

**DO RECONHECIMENTO SOB
LAUDO À JUSTIÇA
EPISTÊMICA:
NEURODIVERGÊNCIA,
NORMATIVIDADE E
TRANSFORMAÇÃO
INSTITUCIONAL DA
EDUCAÇÃO**

**FROM DIAGNOSIS-BASED RECOGNITION TO EPISTEMIC JUSTICE:
NEURODIVERGENCE, NORMATIVITY, AND THE INSTITUTIONAL
TRANSFORMATION OF EDUCATION**

Ciências Humanas • 07/09/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/788492446](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/788492446)

Carlos Magno Alhakim Figueiredo Junior¹

RESUMO

A neurodivergência é observada como categoria jurídico-epistemológica capaz de tensionar os pressupostos de normalidade que estruturam políticas e práticas educacionais inclusivas. Parte-se, assim, da hipótese de que a inclusão formal permanece insuficiente quando o reconhecimento do sujeito depende de diagnósticos, classificações e critérios institucionais que condicionam sua inteligibilidade. Articula-se a teoria da justiça de Nancy Fraser, especialmente as dimensões do reconhecimento, da representação e da paridade de participação, à filosofia democrática da experiência, demonstrando que direitos, adaptações e suportes não realizam, isoladamente, justiça educacional. A superação da administração do desvio exige deslocar a pessoa neurodivergente da condição de objeto de intervenção para a de sujeito de conhecimento, participação e produção institucional. É proposto, ao final, uma epistemologia neurodivergente da diferença, compreendida como perspectiva crítico-democrática que reconhece a pluralidade cognitiva, valoriza saberes experienciais e submete à revisão os padrões que definem aprendizagem, competência e pertencimento, orientando a reconstrução da experiência educativa.

Palavras-chave: Neurodivergência; Justiça epistêmica; Nancy Fraser; Reconhecimento; Paridade de participação.

ABSTRACT

Neurodivergence is viewed as a legal-epistemological category capable of challenging the assumptions of normality that structure inclusive educational policies and practices. The study proceeds from the hypothesis that formal inclusion remains insufficient when the recognition of the subject depends on diagnoses, classifications, and institutional criteria that condition their intelligibility. It links Nancy Fraser's theory of justice—specifically the dimensions of

recognition, representation, and participatory parity—with the democratic philosophy of experience, demonstrating that rights, accommodations, and supports do not, in isolation, achieve educational justice. Moving beyond the management of deviation requires shifting the neurodivergent person from the status of an object of intervention to that of a subject of knowledge, participation, and institutional production. Finally, a neurodivergent epistemology of difference is proposed, understood as a critical-democratic perspective that recognizes cognitive plurality, values experiential knowledge, and subjects the standards defining learning, competence, and belonging to critical review, thereby guiding the reconstruction of the educational experience.

Keywords: Neurodivergence; Epistemic justice; Nancy Fraser; Recognition; Participatory parity.

1. INTRODUÇÃO

A neurodivergência, compreendida como categoria jurídica, política e epistemológica, impõe à educação inclusiva um deslocamento que ultrapassa o acesso formal à escola, alcançando os próprios critérios institucionais de normalidade, aprendizagem e pertencimento que definem quais sujeitos e modos de conhecer são considerados legítimos (Leite, 2026; Sousa, 2025).

A relevância da investigação reside na contradição entre a ampliação normativa dos direitos educacionais e a permanência de mecanismos classificatórios que condicionam o reconhecimento da diferença à sua prévia validação diagnóstica, permitindo que políticas inclusivas coexistam com práticas de normalização e adaptação unilateral do sujeito (Almeida, 2026; Leite, 2026). Por conta disso, questiona-se em que medida as políticas educacionais

conseguem superar a administração institucional da neurodivergência e produzir efetiva justiça epistemológica.

Sustenta-se como hipótese que a inclusão substantiva depende da transformação das estruturas escolares e da participação dos sujeitos neurodivergentes na definição das condições de sua própria experiência educativa (Prestupa, 2024).

O objetivo geral, então, consiste em analisar os fundamentos jurídico-epistemológicos do reconhecimento da neurodivergência na educação. Especificamente, busca-se examinar normalidade e diagnóstico; identificar os limites da inclusão formal; analisar a paridade de participação; e formular os pressupostos de uma epistemologia neurodivergente da diferença.

Dessarte, desenvolve-se pesquisa qualitativa, bibliográfica e crítico-interpretativa, articulando contribuições do Direito, da Filosofia Social e da Educação acerca de reconhecimento, participação, experiência democrática, neurodivergência e inclusão, com especial atenção às relações entre institucionalidade, produção do conhecimento e justiça (Muraro, 2025; Prestupa, 2024).

Conclui-se que a justiça educacional neurodivergente exige mais do que acomodar diferenças em estruturas previamente constituídas, demandando a democratização das condições de produção do conhecimento e a conversão da diferença em princípio crítico de reconstrução da própria experiência educativa (Branco, 2010; Muraro, 2025).

2. A PRODUÇÃO JURÍDICO-EPISTÊMICA DA NEURODIVERGÊNCIA: NORMALIDADE, INTELIGIBILIDADE E RECONHECIMENTO CONDICIONADO

A análise jurídica da neurodivergência não pode partir da premissa de que o Direito simplesmente recebe da medicina uma realidade objetiva e previamente constituída para, em momento posterior, atribuir-lhe consequências normativas, porque as próprias categorias utilizadas para distinguir normalidade, deficiência, transtorno e funcionalidade são historicamente produzidas por sistemas de saber que interagem com instituições, práticas administrativas e relações de poder.

A diferença neurológica, nesse sentido, não ingressa no campo jurídico como dado neutro, restando como uma realidade previamente interpretada por uma gramática classificatória que determina quais formas de cognição, comunicação e comportamento serão consideradas ordinárias e quais dependerão de explicação, correção ou proteção especial para adquirir legitimidade institucional (Leite, 2026).

Esse deslocamento é relevante porque permite compreender a normalidade não como descrição estatística destituída de consequências, mas como categoria dotada de força normativa, capaz de organizar expectativas acerca do sujeito considerado educável, autônomo e socialmente funcional.

A partir da leitura foucaultiana das instituições escolares, a observação, documentação, exame e comparação produzem padrões diante dos quais os indivíduos são continuamente avaliados, de modo que a escola não apenas identifica diferenças previamente existentes, mas participa da constituição social daquilo que será percebido como desvio. A desigualdade educacional pode, portanto, ser produzida pela própria organização ordinária da

instituição, mesmo quando seu discurso jurídico e político esteja formalmente comprometido com a igualdade (Ryan, 1991).

A relevância jurídico-educacional dessa constatação aloca-se precisamente na possibilidade de coexistência entre universalização formal dos direitos e persistência de dispositivos normalizadores que operam em nível institucional. O reconhecimento constitucional da igualdade não impede que tempos padronizados de aprendizagem, formas privilegiadas de comunicação, critérios uniformes de avaliação e expectativas comportamentais continuem a selecionar quais sujeitos conseguem corresponder ao modelo de estudante pressuposto pela escola.

Surge, assim, uma tensão entre a normatividade jurídica da inclusão e a normatividade silenciosa da instituição, pois a primeira proclama a igualdade enquanto a segunda pode continuar organizando o pertencimento mediante critérios de produtividade, adaptação e conformidade que distribuem diferencialmente possibilidades concretas de participação (Ryan, 1991).

É nesse ponto que a neurodivergência adquire significado epistemológico mais profundo, por revelar que aquilo que tradicionalmente aparece como incapacidade individual pode corresponder, ao menos em parte, à inadequação entre modos distintos de funcionamento e estruturas desenhadas a partir de um padrão dominante.

Ocorre que a anormalidade é socialmente mediada e que obstáculos experimentados pelos sujeitos não decorrem exclusivamente de características individuais, igualmente da insuficiência dos suportes socioculturais e da permanência de

representações que associam diferença a déficit, improdutividade ou incapacidade. A questão jurídica desloca-se, conseqüentemente, da mera compensação da deficiência para a investigação das estruturas que transformam variações humanas em posições institucionalmente desvantajosas (Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021).

Esse deslocamento, contudo, encontra uma contradição decisiva no papel ocupado pelo diagnóstico, porque o laudo pode funcionar simultaneamente como instrumento de acesso a direitos e como mecanismo mediante o qual a experiência precisa tornar-se tecnicamente inteligível antes de adquirir reconhecimento institucional (Bolsoni; Macuch; Bolsoni, 2021).

Isto posto, o diagnóstico resulta da convergência histórica entre critérios científicos, padrões de funcionalidade, exigências administrativas e disputas sociais que estabilizam determinada categoria de existência. Ao nomear a diferença, o laudo produz efeitos materiais, identitários e jurídicos, interferindo não apenas na classificação do sujeito, mas nas condições sob as quais sua narrativa passa a ser admitida como socialmente válida (Leite, 2026).

Essa ambivalência impede tanto a desqualificação do diagnóstico quanto sua conversão em fundamento absoluto do reconhecimento, porque o mesmo dispositivo capaz de interromper trajetórias de culpabilização e tornar acessíveis direitos anteriormente inacessíveis pode estabelecer uma dependência institucional da certificação especializada.

Para pessoas diagnosticadas tardiamente, o laudo pode reorganizar retrospectivamente experiências antes interpretadas como preguiça, inadequação, excentricidade ou fracasso pessoal,

produzindo linguagem para compreender a própria trajetória; entretanto, quando somente essa linguagem técnica possui força para converter sofrimento vivido em necessidade juridicamente reconhecível, cria-se uma assimetria entre a autoridade da experiência e a autoridade institucional do saber que a certifica (Leite, 2026).

O problema deixa, então, de ser exclusivamente clínico e assume natureza propriamente jurídico-epistêmica, pois o acesso concreto à proteção pode depender da capacidade de o indivíduo tornar-se legível perante sistemas classificatórios cuja linguagem ele não controla. O sujeito experimenta sua diferença antes de sua certificação, conhece os obstáculos que atravessam sua existência e pode desenvolver formas próprias de compreensão, mas a produção de efeitos jurídicos continua frequentemente vinculada à tradução dessa experiência para códigos técnicos institucionalmente autorizados.

Forma-se, desse modo, uma hierarquia epistemológica entre quem possui a experiência e quem detém competência para validá-la, circunstância que expõe a fragilidade de um modelo de direitos no qual a dignidade é universal, mas determinadas manifestações da diferença somente se tornam administrativamente relevantes após sua certificação (Leite, 2026).

A teoria do reconhecimento permite aprofundar essa crítica ao demonstrar que a personalidade jurídica não se resume à titularidade abstrata de posições normativas, estando relacionada à possibilidade de o indivíduo compreender-se como membro dotado de igual valor na comunidade social.

Na reconstrução honnethiana, o reconhecimento jurídico sustenta o autorrespeito porque comunica ao sujeito que suas pretensões possuem legitimidade equivalente às dos demais, razão pela qual a exclusão estrutural do exercício de direitos alcança dimensão que ultrapassa a privação material. Quando a pessoa necessita demonstrar continuamente que sua experiência é suficientemente excepcional para merecer consideração institucional, o próprio exercício do direito pode ser atravessado por uma relação assimétrica entre aquele que reivindica reconhecimento e aquele que decide se a diferença apresentada satisfaz os critérios para concedê-lo (Tomasi, 2025).

Essa assimetria torna-se ainda mais perceptível à luz da categoria honnethiana da invisibilidade social, porque uma pessoa pode ser fisicamente percebida, juridicamente identificada e administrativamente registrada sem que seja efetivamente reconhecida como sujeito moral e socialmente válido.

A origem da invisibilidade ultrapassa mera ausência material do outro, observando-se a recusa performativa de atribuir valor à sua presença, às suas necessidades e à sua perspectiva, razão pela qual é forma particularmente sofisticada de desrespeito. Aplicada à educação, essa formulação esclarece que um estudante pode estar matriculado, possuir diagnóstico e receber alguma adaptação sem que sua voz seja incorporada à construção das decisões pedagógicas que o atingem, permanecendo visível como objeto de intervenção e invisível como sujeito de conhecimento (Honneth, 2026).

A presença institucional, portanto, não equivale ao reconhecimento, assim como a identificação diagnóstica não pode ser confundida

com inteligibilidade plena do sujeito. A questão da inteligibilidade apresenta, por isso, especial importância: não basta perguntar se a instituição reconhece a existência da neurodivergência, sendo necessário examinar quais formas de manifestação ela consegue reconhecer como legítimas e sob quais condições.

Trajetórias que escapam às imagens tradicionais do autismo ou de outras condições neurodivergentes podem permanecer durante longo tempo sem correspondência nas categorias socialmente disponíveis, situação em que o sujeito experimenta dificuldades concretas, mas carece da linguagem institucional necessária para convertê-las em pretensão reconhecível. A demora diagnóstica e as experiências de mascaramento demonstram, assim, que os próprios regimes de inteligibilidade são seletivos, favorecendo manifestações próximas aos modelos já estabilizados e tornando menos perceptíveis aquelas que não correspondem aos estereótipos dominantes (Leite, 2026).

É precisamente dessa convergência entre normalização, inteligibilidade e validação que se propõe compreender o reconhecimento condicionado como categoria jurídico-epistemológica: uma forma de reconhecimento na qual o ordenamento afirma a igualdade e oferece proteção à diferença, mas condiciona a concretização dessa proteção à tradução do sujeito segundo códigos previamente estabelecidos por estruturas médicas, administrativas ou educacionais.

Não há, nesse modelo, ausência absoluta de reconhecimento; há reconhecimento subordinado à legibilidade institucional, de maneira que a singularidade somente adquire plena relevância depois de convertida em categoria que a instituição consegue

processar. Mas o paradoxo fixa-se no entendimento de que o mecanismo criado para proteger a diferença pode também reafirmar a autoridade da normalidade diante da qual essa diferença precisa continuamente justificar-se (Leite, 2026; Ryan, 1991).

Superar esse paradoxo significa, então, impedir que a certificação técnica constitua a única fonte legítima de inteligibilidade social da experiência neurodivergente. A emergência de comunidades de pares, movimentos de neurodiversidade e pesquisadores autistas demonstra a possibilidade de deslocamento da autoridade epistemológica, na medida em que sujeitos historicamente constituídos como objetos de observação passam a reivindicar posição de autoria na produção dos saberes que os definem.

Esse movimento não substitui ciência por experiência, uma vez que questiona a exclusividade epistêmica do observador externo, estabelecendo condições para que conhecimento técnico e conhecimento situado sejam articulados em estruturas mais democráticas de reconhecimento (Leite, 2026).

A produção jurídico-epistêmica da neurodivergência evidencia, enfim, que uma teoria jurídica da inclusão permanece incompleta enquanto se limitar à ampliação das categorias protegidas sem investigar criticamente os processos mediante os quais essas categorias são produzidas, interpretadas e institucionalmente hierarquizadas.

A justiça educacional requer direitos, recursos e adaptações, assim como exige a democratização das condições de inteligibilidade que determinam quem pode aparecer perante a instituição como sujeito competente para narrar a própria experiência. Nesse horizonte, a

neurodivergência deixa de constituir apenas realidade excepcional à qual a norma deve acomodar-se e transforma-se em categoria crítica capaz de interrogar a própria racionalidade jurídica e pedagógica da normalidade, deslocando o problema da adaptação do diferente para a transformação das instituições que produzem os critérios de pertencimento (Honneth, 2026; Leite, 2026; Ryan, 1991).

3. POLÍTICAS PÚBLICAS E GOVERNO DA DIFERENÇA: O PARADOXO ENTRE INCLUSÃO FORMAL, DIAGNÓSTICO E PARIDADE DE PARTICIPAÇÃO

A consolidação de um extenso arcabouço jurídico de proteção à educação inclusiva modificou profundamente a posição normativa das pessoas com deficiência e dos sujeitos neurodivergentes, deslocando-os de uma tradição institucional fundada na segregação para uma ordem que reconhece acesso, permanência, participação, aprendizagem e eliminação de barreiras como deveres vinculantes do Estado e das instituições educacionais.

Esse avanço, contudo, não autoriza identificar positividade jurídica e realização substantiva do direito, pois a existência de normas inclusivas pode conviver com estruturas pedagógicas, administrativas e culturais ainda organizadas segundo expectativas homogêneas de desenvolvimento, comportamento e desempenho, produzindo uma distância entre a universalidade abstrata da proteção e as condições concretas mediante as quais determinados sujeitos conseguem participar da experiência escolar (Almeida, 2026).

Essa distância sugere que o problema contemporâneo das políticas inclusivas não pode ser reduzido à insuficiência de implementação,

como se entre a norma adequada e a realidade excludente houvesse apenas uma deficiência administrativa suscetível de correção incremental, porque a própria arquitetura das políticas pode conservar categorias e procedimentos estruturados por uma racionalidade individualizante da diferença.

Quando o ingresso na classe comum é acompanhado de mecanismos paralelos destinados sobretudo a adaptar o estudante à organização escolar preexistente, sem que currículo, avaliação, temporalidade pedagógica e critérios de desempenho sejam igualmente submetidos à transformação, a política deixa de operar apenas como inclusão e passa também a funcionar como governo da diferença, administrando aquilo que escapa ao padrão sem necessariamente interrogar o padrão que produz o desvio (Figueiredo Júnior, 2025).

A passagem histórica do paradigma integrador para o modelo social de inclusão evidencia precisamente essa alteração da titularidade do ônus adaptativo, pois, enquanto a integração pressupunha que o indivíduo demonstrasse capacidade de adequação às normas escolares estabelecidas, a inclusão desloca para o Estado e para a sociedade a responsabilidade pela remoção das barreiras que impedem sua participação.

A questão central deixa de consistir em perguntar aquilo que a pessoa não consegue realizar e passa a exigir investigação sobre o que o ambiente institucional produz para restringir sua autonomia, mudança cuja relevância jurídica reside em converter acessibilidade e adaptação de medidas excepcionais concedidas ao indivíduo em deveres estruturais relacionados à própria organização do sistema educacional (Almeida, 2026).

A neurodivergência radicaliza esse problema porque torna particularmente visível a insuficiência de uma política centrada exclusivamente na matrícula, uma vez que a presença quantitativa de estudantes neurodivergentes nas classes comuns transforma a inclusão de questão excepcional em demanda estrutural dos sistemas educacionais.

Nessa perspectiva, planejamento, formação profissional, recursos pedagógicos, acessibilidade sensorial e condições de aprendizagem não podem ser concebidos como respostas episódicas acionadas somente diante de casos individualmente identificados, mas como elementos permanentes da política educacional, pois o direito à inclusão somente adquire conteúdo material quando o sistema é previamente organizado para garantir o ingresso e a permanência de forma conjunta, aprendizagem e participação em condições substantivamente adequadas (Santos, 2026).

É justamente nesse ponto que o diagnóstico assume uma posição paradoxal no interior das políticas públicas, porque pode constituir instrumento decisivo para individualizar necessidades, justificar recursos e viabilizar prestações específicas, enquanto sua centralidade excessiva pode reconstruir, por vias administrativas, a concepção de deficiência que o modelo social pretendeu superar.

A política corre o risco de deslocar novamente o problema para o sujeito quando condiciona a intervenção institucional à certificação de uma excepcionalidade individual, fazendo com que a escola seja convocada a modificar-se apenas depois que o estudante prove, mediante linguagem tecnicamente autorizada, sua inadequação ao funcionamento ordinário da instituição. O diagnóstico deixa então de servir exclusivamente à proteção e passa a participar da

distribuição institucional da própria inteligibilidade (Almeida, 2026; Figueiredo Júnior, 2025).

Isso não significa defender uma oposição entre diagnóstico e direitos, dado que representa recusar a transformação do laudo em fundamento epistemológico exclusivo da ação inclusiva, sobretudo porque o paradigma biopsicossocial incorporado ao campo da deficiência exige considerar simultaneamente características individuais e barreiras produzidas pelo contexto.

Uma política coerente com essa perspectiva deve utilizar o conhecimento especializado para identificar apoios sem permitir que a classificação clínica substitua a análise pedagógica das condições concretas de participação, sob pena de converter o estudante em objeto de intervenção multidisciplinar enquanto a instituição permanece protegida contra qualquer questionamento de suas próprias práticas. A inclusão efetiva pressupõe, portanto, alterar ambientes e relações, e não simplesmente aperfeiçoar técnicas destinadas à adaptação unilateral do indivíduo aos padrões dominantes (Almeida, 2026; Lemos; Roberto, 2026).

A teoria de Nancy Fraser oferece um critério normativo especialmente rigoroso para avaliar essa contradição, porque a paridade de participação não se satisfaz com a inexistência formal de impedimentos à presença dos sujeitos nas instituições, exigindo que existam condições efetivas para sua atuação como pares (Prestupa, 2024).

O direito de participar, nessa perspectiva, não equivale ao simples direito de não ser excluído: pressupõe recursos materiais, padrões culturais de reconhecimento e relações políticas que possibilitem

aos indivíduos manifestar interesses, disputar sentidos e interferir nas decisões que condicionam suas vidas.

Aplicado às políticas educacionais, esse parâmetro impede considerar suficiente a matrícula de estudantes neurodivergentes quando sua presença continua acompanhada por subordinação simbólica, insuficiência de recursos ou ausência de voz na definição das práticas que lhes são dirigidas (Prestupa, 2024). A paridade permite, ainda, compreender que as injustiças educacionais possuem dimensões reciprocamente relacionadas, razão pela qual políticas redistributivas, embora indispensáveis, não conseguem isoladamente realizar justiça.

Disponibilizar profissionais de apoio, tecnologias assistivas, atendimento especializado ou adaptações representa intervenção material necessária, mas tais recursos podem coexistir com padrões institucionalizados que continuam classificando sujeitos neurodivergentes como menos capazes, menos autônomos ou pedagogicamente periféricos; de modo semelhante, o reconhecimento discursivo da neurodiversidade permanece insuficiente quando não se converte em recursos, formação profissional e estruturas de participação. Redistribuição e reconhecimento precisam, portanto, operar conjuntamente sobre as condições objetivas e intersubjetivas que delimitam a posição do sujeito na instituição (Prestupa, 2024).

Há, contudo, uma terceira dimensão sem a qual a política inclusiva permanece incompleta: a representação, porque reconhecer necessidades e redistribuir recursos ainda permite que decisões fundamentais continuem sendo tomadas exclusivamente por agentes externos aos grupos que experimentarão seus efeitos.

A legitimidade democrática das políticas depende da possibilidade de os sujeitos afetados participarem como pares dos processos mediante os quais se definem problemas, prioridades, currículos, estratégias de apoio e critérios de avaliação, deslocando-os da posição de destinatários para a de coautores da institucionalidade inclusiva, ao ponto que a paridade uma dimensão substantiva, ligada aos resultados alcançados, assim como uma procedimental, em razão que a legitimidade das normas depende também das condições democráticas de sua formação (Prestupa, 2024).

Tal exigência assume especial significado no campo da neurodivergência, no qual decisões tradicionalmente estruturadas por saberes médicos, psicológicos, jurídicos e pedagógicos foram frequentemente formuladas sobre os sujeitos e não com eles.

Uma política orientada pela participação precisa reconhecer estudantes, famílias e pessoas neurodivergentes como interlocutores na construção das respostas institucionais, inclusive porque a experiência é fonte indispensável para identificar barreiras que não são perceptíveis desde a posição do administrador ou do especialista. A democracia educacional demanda, assim, acesso às esferas decisórias e reconhecimento da pluralidade cognitiva como dimensão da própria cidadania, especialmente quando gênero, raça, classe e deficiência se entrecruzam e produzem modalidades diferenciadas de exclusão (Nielsson; Silva, 2026).

Sob esse prisma, políticas aparentemente neutras podem produzir resultados desiguais justamente porque sujeitos neurodivergentes não constituem categoria homogênea e experimentam a institucionalidade educacional a partir de posições sociais

diferenciadas, circunstância que exige abandonar modelos abstratos de beneficiário universal.

A abordagem interseccional demonstra que estruturas de subordinação interagem e podem intensificar dificuldades de diagnóstico, acesso aos suportes, reconhecimento institucional e participação, fazendo com que uma política formalmente destinada a todos produza graus distintos de efetividade conforme as condições materiais e simbólicas daqueles que dela dependem. Portanto, a universalidade do direito demanda, paradoxalmente, capacidade institucional de perceber a diferença concreta entre seus titulares, sob pena de a igualdade formal reproduzir as desigualdades que pretende superar (Nielsson; Silva, 2026).

Por essa razão, o governo democrático da diferença deve ser distinguido de sua simples administração, pois, enquanto esta identifica, categoriza e oferece respostas individualizadas para tornar o sujeito compatível com uma estrutura previamente constituída, aquele submete a própria estrutura ao princípio da participação paritária, perguntando continuamente se seus recursos, padrões valorativos e processos decisórios permitem que diferentes sujeitos atuem como membros de igual *status*.

A inclusão deixa então de ser aferida pelo número de estudantes incorporados ao sistema e passa a ser medida pela capacidade do sistema de se transformar diante deles, articulando redistribuição, reconhecimento e representação para impedir que a proteção jurídica se converta em inclusão apenas nominal (Prestupa, 2024; Figueiredo Júnior, 2025).

A superação do paradoxo entre inclusão formal e participação substantiva exige, em síntese, que as políticas públicas abandonem a lógica segundo a qual primeiro se estabelece uma normalidade institucional e posteriormente se criam exceções destinadas àqueles que dela divergem, substituindo-a por uma racionalidade na qual a diversidade neurológica participe da própria definição das estruturas educacionais.

Isso envolve reconhecer que diagnóstico pode informar direitos sem monopolizar sua inteligibilidade, que suporte individualizado é necessário sem dispensar transformação institucional e que presença somente se converte em inclusão quando acompanhada de voz, pertencimento e capacidade de interferência. A paridade de participação emerge, assim, como critério jurídico-político capaz de distinguir políticas que administram a diferença de políticas que democratizam a instituição a partir dela (Prestupa, 2024; Nielsson; Silva, 2026).

4. EPISTEMOLOGIA NEURODIVERGENTE DA DIFERENÇA: DA ADMINISTRAÇÃO DO DESVIO À RECONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA DA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

A passagem da administração institucional do desvio para uma epistemologia neurodivergente da diferença exige deslocar o problema da inclusão para além da pergunta acerca das condições pelas quais sujeitos cognitivamente distintos podem adaptar-se à escola existente, alcançando a própria racionalidade mediante a qual a instituição estabelece o que deve ser reconhecido como inteligência, aprendizagem, comunicação e conhecimento legítimo.

A neurodivergência assume, nessa perspectiva, função epistemologicamente crítica porque evidencia que os parâmetros utilizados para aferir capacidade não são exteriores à história e à cultura, mas integram regimes institucionais de validação que podem converter determinadas formas de experimentar o mundo em inadequação precisamente porque foram construídos sem a participação daqueles que delas divergem (Sousa, 2025).

Uma epistemologia neurodivergente não corresponde, por isso, à proposição de um saber essencialmente autista ou de uma racionalidade homogênea compartilhada por todas as pessoas neurodivergentes, movimento que apenas substituiria uma universalização por outra, mas ao reconhecimento de que posições cognitivas e experiências historicamente marginalizadas podem revelar limites inscritos naquilo que a instituição tomou como universal.

Para Leite (2026), a própria heterogeneidade das experiências autistas demonstra que identidade diagnóstica não produz automaticamente unidade de perspectivas, afetos ou modos de relação, razão pela qual a relevância epistemológica da neurodivergência reside menos na existência de um conhecimento exclusivo do grupo do que na possibilidade de pluralizar os lugares socialmente autorizados de produção, interpretação e contestação do saber.

Esse deslocamento atribui à experiência uma densidade que ultrapassa seu emprego como simples fonte de informação para decisões tomadas por especialistas, pois a experiência vivida participa da própria elaboração dos problemas que a educação deve ser capaz de conhecer.

A aproximação entre Dewey e Freire, conforme Muraro (2025), permite compreender o conhecimento como reconstrução reflexiva de situações historicamente experimentadas, realizada mediante investigação, comunicação e abertura à revisão dos significados estabelecidos, o que impede conceber o sujeito educativo como recipiente de uma racionalidade previamente acabada.

Quando apartados da experiência concreta, os conhecimentos podem transformar-se em estruturas fechadas que obscurecem a realidade daqueles sobre os quais pretendem atuar, enquanto a reconstrução democrática da experiência exige reciprocidade entre sujeitos que conhecem e transformam conjuntamente o mundo compartilhado (Muraro, 2025).

A relevância dessa formulação para a neurodivergência está em permitir que a diferença cognitiva seja compreendida não somente como necessidade pedagógica específica, mas como oportunidade de revisão das próprias condições educacionais de produção do conhecimento.

Uma experiência educativa depende da relação entre as características do sujeito e as condições do ambiente, não podendo seu êxito ser atribuído exclusivamente a disposições individuais, de modo que dificuldades de aprendizagem também interrogam a qualidade das situações educativas produzidas pela instituição. Ao substituir a interpretação deficitária pela análise relacional, a diferença deixa de indicar simplesmente aquilo que precisa ser corrigido no estudante e passa a revelar aquilo que pode precisar ser reconstruído no currículo, na avaliação, na comunicação e nas formas institucionalizadas de ensinar e aprender (Branco, 2010).

Tal reconstrução possui dimensão necessariamente democrática, porque uma experiência educacional plural não pode ser produzida unilateralmente por aqueles que detêm autoridade institucional, ainda que orientados por intenções inclusivas. A democracia, compreendida como experiência compartilhada e continuamente reconstruída, pressupõe que os indivíduos afetados pelas instituições disponham de possibilidades reais de participar de sua produção e condução, fazendo da diversidade de perspectivas uma condição de ampliação da inteligência social.

Sob esse fundamento, estudantes neurodivergentes deixam de constituir destinatários de metodologias elaboradas exclusivamente sobre eles e passam a integrar a produção dos sentidos, estratégias e critérios mediante os quais sua própria experiência educativa será organizada (Branco, 2010; Muraro, 2025).

A mudança alcança também o problema do reconhecimento, uma vez que visibilidade institucional não significa necessariamente atribuição de autoridade epistemológica ao sujeito. A invisibilidade social descrita na teoria honnethiana (Honneth, 2026) ressalta que alguém pode ser percebido e identificado e, ainda assim, permanecer simbolicamente desconsiderado como pessoa cujas experiências, necessidades e perspectivas possuem valor, circunstância reproduzida na educação quando a instituição reconhece o diagnóstico do estudante, mas não reconhece sua interpretação acerca das barreiras que experimenta.

O reconhecimento epistemológico acrescenta, portanto, uma exigência à inclusão: não basta que o outro seja visto e protegido, sendo necessário que também seja considerado interlocutor

legítimo na construção do conhecimento produzido sobre a realidade da qual participa (Honneth, 2026).

Essa posição encontra correspondência na paridade de participação, porque a justiça, em Fraser, não se satisfaz com a concessão de acesso às instituições quando padrões culturais e estruturas decisórias continuam colocando determinados grupos em posição inferior.

Aplicada ao campo epistemológico, a paridade exige condições para que sujeitos neurodivergentes não apenas recebam conhecimentos e políticas, mas possam participar como pares das disputas acerca do que constitui uma necessidade educacional, quais práticas produzem barreiras e quais formas de aprendizagem merecem reconhecimento institucional. Trata-se de democratizar não apenas a distribuição dos recursos educacionais, mas também a autoridade para nomear problemas e formular respostas, enfrentando a subordinação produzida por padrões institucionalizados de valor (Prestupa, 2024).

A experiência neurodivergente adquire, nesse contexto, significado epistemológico sem precisar ser romantizada ou convertida em instância infalível de verdade. Narrativas, autoidentificação e saberes experienciados evidenciam as lacunas de sistemas que historicamente dependeram quase exclusivamente da observação externa para explicar sujeitos cuja própria palavra foi secundarizada.

A constituição de comunidades de pares e a produção de narrativas compartilhadas demonstram que a experiência pode reorganizar sentidos, produzir pertencimento e tornar visíveis dimensões que modelos técnicos não capturaram adequadamente, propondo não a

substituição da ciência pela vivência, mas uma relação epistemicamente menos hierárquica entre diferentes modalidades de conhecimento (Leite, 2026).

A epistemologia neurodivergente da diferença pode ser compreendida, portanto, como uma perspectiva crítico-democrática de produção do conhecimento que reconhece a pluralidade cognitiva como elemento constitutivo, e não residual, da experiência educativa, atribui valor epistemológico às experiências situadas dos sujeitos e submete continuamente à crítica os padrões institucionais que transformam determinadas formas de aprender, perceber e comunicar em desvios relativamente a uma normalidade presumida.

Seu horizonte não consiste em inserir novas diferenças numa estrutura cognitiva inalterada. Insta, portanto, em reconstruir democraticamente essa estrutura mediante diálogo, participação e revisão permanente de seus critérios de legitimidade, fazendo da escola um espaço no qual a diferença não apenas recebe acomodação, mas participa da produção do comum (Muraro, 2025; Branco, 2010; Prestupa, 2024).

5. CONCLUSÃO

A neurodivergência não resta como uma chave crítica capaz de revelar as operações jurídico-epistêmicas pelas quais determinadas formas de cognição, comunicação e aprendizagem são convertidas em parâmetros de normalidade e outras permanecem dependentes de classificação, diagnóstico e autorização institucional.

A tensão entre igualdade formal e reconhecimento substantivo demonstrou que a inclusão pode coexistir com mecanismos de

subordinação quando o sujeito somente se torna inteligível depois de traduzido para categorias técnicas previamente estabelecidas. O reconhecimento condicionado designa precisamente esse paradoxo: protege-se a diferença, mas preserva-se a autoridade da normalidade perante a qual ela precisa justificar sua existência e suas necessidades.

No plano das políticas públicas, verificou-se que a superação dessa racionalidade exige ultrapassar uma concepção de inclusão fundada na matrícula, na adaptação individual e na provisão fragmentada de suportes, deslocando o ônus da adequação para a transformação das próprias instituições.

A paridade de participação fornece, nesse sentido, parâmetro normativo especialmente consistente, porque articula redistribuição, reconhecimento e representação e impede que a justiça educacional seja reduzida à inexistência formal de barreiras. A legitimidade da inclusão depende também da possibilidade de sujeitos neurodivergentes participarem da definição dos problemas, das políticas e dos critérios pedagógicos que incidem sobre suas próprias vidas, convertendo-se de destinatários de proteção em coautores da institucionalidade educativa.

É nesse deslocamento que a epistemologia neurodivergente da diferença assume sua função propositiva: não se trata de instituir uma epistemologia identitária fechada nem de conferir infalibilidade à experiência situada, mas de democratizar as condições sociais de produção e validação do conhecimento, reconhecendo que a pluralidade cognitiva pode revelar limites inscritos nos próprios padrões mediante os quais a escola historicamente definiu inteligência, aprendizagem e competência.

A experiência deixa, assim, de figurar como informação acessória oferecida ao especialista e passa a integrar a própria elaboração dos problemas educacionais, em uma relação na qual conhecimento científico, experiência vivida, diálogo e reflexão crítica se tornam reciprocamente interrogáveis.

Portanto, a justiça epistêmica aplicada à neurodivergência exige uma transformação mais profunda do que a ampliação das categorias juridicamente reconhecidas: demanda reconstruir as instituições a partir da possibilidade de que aqueles historicamente classificados como desviantes participem da produção dos próprios critérios de pertencimento.

A educação torna-se efetivamente democrática quando a diferença deixa de ser objeto administrado por uma estrutura previamente estabilizada e passa a possuir força normativa e epistemológica para interrogá-la e transformá-la. Sob esse horizonte, incluir significa, então, tornar a própria normalidade institucional permanentemente revisável pela pluralidade das experiências humanas, fazendo da diferença não uma exceção tolerada pelo sistema, mas princípio constitutivo de sua reconstrução democrática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Laurinete Paiva Gonçalves de. **Vigotski**: uma abordagem da defectologia e da compensação aplicada ao modelo social de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2026.

BOLSONI, Caroline Lopes; MACUCH, Regiane da Silva; BOLSONI, Ludmila Lopes Maciel. Neurodiversidade no meio acadêmico: reflexos das falhas educacionais em uma instituição de ensino

superior no interior do Paraná. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, e11, p. 1-19, 2021. DOI: 10.5902/1984686X55425.

BRANCO, Maria Luísa. O sentido da educação democrática: revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 599-610, maio/ago. 2010.

FIGUEIREDO JÚNIOR, Carlos Magno Alhakim. **Políticas públicas e disputas por reconhecimento**: pensando uma epistemologia neurodivergente da diferença. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Faculdade de Ciências Sociais, Jurídicas e Humanas, Universidade Gran Asunción, Pedro Juan Caballero, Paraguai, 2025, 252f.

HONNETH, Axel. A invisibilidade social como desrespeito na teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Tradução e apresentação de Arthur Meucci. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 40, n. 116, e40116097, 2026. DOI: 10.1590/S0103-4014.2026.40116.006.

LEITE, Ghael Henrique Moura. **A construção de uma identidade autista na fase adulta e sua luta por reconhecimento**. Dissertação (Mestrado em Tecnologia e Sociedade) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2026.

LEMOS, Sandra Larissa dos Santos; ROBERTO, Tiago Moreno Lopes. Neurodiversidade e os desafios da inclusão de pessoas autistas na sociedade. In: ROBERTO, Tiago Moreno Lopes et al. (org.). **Pesquisas interdisciplinares do comportamento humano no século XXI**. Rio de Janeiro: Epitaya, 2026. p. 74-76. DOI: 10.47879/ed.ep.20260378p74.

MURARO, Darcísio Natal. A filosofia e a experiência democrática e educativa na perspectiva de Freire e Dewey. **Revista Brasileira de Educação**, v. 30, e300010, 2025. DOI: 10.1590/S1413-24782025300010.

NIELSSON, Joice Graciele; SILVA, Sabrina Corrêa da. Neurodiversidade, inclusão e democracia: desafios interseccionais para uma educação inclusiva e democrática. *Leopoldianum – Revista de Estudos e Comunicações da Universidade Católica de Santos*, Santos, v. 52, n. 146, p. 27-41, 2026. DOI: 10.58422/releo2026.e1806.

PRESTUPA, Pamela Pereira. **Da paridade de participação como paradigma normativo na concepção de justiça de Nancy Fraser**. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2024, 99f.

RYAN, James. Observing and normalizing: Foucault, discipline, and inequality in schooling. **The Journal of Educational Thought**, v. 25, n. 2, p. 104-119, ago. 1991.

SANTOS, Ana Gessica dos. Neurodivergência e demanda por educação inclusiva: dimensão global e evidências oficiais do cenário brasileiro. **Revista O Universo Observável**, v. 3, n. 1, p. 1-9, jan. 2026. DOI: 10.5281/zenodo.18327837.

SOUSA, Elizelma Santos da Silva. **Tecituras da inclusão**: narrativas docentes, diferenças e direitos de estudantes neurodivergentes. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2025.

TOMASI, Rubilar. A teoria do reconhecimento de Axel Honneth e suas contribuições para os fundamentos da educação. **Veredas**

¹ Doutor em Direito pela Faculdade de Direito de Vitória - FDV/ES. Mestre em Ciências Jurídicas pela Universidade Autônoma de Lisboa. Mestre em “Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Regional” pela Faculdade Vale do Cricaré. Doutorando em Educação pela Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y Humanidades, Universidad Gran Asunción/PY. Registrador de Imóveis Titular no Município de Pacaraima-RR por 3 anos. Tabelião de Notas e Registrador Civil Titular do Cartório Figueiredo da comarca de São Mateus-ES. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9125051543722257>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9840-4681>