliação.

É neste cenário que o aluno autista se insere e frequentemente provoca desconforto. Sua forma singular de interagir, usar a linguagem e processar a cognição rompe com a previsibilidade pedagógica. Ao invés de se adaptar, o sujeito autista, muitas vezes de forma involuntária, expõe as contradições da escola: um espaço que se diz inclusivo, mas que ainda se organiza pela coerção do padrão. A dificuldade, portanto, não reside apenas em "ensinar" o estudante autista, mas em aceitar que sua existência desafia o conceito de ensino historicamente construído.

O movimento da neurodiversidade, lançado por Judy Singer em 1998, propõe uma mudança radical: as diferenças neurológicas (como autismo, TDAH e dislexia) não são falhas ou patologias, mas variações naturais da experiência humana. Essa perspectiva transfere o foco da deficiência individual para a deficiência do ambiente, argumentando que a exclusão é produto de contextos rígidos, e não de mentes divergentes. A neurodiversidade, assim, não apenas expande a inclusão, mas democratiza o ato de aprender, ao reivindicar a diferença como potência.

Apesar dos avanços na legislação, a educação inclusiva ainda é dominada por um discurso que tenta meramente integrar o aluno autista ao modelo existente, sem questionar a estrutura que o exclui. As adaptações curriculares, embora essenciais, ficam frequentemente na superfície, sem tocar na raiz da exclusão: a crença na existência de um modelo ideal de mente. Como observa Boaventura de Sousa Santos (2019), todo sistema de conhecimento que se arroga universalidade carrega em si a lógica do silenciamento das formas alternativas de saber. A escola, ao insistir em um tempo, uma linguagem e uma atenção únicos, acaba por invisibilizar outros modos válidos de exploração e conhecimento.

Partindo dessa análise, este artigo propõe ver o autismo como uma forma de resistência ao modelo escolar neurotípico. Não se trata de uma oposição intencional, mas de uma presença que, por si só, questiona o consenso sobre o que é o papel da escola e o que significa aprender. Ao se afastar da norma, o sujeito autista não só desafia métodos tradicionais, mas revela as fronteiras políticas e simbólicas da própria educação.

Para interpretar essa resistência, recorreremos à pedagogia freireana, que enxerga a educação como prática dialógica e libertadora. Para Paulo Freire (1970), o oprimido, ao tomar consciência e afirmar sua humanidade, transforma a educação em ato político de libertação. Transpondo essa visão para a neurodiversidade, podemos entender o autismo, enquanto diferença cognitiva marginalizada, ocupando simbolicamente o lugar do oprimido: sua voz é sistematicamente silenciada, mas sua existência denuncia as estruturas de exclusão. Reconhecer o autismo como expressão de alteridade, e não como deficiência, é um passo de descolonização pedagógica.

O autismo, quando verdadeiramente compreendido, oferece à pedagogia uma chance de autoavaliação e reinvenção: ele desafia as hierarquias do saber, questiona os ritmos de aprendizagem e exige a legitimidade de outras formas de estar no mundo. Assim, ao analisarmos as ideias de normalização (Foucault), neurodiversidade (Singer e Walker) e pedagogia libertadora (Freire), o objetivo é repensar a inclusão não como adequação, mas como uma transformação radical das práticas e das bases epistemológicas escolares.

A intenção final não é apenas falar sobre o autismo, mas pensar com a ótica do autismo. Sua condição, vista como obstáculo, é na verdade um sinônimo de resistência à uniformidade do olhar. Imaginamos, com isso, uma escola plural, sensível e humana, onde aprender signifique também escutar o que a diferença tem a ensinar.

2. O modelo escolar neurotípico e suas raízes normalizadoras

A escola moderna não surgiu por acaso; ela é uma das engrenagens centrais de uma sociedade que se estrutura em torno da vigilância, da classificação e,

sobretudo, da necessidade de prever o comportamento humano. Em *Vigiar e Punir* (1975), Michel Foucault detalha o nascimento desse sistema. Ele mostra como a ascensão das grandes instituições disciplinares, como prisões, quartéis, hospitais e escolas, marcou a passagem de um poder baseado na violência explícita para um poder que atua na docilização dos corpos e na produção de subjetividades que se encaixam no modelo.

Dentro da sala de aula, essa lógica se manifesta de maneiras que parecem inocentes: pense nas filas, nos horários rigorosos, nas provas padronizadas, na exigência de silêncio absoluto e no controle minucioso de cada olhar e cada gesto. Esse é um tipo de poder que, enquanto se propõe a educar, está, na verdade, definindo o que é sequer digno de ser considerado educável:

Quando se entende a educação como um ato de libertação, percebe-se que o processo de ensino não consiste em transferir conteúdos prontos de um professor para um aluno, mas em criar condições para que o educando se reconheça como sujeito de seu próprio conhecimento. A educação bancária, que trata o aluno como um recipiente a ser preenchido, desumaniza e domestica, negando a possibilidade de reflexão crítica. Em contraste, a pedagogia da problematização promove o diálogo, a participação ativa e a consciência crítica, permitindo que o educando e o educador aprendam simultaneamente e se transformem juntos. (Freire, 1970, p. 72-73)

O sujeito ideal da modernidade é aquele que se ajusta à norma, e a escola é o laboratório dessa fabricação. O processo educativo passa a ser orientado por uma ideia implícita de normalidade — uma medida invisível que separa o “bom aluno” do “aluno-problema”, o “inteligente” do “deficiente”. Essa divisão, longe de ser apenas pedagógica, é profundamente política. Através dela, a escola contribui para a manutenção de um sistema social que valoriza a regularidade e marginaliza a diferença.

Lennard J. Davis (1995), em seu livro *Enforcing Normalcy*, esclarece que a própria ideia de “normal” não é um dado natural da biologia, mas sim um constructo nascido na modernidade industrial e estatística, quando a média aritmética foi elevada à condição de ideal humano. O corpo, o comportamento e a inteligência “médios” deixaram de ser apenas ferramentas de mensuração para se tornarem modelos normativos. O desvio, que antes era visto como parte da variação natural da vida,

passou a ser patologizado. Essa patologização é o cerne da exclusão contemporânea: ela não precisa se impor pela força, mas sim pela exigência inegociável de adequação.

No campo educacional, essa lógica se materializa na ênfase esmagadora em currículos lineares, ritmos uniformes e avaliações que pressupõem uma única via válida para aprender. Ao insistir em tratar a diferença como deficiência, a escola inflige uma forma de violência epistêmica, termo que Boaventura de Sousa Santos (2010) utiliza para descrever a exclusão brutal de saberes e modos de conhecer que não se dobram aos paradigmas hegemônicos. É por isso que o autismo, neste contexto, é muito mais do que uma diferença neurológica; é um modo de perceber e de pensar que desafia a fundação cognitiva sobre a qual o ensino tradicional se sustenta.

A pedagogia disciplinar simplesmente falha em reconhecer a multiplicidade do tempo. Ela exige atenção contínua, comunicação oral imediata e respostas rápidas, características que são naturalmente alinhadas à cognição neurotípica. O sujeito autista, por outro lado, pode operar em tempos de processamento mais lentos, ter focos mais profundos ou viver percepções sensoriais que quebram a linearidade do discurso. Quando o sistema escolar rotula tais manifestações como falhas individuais, o que ele demonstra é a sua incapacidade institucional de acolher o plural. A escola, que se vende como um espaço de emancipação, frequentemente se revela um aparelho de normalização.

Paulo Freire (1970) já havia denunciado a chamada educação bancária como uma forma de opressão, reduzindo o aluno a um mero recipiente passivo e o professor, a único detentor do saber. Esse modelo, centrado na reprodução e na passividade, encontra uma ressonância impressionante na microfísica do poder de Foucault, aquele poder que se torna difuso, invisível e, pior, internalizado. O ponto de convergência entre os dois autores é crucial: a verdadeira libertação só será alcançada quando o sujeito for, finalmente, autorizado a existir em sua plena diferença. O dilema central, no entanto, é que a instituição escolar continua a insistir em uma tradução perversa: a diferença é, incessantemente, convertida em déficit.

O aluno autista que evita o contato visual, que se recolhe no silêncio ou que processa informações de forma visual ou não verbal não está apenas quebrando uma etiqueta escolar; ele está desafiando o próprio alicerce da normalidade pedagógica. Sua presença desestabiliza a ideia cômoda de que aprender é um processo universal

e perfeitamente mensurável. Nesse sentido, o autismo funciona como um espelho crítico para a escola: ele revela, de modo radical, os limites de um sistema que, apesar do discurso de inclusão, ainda valoriza obsessivamente a homogeneidade.

O discurso inclusivo, quando não se atreve a questionar suas próprias bases epistemológicas, corre um sério risco: o de simplesmente ampliar o raio da normalização. A inclusão, compreendida dessa forma, não transforma o paradigma. Ela apenas tenta anexar o diferente ao que já existe, esperando que o "outro" se torne inteligível aos olhos da norma. Para Freire, no entanto, a verdadeira educação se dá na comunhão, onde "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão" (1970). Essa comunhão só se estabelece quando há escuta real. Escutar o sujeito autista, nesse contexto, é muito mais do que apenas acolhê-lo: é permitir que ele redefina o próprio sentido de educar.

Portanto, o desafio contemporâneo não pode se limitar a adaptar metodologias. Ele exige a reformulação da própria concepção de sujeito sobre a qual a escola se edifica. Enquanto a educação insistir no ideal de uma mente única, ela continuará a excluir, mesmo que o faça sob o nome da inclusão. O rompimento com a normalidade pedagógica exige o reconhecimento de que há múltiplas inteligências, múltiplas linguagens e múltiplas formas de presença legítimas. O autismo, longe de ser visto como uma limitação, deve ser entendido como um convite potente à reinvenção do humano na educação.

3. O autismo e o paradigma da neurodiversidade

Historicamente, o autismo foi enquadrado sob a lente de um paradigma clínico e patologizante, que associa diferenças comportamentais e cognitivas a meros déficits a serem corrigidos. Diagnósticos médicos e psicopedagógicos enfatizaram, tradicionalmente, as limitações sociais, comunicacionais e comportamentais, o que, no fundo, reduz o sujeito autista a um conjunto de sintomas. Embora esses diagnósticos tenham sido essenciais para organizar o suporte terapêutico, eles também acabam por invisibilizar o potencial do indivíduo e, pior, naturalizam a exclusão, consolidando uma lógica de normalização que se infiltra no ambiente escolar.

A emergência do conceito de neurodiversidade, cunhado por Judy Singer (1998), representou uma ruptura epistemológica nesse cenário. Singer propõe que condições como autismo, TDAH e dislexia não devem ser automaticamente vistas como doenças ou transtornos, mas como variações legítimas da cognição humana. Trata-se de modos próprios de perceber, processar e interagir com o mundo. Essa perspectiva muda o foco: o problema deixa de ser a deficiência individual para se tornar a inadequação do ambiente social e educacional. Com isso, fica evidente que a exclusão não decorre da diferença em si, mas da incapacidade das estruturas escolares em acomodá-la:

A neurodiversidade nos ensina que as variações neurológicas não são patologias a serem corrigidas, mas formas legítimas de existir no mundo. O autismo, nesse contexto, não deve ser encarado como um obstáculo à aprendizagem, mas como um convite para repensar práticas educativas, currículos e métodos de avaliação. A sociedade, e em especial a escola, foi estruturada para favorecer cérebros neurotípicos, enquanto modos de cognição alternativos são frequentemente desvalorizados ou ignorados. Reconhecer a neurodiversidade é aceitar que o conhecimento não é uniforme, que existem múltiplas formas válidas de perceber, organizar e interagir com o mundo, e que essas diferenças podem enriquecer a experiência pedagógica, desde que a escola esteja disposta a se adaptar e aprender com elas. (Walker, 2021, p. 88-89)

Nick Walker (2014) aprofundou essa abordagem ao articular a neurodiversidade não apenas como um conceito, mas como um movimento social e político. Para Walker, o autismo deve ser compreendido menos como uma condição neurológica e mais como uma identidade e experiência de vida que merece pleno reconhecimento, representação e direitos. O sujeito autista emerge, assim, como um agente de transformação, cuja presença por si só já desafia a lógica homogênea e normatizada da educação tradicional. Sua cognição particular, longe de ser um obstáculo, revela as limitações epistemológicas do modelo escolar, expondo os pressupostos da normalidade e da conformidade.

Thomas Armstrong (2010), em *O poder da neurodiversidade*, reforça essa ideia: muitas características associadas ao autismo, como o hiperfoco, o pensamento visual, habilidades analíticas ou uma memória excepcional, são na verdade potências cognitivas subaproveitadas. A escola, ao privilegiar processos de ensino lineares e uniformes, não apenas falha em utilizar essas capacidades, como ativamente reforça

a exclusão. Armstrong argumenta que reconhecer e valorizar essas habilidades exige uma revisão profunda de currículos, métodos de avaliação e práticas pedagógicas, de forma que a educação possa, enfim, acolher múltiplas formas legítimas de aprender e se expressar.

Os movimentos sociais autistas têm sido cruciais nessa redefinição. O ativismo, impulsionado por autistas adultos e organizações de pais, exige voz própria, autonomia e participação efetiva. Suas publicações e ações enfatizam que a inclusão vai muito além da simples presença física na sala de aula. Ela demanda respeito à experiência subjetiva, escuta atenta e o reconhecimento das diferenças cognitivas. Embora ainda haja resistência, as experiências com ajustes sensoriais e currículos flexíveis já demonstram como a educação pode aprender com a própria diferença.

Do ponto de vista pedagógico, a neurodiversidade lança um desafio direto ao modelo da educação bancária de Paulo Freire (1970), onde o aluno é um recipiente e o professor, o detentor do saber. A resistência autista, manifestada no silêncio, no foco intenso ou em modos de socialização distintos, evidencia que o aprendizado não é linear nem uniforme. Cada manifestação do sujeito autista questiona a universalidade dos métodos, revelando que a aprendizagem ocorre de múltiplas e válidas maneiras. Nesse sentido, a diferença autista torna-se um instrumento poderoso de crítica pedagógica, convidando professores e instituições a reconsiderarem toda a sua lógica de ensino, avaliação e interação social.

Ademais, a neurodiversidade reforça a dimensão ética da educação. Reconhecer o autismo como diferença legítima exige repensar quem é considerado capaz, quem decide o que é educável e como se mede o sucesso escolar. O sujeito autista, ao desafiar a norma, oferece à escola uma oportunidade real de transformação, provando que a verdadeira inclusão não é adaptar o aluno ao sistema, mas adaptar o sistema ao aluno. Essa mudança exige escuta ativa, flexibilidade metodológica e uma valorização genuína da pluralidade cognitiva.

Destarte, a neurodiversidade não apenas rompe com o olhar clínico e patologizante. Ela propõe, fundamentalmente, uma pedagogia da diferença, onde o autismo é compreendido como uma forma legítima de cognição, resistência e aprendizado. A presença autista na escola expõe as limitações do modelo normativo. Sinaliza a urgência da transformação pedagógica e aponta caminhos para práticas

educativas mais justas, inclusivas e humanizadoras. Ao assumir o papel de crítica viva à normalização, o autismo se transforma em um vetor de inovação e repensamento profundo do que significa, de fato, aprender e ensinar.

4. Paulo Freire e a pedagogia da diferença

Paulo Freire (1970), em sua obra clássica *Pedagogia do Oprimido*, propõe uma educação que rompe com o modelo bancário, onde o aluno é tratado como recipiente passivo e o professor, como único detentor do saber. Para Freire, a educação verdadeira deve ser diálogo, escuta e transformação, reconhecendo a experiência do educando como fonte legítima de conhecimento. Essa abordagem, embora nascida do contexto de opressão social e econômica, oferece ferramentas conceituais cruciais para repensarmos a educação diante da neurodiversidade e das diferenças cognitivas.

Quando aplicada à educação de sujeitos autistas, a pedagogia freireana imediatamente destaca algo essencial: a necessidade de reconhecer que cada aluno possui modos próprios de perceber, aprender e interagir. O foco não deve ser "corrigir" ou "normalizar" o comportamento. Pelo contrário, devemos criar condições para que o sujeito se manifeste em sua singularidade, contribuindo ativamente para o processo coletivo de aprendizagem. A diferença, assim, deixa de ser um problema a ser resolvido e se transforma em uma fonte vital de reflexão crítica sobre as práticas educativas.

Freire enfatiza que o ato de educar é inerentemente político: ele envolve o reconhecimento de hierarquias, estruturas de poder e relações de autoridade. No contexto escolar, essas hierarquias se manifestam cruelmente na padronização de currículos, avaliações e comportamentos esperados. O sujeito autista, ao não se conformar com esses padrões, evidencia a profunda limitação de um sistema centrado na normalidade. Sob a perspectiva freireana, essa resistência não é um obstáculo pedagógico, mas uma forma de questionamento crítico, uma oportunidade para revisar práticas e, sobretudo, ampliar o próprio conceito de aprendizado.

Outrossim, a pedagogia da diferença freireana propõe que o conhecimento seja construído em comunhão, considerando a diversidade de experiências como uma

riqueza epistemológica. Isso ressoa perfeitamente com os princípios da neurodiversidade (Singer, Walker, Armstrong), que reconhece que o autismo contribui com formas alternativas de perceber, raciocinar e comunicar. Essa perspectiva enriquece o ambiente educacional para todos. A escuta ativa e a valorização da singularidade transformam a sala de aula em um espaço de diálogo e co-criação do saber, substituindo a lógica de conformidade por uma lógica ética de reciprocidade e respeito às diferenças.

Na prática, isso implica repensar estratégias pedagógicas, incluindo adaptações sensoriais, currículos flexíveis, métodos de avaliação diversificados e atenção a ritmos individuais de aprendizagem. Ao mesmo tempo, exige uma mudança de postura docente: o professor não é apenas transmissor de conteúdo, mas facilitador da expressão autêntica do conhecimento do aluno, sensível às variações cognitivas e afetivas. A resistência autista, nesse cenário, deixa de ser vista como desvio ou dificuldade e passa a ser indicadora de novas possibilidades pedagógicas, revelando limites e potenciais da escola:

A neurodiversidade é um movimento de libertação, não apenas uma questão de inclusão ou tolerância. Ele desafia a ideia de que apenas os cérebros neurotípicos são válidos. Reconhecer a diversidade neurológica significa repensar estruturas educacionais, sociais e políticas, de modo que todas as formas de pensar sejam valorizadas, não apenas ajustadas à norma. (Walker, 2021, p. 88)

Freire também propõe que a educação seja um instrumento de humanização e libertação, uma dimensão que se alinha de modo direto com os princípios da neurodiversidade. Ao valorizar ativamente os modos distintos de cognição e interação, a escola se transforma em um espaço de reconhecimento ético e social do sujeito, promovendo inclusão real e respeito à pluralidade. A diferença, nesse contexto, não é apenas tolerada como uma exceção, mas sim incorporada como um elemento estruturante do aprendizado coletivo.

Por tudo isso, a pedagogia freireana oferece fundamentos teóricos sólidos para pensarmos o autismo como resistência pedagógica. Ao articular o diálogo, o reconhecimento da diferença e a construção coletiva do conhecimento, Freire aponta caminhos para transformar o ambiente escolar em um espaço de inclusão genuína. Ali, a singularidade autista é não apenas aceita, mas se torna integral à própria

dinâmica de aprendizagem e reflexão crítica. Essa abordagem prepara o terreno para, na seção seguinte, explorarmos o autismo como uma prática de desobediência cognitiva e uma potência transformadora na escola.

5. O autismo como resistência pedagógica

A resistência autista na escola não se limita à recusa do enquadramento; ela é, fundamentalmente, um gesto criativo, um modo de existir que, por si só, reconfigura o espaço educativo. Ao insistir em suas próprias formas de atenção, linguagem e sensorialidade, o sujeito autista propõe uma outra lógica de aprendizagem, uma que escapa à pedagogia da produtividade e do desempenho. Como observa bell hooks (1994), "a sala de aula é um espaço de possibilidade," e o autismo, nesse sentido, expande as fronteiras do que pode ser chamado de aprender.

O termo "desobediência cognitiva", inspirado em Paulo Freire (1970) e em diálogo com Walter Mignolo (2010), expressa a recusa do autista em submeter sua forma de pensar aos moldes dominantes do conhecimento. Freire afirmava que "ninguém educa ninguém" porque toda aprendizagem nasce da relação dialógica. O autista, contudo, desafia o próprio formato desse diálogo, abrindo espaço para novas linguagens da escuta — o gesto, o silêncio, o ritmo, a repetição, o hiperfoco. Sua presença desloca o foco da comunicação verbal para a expressividade do sensível, exigindo que a escola repense o que significa realmente "se comunicar."

Temple Grandin (2006) descreve esse deslocamento ao afirmar: "Eu penso em imagens, como se as palavras fossem minha segunda língua." Sua forma de narrar o pensamento revela que o autismo não é ausência de linguagem, mas um excesso de percepção — uma inteligência que transborda as categorias habituais da escola. Essa perspectiva encontra eco em Maurice Merleau-Ponty (1945), quando ele afirma que "perceber é habitar o mundo." O autista, ao habitar o mundo de outro modo, oferece outra pedagogia da presença, menos voltada à normatividade e mais atenta ao corpo e ao ambiente.

A resistência autista também denuncia uma lógica de tempo que atravessa a educação contemporânea: o tempo acelerado, de respostas rápidas e avaliações constantes. Nick Walker (2021) argumenta que "a neurodiversidade não é apenas

uma identidade, mas uma crítica ao modo como o tempo e o corpo são colonizados pela normalidade." Quando o aluno autista desacelera o ritmo da aula, repete uma pergunta ou se perde em detalhes, ele está, de certo modo, saboreando o conhecimento em outra temporalidade — um gesto que subverte a pressa pedagógica e reinscreve a experiência de aprender como contemplação:

Ensinar exige respeito pelo conhecimento do educando. Ninguém educa ninguém, ninguém se educa a si mesmo; os homens se educam entre si mediatizados pelo mundo. A educação, portanto, é um ato de liberdade, e não de domesticação. A verdadeira pedagogia é aquela que reconhece o educando como sujeito, e não como objeto do saber. (Freire, 1970, p. 72)

Essa recusa à aceleração e à padronização pode ser lida como uma forma de resistência estética. Armstrong (2012) propõe que "cada cérebro é uma paisagem única" e, portanto, o papel da educação é cultivar essas paisagens, em vez de nivelá-las. O autismo, então, aparece como uma força inventiva, capaz de introduzir variações no modo de ensinar e aprender: projetos baseados em hiperfoco, uso criativo de tecnologias assistivas, estímulos visuais e rotinas estruturadas que funcionam como verdadeiras trilhas poéticas do aprendizado.

Há também uma dimensão ética nessa resistência. Boaventura de Sousa Santos (2018) argumenta que a justiça cognitiva é inseparável da justiça social, e que o reconhecimento de formas diversas de inteligência é uma questão profundamente política. Quando o sujeito autista se recusa a se adaptar ao padrão neurotípico, ele está reivindicando o direito de existir sem precisar se justificar. Trata-se de uma resistência silenciosa, mas radicalmente política, pois desloca o eixo da inclusão da mera tolerância para a transformação efetiva.

O movimento da neurodiversidade reforça essa dimensão coletiva da resistência. Como afirma Walker (2021), "a neurodiversidade é um movimento de libertação — não uma metáfora terapêutica." Ao exigir que as vozes autistas sejam ouvidas nas decisões sobre educação, o movimento se torna um laboratório de práticas pedagógicas horizontais, onde o conhecimento é construído com e não sobre o sujeito autista. Essa é, no fundo, uma atualização da pedagogia freireana: uma "pedagogia da escuta radical", em que o professor se transforma em aprendiz diante da diferença.

Em síntese, a resistência autista não é apenas uma recusa; é também um ato de criação. Ela propõe novas formas de tempo, de linguagem e de sensibilidade que desafiam o modelo escolar tradicional. O que antes era visto como desvio — o silêncio, a fixação, o isolamento — revela-se, sob outro olhar, como um método de pensar e um modo legítimo de existir. O autismo, assim, não apenas resiste ao sistema, mas o reinventa a partir de dentro, abrindo caminho para uma educação mais sensível, plural e humanizadora.

6. Considerações Finais

Encerrar uma reflexão sobre o autismo e a escola não significa fechar o debate, mas, sim, abrir uma fresta para o que ainda não se permitiu existir no campo pedagógico. Este trabalho partiu da crítica freiriana à educação tradicional, àquilo que Paulo Freire (1970; 1987) chamou de educação bancária, onde o aluno é tratado como recipiente passivo e o conhecimento, como um depósito a ser transferido. Essa crítica dialoga com a análise foucaultiana da normalização e da disciplina (Foucault, 1975; Davis, 2013), mas ganha novas dimensões ao ser atravessada pelo olhar da neurodiversidade e pelas vozes autistas. Autores como Singer (1999), Walker (2021) e Armstrong (2010) nos ajudam a compreender que o autismo não é um desvio a ser corrigido, mas uma variação legítima da experiência humana, capaz de desafiar o modo como a educação se organiza e produz conhecimento.

No contexto escolar, essa compreensão exige mais do que simples adaptações ou políticas de inclusão simbólicas. Como aponta bell hooks (1994), ensinar é um ato de libertação, e não de controle. A escola que reconhece a diferença não apenas tolera a pluralidade, mas se transforma a partir dela. Ela deixa de ser um lugar de imposição de normas para se tornar um território de invenção, onde cada corpo e cada mente são tratados como fontes legítimas de conhecimento e criatividade.

A crítica freiriana ganha ainda mais força quando entendemos que incluir sujeitos autistas não é apenas uma questão de justiça social, mas de repensar o próprio conceito de aprendizagem. A resistência autista questiona ritmos, linguagens e modos de atenção estabelecidos e, nesse processo, propõe novas pedagogias. O desafio, portanto, não é ensinar o aluno autista a se adaptar à escola, mas ensinar a escola a se reinventar diante do autismo. Isso envolve repensar currículos, avaliações,

linguagens e relações pedagógicas, abrindo espaço para a pluralidade cognitiva como elemento constitutivo da aprendizagem.

Em última instância, a resistência autista não é um problema da escola, mas uma oportunidade de questionar a própria lógica do ensino. Aprender com o autismo é perceber que o saber não é único, nem linear, e que a escola ainda não está preparada para isso. Reconhecer essa diferença é aceitar que a educação é, sempre, um terreno de invenção, e que dialogar com o inesperado, como propõe Freire, redefine os limites do que significa ensinar e aprender.

7. Referências Bibliográficas

ARMSTRONG, Thomas. Neurodiversity: Discovering the Extraordinary Gifts of Autism, ADHD, Dyslexia, and Other Brain Differences. Boston: Da Capo Lifelong Books, 2012. P. 101.

DAVIS, Lennard J. Enforcing Normalcy: Disability, Deafness, and the Body. London: Verso, 2013. P. 45-60.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. 5. Ed. Petrópolis: Vozes, 1975. P. 184-185.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. P. 72-73.

FREIRE, Paulo. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. P. 53-54.

GRANDIN, Temple. Thinking in Pictures: My Life with Autism. New York: Doubleday, 2006. P. 45.

HOOKS, bell. Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom. New York: Routledge, 1994. P. 13.

MERLEAU-PONTY, Maurice. Fenomenologia da Percepção. São Paulo: Martins Fontes, 1945.

RANCIÈRE, Jacques. O Mestre Ignorante. 8. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Epistemologias do Sul. São Paulo: Cortez, 2010. P. 23.

SINGER, Jenny. Neurodiversity: The Birth of an Idea. New York: Big City Press, 1999.

WALKER, Nick. Neurodiversity: Some Basic Terms & Definitions. 2021. Disponível em: <https://neurodiversity2.blogspot.com/p/blog-page.html>. Acesso em: 14 junho 2025. P. 88-89.