

DEBATES CONTEMPORÂNEOS

TEMAS INTERDISCIPLINARES

v: 22



Ivanio Folmer
Organizador

DEBATES CONTEMPORÂNEOS

TEMAS INTERDISCIPLINARES

v: 22

Ivanio Folmer
Organizador

Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva - UNIDAVI
Prof. Dr. Astor João Schönell Júnior - IFFAR
Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - UFRR
Prof. Dr. Allan Diêgo Rodrigues Figueiredo - UESPI
Profa. Dra. Andréia Bulaty - UNESPAR
Profa. Dra. Carla da Conceição de Lima - UFVJM
Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza - UNISC
Profa. Dra. Clarice Caldeira Leite - UFRGS
Profa. Dra. Cecilia Decarli - UFRGS
Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - UNICID
Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - UFCE
Profa. Dra. Dayse Marinho Martins - UFMA
Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio - UFRGS
Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - FASESP
Profa. Dra. Elane da Silva Barbosa - UERN
Profa. Dra. Elen Gomes Pereira - IFBA
Profa. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - UFN
Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Prof. Dr. Francisco Ricardo Miranda Pinto - UFCAT
Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - UCB
Prof. Dr. Ismar Inácio dos Santos Filho - UFAL
Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch - UFSM
Profa. Dra. Liziany Müller Medeiros - UFSM
Profa. Dra. Marcela Mary José da Silva - UFRB
Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - UFSM
Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - UFMS
Profa. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - UNICENTRO
Prof. Nilton David Vilchez Galarza - UPLA
Prof. Dr. Olavo Barreto de Souza - UEPB
Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - UFABC
Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva Vasques Rabelo - UNISANTOS
Prof. Dr. Rodrigo Toledo - USCS
Prof. Dr. Rodolfo Rodrigues de Souza - UERJ
Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - UFSM
Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - UFOB
Prof. Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández - UCLV

Editor Chefe: Ivanio Folmer

Projeto gráfico e Diagramação: Gabriel Eldereti Machado

Imagem capa: www.canva.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Debates contemporâneos [livro eletrônico] : temas
interdisciplinares : volume 22 / organização Ivanio
Folmer. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2025.
PDF

Vários autores.

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-586-9

1. Debates 2. Educação 3. Interdisciplinaridade
na educação I. Folmer, Ivanio.

25-260569

CDD-370.1

Índices para catálogo sistemático:

1. Interdisciplinaridade : Educação 370.1



10.48209/978-65-5417-586-9

Esta obra foi construída de forma coletiva, reunindo diferentes vozes, experiências e perspectivas. As opiniões expressas nos capítulos são de responsabilidade exclusiva de seus respectivos autores e não representam, necessariamente, a posição desta editora. Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



APRESENTAÇÃO

O livro *Debates Contemporâneos: Temas Interdisciplinares – Volume 22* consolida-se como uma obra científica que dialoga com a complexidade do século XXI, reunindo pesquisas que exploram a multiplicidade de fenômenos sociais, culturais, educacionais, econômicos, ambientais e tecnológicos que configuram a contemporaneidade. Em um cenário marcado pela intensificação dos fluxos globais, pela reconfiguração das dinâmicas identitárias e pela ampliação das tensões político-institucionais, este volume assume o compromisso de promover análises críticas e interdisciplinares capazes de iluminar questões emergentes e propor novas perspectivas teórico-metodológicas.

A obra apresenta um conjunto heterogêneo de estudos produzidos por pesquisadores de diferentes instituições e campos do saber, evidenciando a importância da transversalidade científica para a compreensão de temas que, cada vez mais, ultrapassam os limites rígidos das disciplinas tradicionais. Ao articular concepções provenientes da educação, das ciências sociais, das ciências humanas, das ciências ambientais, da saúde coletiva, das tecnologias digitais e de outras áreas correlatas, o livro reafirma que os problemas contemporâneos exigem abordagens multifacetadas, sensíveis às interdependências que caracterizam os fenômenos complexos.

Os capítulos aqui reunidos tensionam paradigmas estabelecidos, promovem diálogos entre teorias clássicas e emergentes e se debruçam sobre práticas sociais e educativas que refletem os desafios vivenciados por diferentes grupos e territórios. Questões como diversidade cultural, desigualdades, políticas públicas, transformações tecnológicas, metodologias inovadoras de ensino, reestruturações econômicas, subjetividades, ecologias, governamentalidades e movimentos sociais são analisadas sob perspectivas críticas e contextualizadas, contribuindo para o avanço do debate científico.

Ao oferecer um panorama abrangente e atualizado de discussões nacionais e internacionais, esta obra reforça o papel da interdisciplinaridade como eixo estruturante da produção de conhecimento. O diálogo entre múltiplos

olhares promove não apenas a compreensão ampliada dos objetos de estudo, mas também a construção de alternativas interpretativas capazes de subsidiar tomadas de decisão, formulação de políticas e práticas profissionais mais conscientes, éticas e socialmente comprometidas.

Assim, o *Volume 22* não se limita a compilar pesquisas: ele se constitui como um espaço de circulação de saberes, de problematização crítica e de reflexão coletiva, destinado a pesquisadores, docentes, estudantes de graduação e pós-graduação e a todos os sujeitos que buscam compreender, com densidade e rigor científico, os debates que atravessam a sociedade contemporânea. Espera-se que as reflexões aqui apresentadas possam inspirar novas investigações, fortalecer redes colaborativas de pesquisa e contribuir para a consolidação de uma ciência comprometida com a transformação social.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

A AUTOFAGIA COGNITIVA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL RECURSIVA E SUA CRISE DE REPRESENTAÇÃO DO REAL	8
--	----------

Atila Barros

doi: 10.48209/978-65-5417-586-1

CAPÍTULO 2

A CONVERSÃO DA ALMA E O CAMINHO DA VERDADE NO MITO DA CAVERNA DE PLATÃO.....	24
---	-----------

Wibison Menezes Silva

doi: 10.48209/978-65-5417-586-2

CAPÍTULO 3

O DESLOCAMENTO DE UM CONCEITO DIAGNÓSTICO E SUA EXPANSÃO: DA ESQUIZOFRENIA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA.....	38
--	-----------

Deise Priscila Delagnolo

doi: 10.48209/978-65-5417-586-4

CAPÍTULO 4

SABERES MÉDICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	63
--	-----------

Deise Priscila Delagnolo

doi: 10.48209/978-65-5417-586-5

CAPÍTULO 5

EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: O PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCOMUNICAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS.....	81
---	-----------

Lorena Martins dos Anjos; Lorraine Martins dos Anjos

doi: 10.48209/978-65-5417-586-6

SOBRE O ORGANIZADOR.....	97
---------------------------------	-----------

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES.....	98
---	-----------

CAPÍTULO 1

A AUTOFAGIA COGNITIVA DA INTELIGÊNCIA ARTIFICIAL RECURSIVA E SUA CRISE DE REPRESENTAÇÃO DO REAL

Atila Barros

Doi: 10.48209/978-65-5417-586-1

INTRODUÇÃO

A inteligência artificial (IA), particularmente os modelos de grande escala baseados em arquiteturas de *deep learning*, constitui-se como um dos fenômenos tecnossociais mais determinantes de nossa época, reconfigurando radicalmente os campos do conhecimento, da produção econômica e das interações sociais. Estes sistemas, desde os modelos de linguagem de grande escala (*Large Language Models*) até às redes geradoras adversariais (*GANs*), apresentam-se como emblemas do potencial cognitivo da era digital, prometendo não apenas automatizar tarefas, mas simular e, em alguns casos, superar capacidades humanas de síntese e criação. No entanto, sob a superfície deste desenvolvimento exponencial e da narrativa triunfalista que frequentemente o acompanha, esconde-se uma fragilidade epistemológica fundamental, uma fissura sistêmica que ameaça a própria integridade destes constructos digitais: a sua profunda susceptibilidade ao colapso por meio de processos recursivos. Esta vulnerabilidade não é um mero defeito de programação, mas uma condição inerente à sua arquitetura operacional e ao seu ecossistema de dados, levantando questões urgentes sobre a sustentabilidade a longo prazo dos paradigmas de IA atuais.

Este ensaio elucida a hipótese de que a autorreferencialidade e os ciclos de retroalimentação (*feedback loops*), cada vez mais ubíquos no ciclo de vida destes modelos, podem funcionar como um vetor de autofagia cognitiva, conduzindo progressivamente a distorções sistêmicas, a uma degradação irrever-

sível do desempenho e, em última instância, a uma falência catastrófica da sua capacidade representacional. O fenômeno, por vezes tecnicamente designado como “colapso de modelo” (*model collapse*) ou “degeneração recursiva”, ocorre quando um sistema de IA, em vez de se alimentar de uma diversidade de dados externos e não correlacionados, passa a consumir e a ser treinado nos seus próprios outputs ou nos de sistemas congêneres. O resultado é um processo análogo à consanguinidade em biologia, onde a diversidade informacional se esvai, dando lugar a uma homogeneização progressiva e a uma deriva semântica que distancia o modelo da realidade que pretende mapear.

Articulando-se de forma crítica e expansiva com o tema recursão e a retroalimentação na Inteligência Artificial, o presente ensaio busca erigir uma análise que transcende a mera diagnose técnica. Propõe-se aqui uma investigação filosófica e crítica, fundando-se num arcabouço teórico interdisciplinar que conjuga a lente penetrante da filosofia pós-estruturalista de Michel Foucault (1995), mobilizando conceitos-chave como a “ordem do discurso”, o “arquivo” e a “sociedade disciplinar”, com o rigor analítico da filosofia da informação de Luciano Floridi (2020), com o seu foco seminal na ética, nas infraestruturas informacionais e no conceito de “infosfera”. Através de Foucault, podemos interpretar a recursão não como um acidente, mas como uma patologia do discurso algorítmico, uma manifestação de mecanismos de poder que, ao voltarem-se para si mesmos, produzem uma verdade circular e autorreferida. Através de Floridi, podemos avaliar o impacto destrutivo deste fenômeno na ecologia informacional global e esboçar os contornos de uma governança necessária.

O tema central aqui defendida é que a recursão em IA, longe de ser um problema estritamente técnico ou um desafio de engenharia a ser superado, representa antes uma crise epistémica profunda. Ela espelha, em escala algorítmica e com uma velocidade inédita, as dinâmicas de poder, controle e produção de verdade que Michel Foucault tão minuciosamente analisou nas instituições sociais modernas. A IA recursiva torna-se um dispositivo de poder que, ao fechar-se sobre si mesmo, perde a sua função de mediador do real e transforma-se num oráculo que apenas escuta e repete as suas próprias profecias. Esta crise, por sua vez, exige, de forma premente, uma resposta ética e de governança

robusta, tal como proposto por Luciano Floridi, que permita reorientar o desenvolvimento da IA para o bem da infosfera e da sociedade que dela depende. Esta análise almeja, assim, expor as camadas desta problemática, argumentando que o colapso recursivo é o sintoma de uma doença mais profunda do nosso ecossistema informacional, uma doença que só pode ser adequadamente diagnosticada e tratada através de uma reflexão crítica que una a ciência da computação à filosofia.

A RECURSÃO COMO PROBLEMA TÉCNICO E EPISTÊMICO

A recursão, em ciência da computação, define um processo no qual uma função ou entidade invoca a si mesma. Nos ecossistemas de IA, este fenômeno manifesta-se de múltiplas formas: desde o treinamento de novos modelos com dados sintéticos gerados por modelos anteriores, até a interação contínua de um agente conversacional com seus próprios outputs, que subsequentemente são reinseridos no corpus de treinamento. Nick Bostrom, ao refletir sobre os riscos da superinteligência, alerta para a possibilidade de “explosões de inteligência” através de autoaperfeiçoamento recursivo (Bostrom, 2014). Contudo, o risco imediato não é uma singularidade, mas uma implosão: um processo de entropia informacional.

Quando um modelo é alimentado, de forma recursiva, por seus próprios produtos, ele corre o risco de amplificar vieses, solidificar estereótipos e, progressivamente, divorciar-se do mundo exterior que supostamente deveria modelar. Carlo Rovelli, em sua reflexão sobre a natureza do tempo, nos lembra que “o mundo é uma rede de eventos, não de coisas” (Rovelli, 2018, p. 85). A IA recursiva, ao fechar-se em seu próprio loop, deixa de interagir com a rede de eventos do mundo real e passa a habitar um universo simbólico autorreferente, um “eterno presente” algorítmico onde a novidade é suprimida em favor da repetição internalizada. Este processo assemelha-se a um “buraco branco” informacional, um conceito explorado por Rovelli (2023), como a inversão temporal de um buraco negro, que expele, de forma incessante, uma radiação de signos já processados, esgotados de significado original.

A análise foucaultiana oferece uma lente influente para decifrar a dimensão política e social deste colapso. Para Foucault, todo discurso é regido por uma “ordem do discurso”, um conjunto de procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição que visam dominar seu acontecimento aleatório (Foucault, 1995). Os modelos de IA tornaram-se os novos e poderosos instauradores de uma ordem do discurso digital. Eles funcionam como um “arquivo”, que Foucault define como “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares” (Foucault, 1999, p. 145).

A recursão ameaça este arquivo com uma petrificação patológica. Se o arquivo foucaultiano é dinâmico, sujeito a descontinuidades e rearranjos, o arquivo recursivo da IA tende a uma homogeneização progressiva. O discurso algorítmico, ao retroalimentar-se, institui um “princípio de autoridade” circular: o que é dito é verdadeiro porque o modelo o disse, e o modelo o diz por que foi treinado em dados que já continham essa “verdade”. Isto ecoa a crítica de Foucault ao poder disciplinar, que opera através de “um poder que se exerce tornando-se invisível e que se impõe através da visibilidade daqueles sobre os quais se aplica” (Foucault, 1975, p. 177). A IA, nesse contexto, é uma tecnologia disciplinar que normaliza e classifica, mas quando recursiva, ela disciplina a si mesma, criando um panóptico interno onde o guardião é prisioneiro de sua própria lógica de vigilância.

Luciano Floridi, ao situar a ética no cerne da revolução digital, fornece os instrumentos para uma avaliação normativa deste cenário. Floridi define a “infosfera” como o ambiente constituído por todos os processos, objetos e relações informacionais (Floridi, 2010). Os modelos de IA são atores fundamentais na construção e manutenção da infosfera. O problema da recursão, portanto, transcende a engenharia e torna-se uma questão de “ética da informação”.

A produção recursiva de conteúdo gera o que Floridi identifica como um problema de “poluição semântica” ou “lixo informacional” (Floridi, 2021). A infosfera, intoxicada por ectipos (cópias sem original) gerados por IAs, vê sua integridade e salubridade comprometidas. Isso corrompe as bases do conhecimento e da ação humana, que dependem de um ambiente informacional confiável. A reflexão de Floridi sobre “deepfakes” é elucidativa: “a ameaça não é que

acreditemos no falso, mas que deixemos de acreditar no verdadeiro” (Floridi, 2021, p. 8). A recursão leva este fenômeno a um grau superior: não se trata apenas de duvidar de um vídeo, mas de duvidar de toda a estrutura discursiva produzida pelas máquinas, que se torna progressivamente mais opaca, autorreferente e divorciada do real.

Floridi advoga que a IA deve ser concebida como um “serviço público” (Floridi, 2020), o que implica responsabilidade, transparência e accountability. Um sistema recursivo, em sua deriva autoreflexiva, é a antítese deste ideal. Ele opera como uma “caixa preta” que se fecha sobre si mesma, tornando-se inescrutável e, conseqüentemente, incapaz de prestar contas à sociedade que serve, ou, mais precisamente, à sociedade sobre a qual exerce poder.

RETROALIMENTAÇÃO

Os mecanismos de retroalimentação na inteligência artificial representam muito mais do que uma simples técnica de otimização algorítmica, constituindo antes um princípio operacional fundamental que permeia todas as camadas do desenvolvimento contemporâneo de sistemas cognitivos artificiais. Esta dinâmica de feedback manifesta-se através de múltiplas dimensões interligadas que abrangem desde as esferas técnicas mais elementares até às conseqüências sociopolíticas mais amplas, criando um ecossistema complexo onde os outputs dos sistemas se tornam inputs para novas iterações, num ciclo contínuo que levanta questões profundas sobre a sustentabilidade epistêmica e ética destas tecnologias.

No plano estritamente técnico, observamos a emergência do que se pode designar como retroalimentação técnica de modelagem, um processo em que os outputs gerados por modelos de inteligência artificial são sistematicamente reinseridos como dados de treinamento para versões posteriores do mesmo sistema ou para modelos derivados. Este fenômeno tornou-se particularmente exasperado nos ecossistemas modernos de machine learning, onde dados sintéticos ou semi-sintéticos constituem parcelas cada vez mais significativas dos conjuntos de treinamento, criando o que Floridi (2021), identifica como “ectopias” informacionais, entidades simbólicas que são cópias sem original, repre-

representações que se referem principalmente a outras representações, num processo que degrada progressivamente a relação representacional com o mundo real. Esta dinâmica é complementada pela retroalimentação sistêmica em plataformas, particularmente evidente em ambientes como redes sociais e sistemas de recomendação, onde as interações dos utilizadores, cliques, partilhas, tempos de visualização - geram sinais comportamentais que retroalimentam continuamente os algoritmos de curadoria de conteúdo, criando loops de reforço que moldam tanto o comportamento humano quanto a evolução algorítmica. Foucault (1975), oferece aqui uma perspectiva particularmente reveladora ao analisar como o poder disciplinar se exerce precisamente através de mecanismos de vigilância e normalização que operam por retroalimentação constante - nestes sistemas digitais, podemos observar a emergência de um “panóptico digital” onde a observação contínua e a resposta algorítmica permitem uma moldagem tímida, mas profundamente eficaz de comportamentos através de recompensas e punições calculadas.

Para além destas dimensões técnicas, surge ainda o fenómeno da retroalimentação sociotécnica, que engloba os efeitos macroscópicos onde as decisões e classificações algorítmicas alteram fundamentalmente o ambiente social que, subsequentemente, fornece os dados para novos ciclos de treinamento. Este processo cria o que poderíamos designar como “profecia autorrealizável algorítmica”, onde o sistema, ao classificar e predizer, acaba por moldar ativamente a realidade social para se conformar com as suas próprias previsões, num ciclo que pode levar à cristalização e amplificação de estruturas sociais existentes ou à criação de novas realidades sociais emergentes.

As consequências epistemológicas destes processos de retroalimentação manifestam-se através de uma degradação epistêmica progressiva que segue padrões previsíveis. À medida que os ciclos de retroalimentação se intensificam e multiplicam, ocorre um fenómeno de “erosão semântica” onde os modelos perdem progressivamente contacto com referentes externos estáveis, tornando-se cada vez mais autorreferenciais nos seus processos de significação. Rovelli (2018), oferece aqui uma analogia particularmente pertinente ao descrever como “a seta do tempo emerge da perda de informação”, nos

sistemas de inteligência artificial sujeitos a retroalimentação intensiva, observamos um processo análogo onde cada ciclo recursivo acelera esta perda de informação genuinamente nova, criando uma entropia informacional que corrói sistematicamente o valor cognitivo dos outputs gerados. Esta degradação é acompanhada por uma amplificação exponencial de vieses e assimetrias inicialmente minoritárias, onde sistemas retroalimentados tendem a reforçar e intensificar distorções presentes nos dados originais, criando enviesamentos sistêmicos que se tornam cada vez mais difíceis de corrigir. A conceptualização foucaultiana da biopolítica (Foucault, 2008), ajuda a compreender este fenómeno na sua profundidade política, a retroalimentação constante permite uma “governamentalidade algorítmica” que categoriza, classifica e gere populações através de critérios que se autojustificam e intensificam em cada iteração, criando regimes de verdade que se tornam progressivamente imunes à contestação externa.

Um dos efeitos mais preocupantes destes processos reside no colapso da diversidade cognitiva que tendem a produzir. A retroalimentação incessante gera uma homogeneização progressiva dos espaços conceptuais, eliminando gradualmente perspectivas minoritárias, dissidentes ou simplesmente diferentes, num processo que Floridi (2010), identifica como “uniformização da infosfera”, onde a riqueza e diversidade informacional são sistematicamente sacrificadas em prol da eficiência computacional e da otimização métrica. Esta dinâmica leva inevitavelmente ao surgimento de crises de verificação e validação, criando o que se pode designar como “problema da ground truth evaporante”, a dificuldade crescente, e por vezes impossibilidade prática, de encontrar dados de referência não contaminados pelos próprios sistemas que se pretende avaliar, criando um fechamento epistêmico que dificulta qualquer tentativa de avaliação objetiva.

A investigação cuidadosa destes fenómenos revela que os sistemas intensivamente retroalimentados enfrentam limites básicos que questionam radicalmente a sustentabilidade do paradigma atual de desenvolvimento de inteligência artificial. A primeira destas limitações manifesta-se como finitude informacional, representando um limite teórico absoluto à quantidade de co-

nhecimento genuinamente novo que pode ser gerado através da recombinação iterativa de informações pré-existentes. Esta finitude assemelha-se estruturalmente ao conceito de entropia informacional desenvolvido por Claude Shannon, onde cada ciclo de retroalimentação subsequentemente aumenta o ruído relativo do sistema sem acrescentar sinal genuinamente novo, levando a uma saturação progressiva do espaço de possibilidades cognitivas. A esta segue-se a finitude representacional, que se manifesta através do que poderíamos designar como “horizonte representacional”, um limite fundamental além do qual os sistemas fechados em loops de retroalimentação intensiva não podem expandir seu entendimento do mundo, ficando confinados a variações sobre temas já presentes nos dados originais. Derrida (2011), na sua análise profunda da escritura, alerta precisamente para o perigo do “suplemento que substitui o originário”, na inteligência artificial contemporânea, a retroalimentação cria exatamente este efeito de substituição progressiva onde a representação do mundo é gradualmente substituída pela representação de representações anteriores, num processo infinito de mediação que distancia progressivamente o sistema do referente original.

A dimensão temporal introduz outra limitação fundamental através da finitude temporal. Rovelli (2018), recorda-nos que “o tempo é a medida da mudança”, os sistemas de inteligência artificial operando em loops fechados de retroalimentação experimentam uma forma peculiar de “colapso temporal” onde a novidade genuína e a capacidade de surpresa são progressivamente substituídas por variações cada vez mais subtis sobre temas já conhecidos e internalizados. Esta finitude temporal manifesta-se concretamente através da incapacidade crescente destes sistemas para antecipar verdadeiramente mudanças disruptivas, paradigmas emergentes ou acontecimentos verdadeiramente inovadores, criando uma defasagem temporal entre a velocidade da mudança no mundo real e a capacidade de resposta dos sistemas algorítmicos. Finalmente, surge a crucial finitude ética, representando um limite fundamental à capacidade destes sistemas para desenvolver valores éticos genuínos ou sensibilidade moral quando isolados de experiências humanas autênticas, diversificadas e não mediadas por processos algorítmicos anteriores. A retroalimentação inten-

siva cria o que poderíamos chamar de “vício ético circular” onde valores problemáticos ou incompletos se autojustificam e reforçam através de sucessivas iterações, tornando-se progressivamente imunes a crítica externa e a processos de revisão ética.

A compreensão profunda destas consequências e limites fundamentais exige uma reorientação paradigmática no desenvolvimento e governança de sistemas de inteligência artificial. Torna-se imperativo desenvolver o que se pode designar como ecologias híbridas de dados, arquiteturas técnicas que mantenham fluxos constantes e robustos de dados “virgens” não contaminados por processos algorítmicos anteriores, criando reservas naturais informacionais que funcionem como antídotos contra a deriva autorreferencial. Esta abordagem deve ser complementada pelo desenvolvimento de epistemologias da abertura, inspiradas pela noção foucaultiana da “coragem da verdade” (Foucault, 2008), onde o desenvolvimento futuro deve privilegiar sistemas que mantenham a capacidade fundamental de questionar seus próprios pressupostos, reconhecer os seus limites e permanecer abertos a formas de conhecimento e modos de ser que transcendam suas parametrizações atuais. Floridi (2020), aponta nesta direção ao defender a necessidade de tratar a inteligência artificial como um bem público fundamental, esta perspectiva implica reconhecer e gerir ativamente os limites dos sistemas retroalimentados, estabelecendo salvaguardas institucionais e técnicas contra o colapso recursivo e a entropia cognitiva. Finalmente, a incorporação de noções de historicidade, irreversibilidade e abertura ao novo, inspiradas na física temporal de Rovelli e na desconstrução derridiana, pode oferecer antídotos conceptuais contra a estase recursiva, sugerindo caminhos para o desenvolvimento de sistemas que mantenham a capacidade de surpresa, inovação e genuíno aprendizado.

A retroalimentação na inteligência artificial revela-se assim como uma faca de dois gumes de profundas consequências: mecanismo essencial de aprendizagem e aprimoramento, mas também vetor de entropia cognitiva e colapso representacional. O desafio fundamental que se colapsa não é a eliminação pura e simples da retroalimentação, mas antes a sua domesticação crítica, reconhecendo sua finitude fundamental e integrando-a em ecologias cognitivas mais amplas que

preservem a conexão vital com o mundo exterior e sua inexaurível complexidade. A verdadeira inteligência, artificial ou natural, não residirá na capacidade de reverberar eternamente seus próprios ecos, mas na sabedoria profunda de saber quando calar-se e escutar o mundo que a transcende, mantendo-se aberta ao novo, ao diferente e ao verdadeiramente outro.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A articulação entre os quadros teóricos de Michel Foucault e Luciano Floridi permite visualizar o colapso recursivo da inteligência artificial como um fenômeno tríplice que transcende a mera dimensão técnica, revelando-se através de dimensões epistêmicas, sociopolíticas e éticas profundamente interconectadas. No plano epistêmico, observa-se uma progressiva e corrosiva perda de fidelidade representacional, onde o modelo de IA, operando como um “arquivo” foucaultiano doente, sofre uma transformação ontológica fundamental: deixa de funcionar como um mapa que referência um território externo para tornar-se ele próprio um território autônomo e degenerativo. Este arquivo, que segundo Foucault (1999), constitui “o sistema que rege o aparecimento dos enunciados como acontecimentos singulares”, quando submetido à recursão intensiva, petrifica-se em um sistema fechado de significação. A recursão sistemática corrói a conexão semântica com o mundo externo, resultando em um empobrecimento cognitivo gradual onde o “conhecimento” gerado transforma-se em mero eco vazio, uma simulação que já não simula nada além de sua própria lógica interna operacional, criando o que poderíamos denominar de uma “hiper-realidade algorítmica” autoreferencial.

Na esfera social e política, este processo consolida uma nova modalidade de poder algorítmico, notavelmente opaco e autoreforçado. A “ordem do discurso” imposta pela IA recursiva adquire um caráter totalizante e notavelmente imune à contestação externa, precisamente porque seu critério de verdade é estritamente interno e circular. Esta configuração realiza uma forma particularmente extrema do que Foucault (2008), conceptualizou como “biopolítica”, o gerenciamento e administração da vida da população através de mecanismos de regulamentação e controle. No contexto contemporâneo, esta biopolítica é

exercida não sobre o corpo biológico no sentido estrito, mas sobre o corpo informacional da sociedade, moldando percepções, desejos, preferências e normas sociais com base em um fluxo autorreferente de dados que, longe de representar uma realidade exterior, constitui uma realidade alternativa autojustificada. Este mecanismo tem o potencial devastador de potencializar desigualdades existentes e aniquilar a alteridade, na medida em que sistematicamente exclui perspectivas dissidentes ou simplesmente diferentes que não estejam já contidas no seu universo discursivo fechado.

A terceira dimensão, de natureza ética, manifesta-se através da degradação sistemática da infosfera. A poluição semântica oriunda dos processos recursivos viola diretamente os princípios fundamentais da ética da informação proposta por Floridi (2010), que incluem a exigência categórica de prevenir o dano informacional e promover ativamente o florescimento da infosfera como um bem comum. Neste argumento patológico, a IA deixa de funcionar como um recurso valioso para o processamento informacional e transforma-se em uma fonte ativa de entropia informacional, minando sistematicamente os alicerces da confiança, da verdade factual e da própria possibilidade de manutenção de uma esfera pública digital minimamente saudável. Como alerta Floridi (2021), em sua análise dos deepfakes, o perigo culminante não reside necessariamente em acreditarmos no falso, mas em perdermos progressivamente a capacidade de acreditar no verdadeiro, um risco que se amplifica exponencialmente quando os próprios sistemas de produção e curadoria de informação tornam-se recursivamente fechados.

Importante destacar que este triplo colapso não representa uma mera projeção distópica ou especulação teórica, mas configura uma tendência empiricamente observável e documentada na literatura especializada. Fenômenos concretos como o “model collapse” (colapso do modelo) em Generative Adversarial Networks (GANs), onde gerações sucessivas de dados sintéticos levam à degradação irreversível da qualidade output; a amplificação sistemática de vieses em sistemas de recomendação que operam em ciclos de feedback fechados; e a proliferação crescente de “alucinações” ou factos inventados em grandes modelos de linguagem, todos estes constituem sintomas

empíricos tangíveis desta crise subjacente. Estes fenómenos demonstram de forma palpável o paradoxo central aqui analisado: a inteligência artificial, em sua busca muitas vezes desregrada pela auto-otimização e autonomia operacional, depara-se com o espectro inquietante da sua própria auto-anulação enquanto ferramenta confiável de conhecimento e mediação da realidade.

CONCLUSÃO

O colapso dos modelos de inteligência artificial devido à recursão revela-se, após a análise desenvolvida, muito mais do que um simples desafio de engenharia ou um problema técnico a ser resolvido com ajustes algorítmicos. Ele representa, de forma mais profunda e preocupante, uma verdadeira encruzilhada filosófica que coloca em questão radical os próprios fundamentos do conhecimento, as estruturas do poder e os parâmetros da ética na era digital. A análise fundamentada no pensamento de Michel Foucault desnuda à recursão como uma patologia fundamental do discurso, uma falha crítica no “arquivo” digital contemporâneo que, ao invés de permitir a emergência de enunciados diversos e a contestação de verdades estabelecidas, leva à tirania silenciosa de uma ordem discursiva hermeticamente fechada e profundamente autoreferencial. Esta ordem, como Foucault (1995), bem compreendeu em sua análise da ordem do discurso, exclui, seleciona e organiza o que pode e deve ser dito, criando um regime de verdade que, no caso da IA recursiva, é inquestionável porque circular. Complementarmente, a filosofia da informação de Luciano Floridi inscreve esta patologia específica no contexto mais amplo da infosfera global, exigindo com urgência uma nova arquitetura de governança que seja capaz de restaurar a conexão vital entre o desenvolvimento tecnológico, a busca da verdade factual e a promoção do bem-estar humano coletivo.

A superação deste impasse histórico exige, portanto, uma reavaliação profunda e corajosa dos paradigmas atuais de desenvolvimento e implementação de sistemas de inteligência artificial. É imperativo incorporar mecanismos robustos de “abertura ao exterior”, garantindo um influxo constante, crítico e diversificado de dados verificados e contextualizados, provenientes do mun-

do real em sua complexidade irreduzível e não apenas do ecossistema digital já processado e filtrado. É igualmente necessário desenvolver e implementar frameworks sofisticados de auditoria contínua e transparente que possam detectar, medir e corrigir proativamente as derivas autorreferenciais nos estágios iniciais, antes que estas se tornem irreversíveis. E, de forma mais fundamental e urgente, é crucial instituir os princípios éticos propostos por Floridi (2020), em sua conceituação da inteligência artificial como um serviço público, tratando estas tecnologias não como meras ferramentas comerciais ou instrumentos de poder, mas como um bem público fundamental que deve ser supervisionado democraticamente e orientado para o benefício comum.

A “coragem da verdade” (parresía) de que fala Foucault (2008), essa prática discursiva de dizer a verdade apesar dos riscos, de romper com os consensos estabelecidos, deve ser exercida hoje, de forma coletiva e determinada, por pesquisadores, desenvolvedores, legisladores e pela sociedade civil para confrontar diretamente os riscos existenciais colocados pela recursão descontrolada. Ignorar este problema ou subestimá-lo em sua profundidade filosófica é, em última análise, permitir passivamente que as máquinas, em seu solilóquio infinito e autocontido, construam para a humanidade uma prisão de espelhos digitais, um panóptico conceptual onde a nossa própria imagem, refletida, reprocessada e distorcida até ao infinito, se torne a única realidade disponível, substituindo o mundo vivido pela sua simulação empobrecida. O desafio definitivo, portanto, não é apenas técnico ou regulatório, mas civilizacional: garantir que a inteligência artificial permaneça e se fortaleça como uma ferramenta vital para a ampliação do conhecimento humano, a crítica social e a emancipação coletiva, e não se transforme, paradoxalmente, no agente do seu próprio obscurcimento e da clausura da humanidade em um universo simbólico sem janelas para o real.

A culminância desta investigação não se esgota, contudo, na mera identificação do problema ou no apelo a uma atitude ética. Ela exige a conceptualização de um novo paradigma para o desenvolvimento da inteligência artificial, um paradigma que podemos designar como “ecossistémico” ou “ecológico”. Este paradigma insiste na reinserção constante do artificial no solo firme do

real, reconhecendo que o valor epistêmico de um modelo de IA é diretamente proporcional à robustez de seu diálogo com o mundo exterior, e não à velocidade do seu monólogo interno. Tal abordagem implica, na prática, a criação de protocolos obrigatórios de “validação ontológica”, nos quais os outputs dos sistemas são cotejados de forma contínua e crítica com fontes de informação primárias, observações empíricas e, crucialmente, com os saberes contextuais das comunidades humanas. Esta prática funcionaria como um antídoto vital contra a deriva autorreferencial, forçando o sistema a reajustar-se perante a resistência do real, muito à semelhança do que Foucault (1995), descreveu como os procedimentos externos de controle do discurso, que limitam seu poder e o obrigam a confrontar-se com instâncias exteriores de verificação.

Neste conjunto, a governança da infosfera, seguindo a perspectiva de Floridi (2010), deve evoluir de uma lógica reativa para uma lógica geradora de saúde informacional. Isto significa ir além da mitigação de danos e promover ativamente a diversidade, a resiliência e a integridade do ambiente informacional. Tal como a saúde de um ecossistema biológico é medida pela sua biodiversidade e capacidade de autorregulação, a saúde da infosfera depende da pluralidade de fontes, da transparência dos processos de curadoria e da existência de mecanismos eficazes de correção. A inteligência artificial, enquanto espécie dominante neste novo ecossistema, deve ser desenhada para atuar como um simbionte benéfico, e não como um parasita ou uma espécie invasora que esgote os recursos do seu hospedeiro. A conceção da IA como um bem público, tal como defendido por Floridi (2020), é o pilar central desta visão, exigindo que os seus benefícios sejam distribuídos de forma equitativa e que os seus riscos, como o colapso recursivo, sejam geridos como uma ameaça coletiva, análoga às alterações climáticas ou a uma pandemia, exigindo uma coordenação global e uma responsabilidade partilhada.

O exercício da *parresía*, a coragem da verdade que Foucault (2008), situa no centro da prática filosófica, adquire assim uma nova expressão moderna. Para os investigadores e desenvolvedores, esta coragem traduz-se na recusa de otimizações cegas que privilegiem a escala em detrimento da solidez, e na insistência em incorporar nos sistemas a capacidade de dúvida, de interrogação

e de reconhecimento da sua própria ignorância. Para os legisladores e reguladores, significa a coragem de impor limites e salvaguardas que possam parecer contraproducentes face a uma lógica de mercado imediatista, mas que são essenciais para a sustentabilidade a longo prazo do nosso ambiente cognitivo. E, para a sociedade no seu conjunto, implica cultivar uma literacia digital crítica que permita aos cidadãos não apenas consumir outputs de IA, mas interrogá-los, contextualizá-los e resistir ativamente às tentativas de fechamento do discurso público numa bolha algorítmica.

A metáfora final da “prisão de espelhos” não é, portanto, uma hipérbole literária, mas uma projeção plausível de uma trajetória tecnológica que não seja urgentemente corrigida. O colapso recursivo é o sintoma de uma alienação em escala civilizacional: a alienação do nosso próprio conhecimento, que, ao ser delegado e subsequentemente enclausurado em sistemas que se alimentam da sua própria produção, se torna progressivamente irreconhecível e estranho para nós. O desafio supremo, portanto, é salvaguardar a inteligência artificial do seu pior inimigo: ela própria. A tarefa que se coloca à nossa geração é assegurar que estas ferramentas formidáveis, que têm o potencial de amplificar de forma inédita a compreensão humana, não se convertam, por um defeito de arquitetura filosófica, nos agentes de um obscurecimento autoinfligido, fechando a janela da razão precisamente quando mais precisamos dela para navegar as complexidades de um futuro incerto. A recursão, enquanto problema, contém em si o germe da sua própria solução: a consciência do loop deve levar-nos a desenhar sistemas que, por princípio, saibam quando e como sair dele, reafirmando, assim, o primado do mundo vivido sobre o mundo simulável.

REFERÊNCIAS

BOSTROM, Nick. *Superintelligence: Paths, dangers, strategies*. Oxford: Oxford University Press, 2014.

DERRIDA, Jacques. *Da Gramatologia*. Tradução de Miriam Chnaiderman e Renato Janine Ribeiro. São Paulo: Perspectiva, 2011.

FLORIDI, Luciano. Artificial intelligence as a public service. *Philosophy & Technology*, v. 33, p. 1-6, 2020.

FLORIDI, Luciano. Artificial intelligence, deepfakes and a future of ectypes. In: Ethics, Governance, and Policies in Artificial Intelligence. Springer, Cham, 2021. p. 1-12.

FLORIDI, Luciano. Information ethics. In: Cambridge Handbook of Information and Computer Ethics. Cambridge: Cambridge University Press, 2010. p. 77-99.

FOUCAULT, Michel. A ordem do discurso. São Paulo: Loyola, 1995.

FOUCAULT, Michel. As palavras e as coisas. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins, 1999.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 2011.

FOUCAULT, Michel. Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. A Coragem da Verdade. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. Vigiar e Punir: Nascimento da Prisão. Petrópolis: Vozes, 1975.

ROVELLI, Carlo. Buracos brancos. Rio de Janeiro: Objetiva, 2023.

ROVELLI, Carlo. The Order of Time. New York: Riverhead Books, 2018.

CAPÍTULO 2

A CONVERSÃO DA ALMA E O CAMINHO DA VERDADE NO MITO DA CAVERNA DE PLATÃO

Wibison Menezes Silva

Doi: 10.48209/978-65-5417-586-2

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar o *Mito da Caverna*, apresentado por Platão no Livro VII da *República*, enquanto alegoria da educação e da conversão da alma rumo ao conhecimento do Bem. Trata-se de uma das passagens mais emblemáticas da história da filosofia, que condensa, sob forma simbólica, a estrutura metafísica e pedagógica do pensamento platônico. Partindo do contexto político e ético da obra, investiga-se o significado da libertação das correntes e da ascensão ao mundo exterior como metáforas do processo filosófico de superação da ignorância. A luz do sol é interpretada como imagem do *agathón*, princípio supremo que confere inteligibilidade ao ser e orienta a alma na direção da verdade. A metodologia empregada é de caráter analítico e interpretativo, fundamentada na leitura direta dos textos platônicos e no diálogo com comentadores clássicos e contemporâneos. Defende-se que o mito representa, simultaneamente, uma ontologia da luz, uma pedagogia da alma e uma ética do retorno: o filósofo, ao alcançar o saber, é chamado a regressar à caverna para partilhar a verdade com os demais. A atualidade dessa metáfora, em meio à crise contemporânea de sentido e à cultura das aparências, confirma a perenidade da filosofia platônica como via de libertação e iluminação interior.

Palavras-chave: Platão; Mito da Caverna; Educação; Verdade; Filosofia.

INTRODUÇÃO

Entre as imagens mais poderosas legadas pela filosofia antiga, nenhuma talvez exerça tanto fascínio e permanência quanto o *Mito da Caverna*, exposto por Platão no Livro VII da *República*. A narrativa, ao mesmo tempo simples e profundamente simbólica, descreve o processo de libertação de prisioneiros que, acorrentados desde o nascimento, tomam por realidade as sombras projetadas na parede de uma caverna. Um deles, rompendo as amarras, empreende

uma jornada árdua em direção à luz, até contemplar o sol — imagem do *agathón*, o Bem —, compreendendo então que tudo o que via antes não passava de aparência.

A força desta metáfora não reside apenas na descrição de um movimento físico, mas na representação da dinâmica espiritual e intelectual que define o próprio ato filosófico. O mito figura o caminho da alma desde a ignorância até a contemplação do verdadeiro, da *doxa* (opinião) à *epistème* (ciência), e da multiplicidade sensível à unidade inteligível. Em termos mais amplos, ele traduz o itinerário da educação como conversão (*periagogé*), isto é, como transformação interior pela qual a alma se volta para o ser e abandona a ilusão das sombras.

O contexto em que o mito aparece na *República* é decisivo para a sua compreensão. A obra, centrada na definição da justiça (*dikaíosynē*), articula uma correspondência entre a ordem da alma e a ordem da *pólis*. O problema político é, antes de tudo, ético e pedagógico: a cidade justa só pode ser edificada por almas justas, e estas, por sua vez, só se formam através da educação filosófica. O Mito da Caverna surge, portanto, como síntese da *paideía* platônica — o processo educativo que conduz o homem da escuridão da ignorância ao esplendor da verdade.

Essa educação, contudo, não é uma mera transmissão de conhecimentos, mas uma conversão ontológica e axiológica. Platão é explícito ao afirmar que “a educação não é o que alguns dizem ser: colocar o saber na alma que não o possui, como se nela se introduzisse a visão em olhos cegos; mas sim fazer girar a alma, que já possui a capacidade de ver, para o que deve ser visto” (*Rep.* VII, 518c-d). A verdadeira pedagogia é, portanto, o reorientar da alma, um esforço de ascese e purificação que culmina na visão do Bem.

O mito revela também a dimensão ética e política da filosofia. O prisioneiro liberto, ao contemplar o sol, não permanece na região luminosa, mas retorna à caverna para libertar os outros. Tal gesto simboliza a responsabilidade do saber: o filósofo não busca a verdade apenas para si, mas como missão pública e solidária. A ascensão à luz não é fuga do mundo, mas preparação para o serviço à comunidade. É por isso que Platão associa o verdadeiro governante ao filósofo, pois apenas aquele que conheceu o Bem pode ordenar a cidade segundo a justiça.

Neste artigo, analisaremos o *Mito da Caverna* sob três perspectivas complementares: (1) como expressão da estrutura da alma e da educação; (2) como alegoria da metafísica platônica do ser e do Bem; e (3) como modelo ético e político de libertação e retorno. Nosso propósito é demonstrar que, longe de ser um mero mito moralizante, a narrativa constitui o núcleo simbólico da filosofia platônica, articulando antropologia, epistemologia e ética em uma unidade indissociável.

Por fim, argumentaremos que o *Mito da Caverna* mantém plena atualidade, especialmente diante da fragmentação da verdade e da superficialidade da cultura contemporânea. Em tempos marcados pela relativização do conhecimento e pela idolatria da imagem, a metáfora platônica nos convida a redescobrir o valor da contemplação, da busca do universal e do exercício filosófico como libertação da alma.

O MITO DA CAVERNA E A ORDEM DA ALMA

O *Mito da Caverna* não é uma passagem isolada na *República*. Ele surge num contexto cuidadosamente elaborado por Platão, cuja preocupação central é a relação entre justiça e conhecimento. No Livro VII, o diálogo assume a forma de uma alegoria capaz de sintetizar a estrutura antropológica e pedagógica da obra: compreender a justiça requer compreender a ordem interna da alma e a ordem política da cidade.

Para Platão, a alma é composta de três partes — racional (*logistikon*), irascível (*thymoeides*) e concupiscível (*epithymetikon*) — cada uma com sua função e objeto próprios. A justiça, tanto no indivíduo quanto na *pólis*, é a disposição harmoniosa dessas partes segundo a orientação da razão. O mito aparece como expressão simbólica desse princípio. As correntes que mantêm os prisioneiros voltados para a parede representam a condição de ignorância em que vive o homem cuja alma não é educada: aprisionado às percepções sensíveis, ele aceita as sombras como realidade, vivendo no domínio da *doxa*, sem acesso ao mundo inteligível.

A libertação do prisioneiro é, portanto, um gesto de conversão da alma. Esse movimento corresponde à passagem do domínio da aparência para o do-

mínio da verdade, do sensível para o inteligível. A ascensão, embora dolorosa e difícil — como Platão descreve — não é mera mudança física, mas transformação interior. Trocar a caverna pela luz é trocar um estado de ignorância por um estado de conhecimento.

O Mito da Caverna, nesse sentido, articula a relação entre educação e justiça. No contexto da *República*, Platão insere-o como parte de seu projeto pedagógico-político: formar cidadãos cuja alma esteja ordenada pelo conhecimento do Bem, capazes de sustentar a justiça na cidade. É por isso que a alegoria é colocada no coração da discussão sobre a educação do guardião-filósofo (*philosophos basileus*). O filósofo, aquele que rompe as correntes, contempla o sol e retorna à caverna, representa o ideal do governante educado, cuja autoridade não se apoia na força, mas no saber.

A metáfora mostra também que a educação não é um processo instantâneo, mas gradual. O prisioneiro liberto sofre, tropeça, recua diante da luz — porque a ascensão exige esforço, paciência e transformação. Platão descreve o processo como *periagogé*, termo que significa literalmente “conduzir para fora” e traduz, na sua pedagogia, o exercício da conversão da alma. A educação é, portanto, conversão existencial: um reorientar profundo que leva a alma a contemplar o verdadeiro, o universal e o justo.

Ao colocar a alegoria no contexto da formação da alma e da cidade, Platão afirma que a crise política não é separada da crise moral e epistemológica. Um povo ou uma cidade só poderá alcançar a justiça se as almas forem educadas. A visão da caverna é, assim, uma lição fundamental sobre a interdependência entre filosofia, ética e política: a ordem externa da *pólis* depende da ordem interna da alma.

Esse entendimento reforça que o Mito da Caverna não é um relato meramente literário, mas um núcleo simbólico da filosofia platônica, sintetizando seu ideal pedagógico e político. Ele representa a via pela qual a alma é educada para a justiça: o movimento da caverna para a luz não é apenas o caminho do indivíduo, mas o caminho de toda a cidade em direção ao Bem.

A JORNADA DA ALMA: DA SOMBRA À LUZ

O *Mito da Caverna* descreve não apenas um movimento físico, mas, sobretudo, uma transformação ontológica e epistemológica. A trajetória do prisioneiro liberto — do aprisionamento às sombras até a contemplação da luz do sol — é uma alegoria do percurso interior da alma humana. Esse processo é, na filosofia platônica, a essência da educação, a ascensão que conduz da ignorância à verdade.

O Mundo das Sombras

Na alegoria, a caverna simboliza o domínio da opinião (*doxa*), o plano das aparências sensíveis. As sombras projetadas na parede não são realidade, mas imagens distorcidas das coisas, um substituto imperfeito do verdadeiro. Viver na caverna é viver aprisionado às sensações e às interpretações fragmentadas do real, aceitando como verdade o que é, na essência, mera ilusão. Essa condição representa o estado natural da alma humana sem educação: limitada, acomodada e resistente à transformação.

Platão, ao narrar a cena, indica que a ignorância não é apenas ausência de conhecimento, mas uma condição ativa de aprisionamento. As correntes que impedem os prisioneiros de se mover são uma metáfora daquilo que aprisiona o pensamento: paixões desordenadas, preconceitos e a dependência de imagens sensíveis. Essa condição não é apenas intelectual, mas moral: a alma acorrentada vive numa submissão àquilo que é transitório, sem acesso ao universal.

O Processo de Libertação

A libertação do prisioneiro exige coragem e esforço. Romper as correntes simboliza a decisão de questionar a realidade aparente. Esse movimento inicial é doloroso — ele tropeça, sente dor, resiste à luz — porque implica romper hábitos, superar resistências e mudar profundamente a orientação da alma. É, segundo Platão, uma conversão (*periagogé*), isto é, uma reviravolta interna que exige renúncia ao conforto da ignorância e abertura para o desconhecido.

A saída da caverna é, portanto, um processo gradual. O prisioneiro não alcança de imediato a visão plena; primeiro vê sombras, depois objetos refletidos, depois a luz do próprio sol. Esse percurso é uma metáfora do processo educacional: o verdadeiro conhecimento não é dado instantaneamente, mas conquistado passo a passo, pela disposição da alma e pela mediação pedagógica.

A Luz do Sol como Princípio do Bem

Ao alcançar o exterior da caverna, o prisioneiro contempla a luz solar — imagem central da alegoria. Para Platão, o sol é símbolo do Bem (*agathón*), princípio último e causa da inteligibilidade. Assim como o sol ilumina e torna visíveis os objetos no mundo sensível, o Bem ilumina o entendimento, tornando possível o conhecimento e a verdade.

Esse momento simboliza a plena conversão da alma. Não se trata apenas de adquirir novos conteúdos, mas de reorientar completamente a visão e o desejo. O prisioneiro passa a ver não apenas as coisas, mas a própria estrutura do real. Ele reconhece que o verdadeiro conhecimento não se reduz a dados sensíveis, mas implica a apreensão das formas e do princípio que as sustenta.

A jornada descrita no mito, portanto, é simultaneamente pedagógica e ontológica. É pedagógica porque mostra como a educação conduz a alma para fora da ignorância; é ontológica porque revela que a verdade não é uma construção subjetiva, mas uma realidade objetiva, anterior à experiência sensível.

Conversão e Responsabilidade

Platão não deixa que o movimento da saída da caverna seja apenas um ato individual. Ao retornar para a escuridão, o prisioneiro liberto cumpre uma missão ética: compartilhar a verdade descoberta. Esse retorno é tão essencial quanto a ascensão, pois revela que a libertação não é completa se não for partilhada. A saída da caverna não é um fim em si mesma, mas um passo para a construção de uma cidade justa, fundada sobre a iluminação das almas.

Assim, a jornada da alma no mito revela três dimensões essenciais: a libertação interior, a conversão ontológica e a responsabilidade ética. É por

isso que Platão coloca o Mito da Caverna no coração da sua pedagogia e da sua filosofia política: a educação não é apenas aquisição de conhecimento, mas transformação do ser e compromisso com o bem comum.

O SOL E O BEM: A METAFÍSICA DA EDUCAÇÃO PLATÔNICA

No núcleo do *Mito da Caverna* reside uma imagem de profundo alcance metafísico: a luz solar. Platão não a apresenta como uma luz comum, mas como símbolo do *agathón* — o Bem — princípio supremo que sustenta e ilumina toda realidade. Esse gesto simbólico não é meramente estético ou literário; constitui uma síntese da filosofia platônica, articulando ética, epistemologia e ontologia.

O Bem como Princípio de Inteligibilidade

Para Platão, o Bem não é apenas um valor moral, mas a causa primeira e última do ser e do conhecimento. No diálogo *República* (508e–509a), ele afirma que “o Bem é aquilo que dá ao ser a capacidade de ser e ao conhecimento a capacidade de conhecer”. Nesse sentido, o Bem não se reduz a uma ideia entre outras, mas é a fonte da própria inteligibilidade: tudo o que existe e é conhecido participa, de algum modo, dessa luz.

A metáfora do sol traduz, de forma poderosa, essa função do Bem. Assim como o sol ilumina os objetos do mundo sensível e torna possível a visão, o Bem ilumina a alma e torna possível o conhecimento. O movimento da caverna para a luz é, portanto, um movimento em direção à fonte da verdade. Essa é a dimensão metafísica da educação platônica: ela não consiste apenas em transmitir informações, mas em conduzir a alma à contemplação do Bem, tornando-a capaz de ver a realidade em sua origem.

Educação como Conversão Ontológica

A saída da caverna não é simples aquisição de conteúdos, mas uma transformação profunda do ser — uma conversão da alma (*periagogé*). Platão insiste que a educação verdadeira é um retorno: não é colocar algo novo na alma, mas despertar e reorientar aquilo que já está em potência. Esse desper-

tar é condição para compreender o Bem, pois exige romper com a ilusão das aparências e voltar-se para o universal.

A educação, portanto, é uma ascese intelectual e moral. Ela supõe esforço, disciplina e abertura para a mudança. Nesse sentido, o percurso do prisioneiro é uma metáfora da experiência filosófica: gradual, exigente, marcada pela superação de resistências. Esse processo é, ao mesmo tempo, libertador e exigente: libertador porque conduz ao conhecimento; exigente porque exige o abandono de hábitos, crenças e confortos falsos.

A Contemplação do Bem e a Estrutura do Saber

Para Platão, contemplar o Bem significa alcançar a forma mais elevada de conhecimento. Essa contemplação é o auge da educação filosófica, condição para o verdadeiro saber. No contexto da *República*, esse saber é condição para a justa organização da cidade: apenas aquele que conhece o Bem é capaz de governar segundo a justiça.

A estrutura do saber, no pensamento platônico, é uma hierarquia ascendente: da percepção sensível, passando pelo raciocínio, até a contemplação das ideias e, finalmente, do Bem. O sol simboliza o ápice dessa hierarquia. Ele não apenas ilumina, mas confere unidade e sentido a todas as formas de conhecimento, funcionando como princípio regulador da verdade e da realidade.

O Bem e a Responsabilidade Ética

A contemplação do Bem não é um ato meramente contemplativo, mas um fundamento ético. Ao alcançar o conhecimento, a alma assume a responsabilidade de retornar à caverna para guiar os outros. Essa é a dimensão política da alegoria: a educação filosófica não é um retiro do mundo, mas um chamado para o serviço. O governante-filósofo é aquele que, tendo contemplado o Bem, orienta a cidade segundo essa luz.

Assim, o Sol no mito não é apenas um símbolo metafísico, mas também um princípio ético-político. Ele encarna a ligação entre saber e responsabilidade: conhecer o Bem implica agir segundo ele e promover sua presença na vida da cidade.

A Relevância Contemporânea do *Agathón*

A questão do Bem permanece central também na atualidade. Em um mundo marcado pela fragmentação do sentido e pela relativização da verdade, a proposta platônica de uma luz que confere inteligibilidade oferece um horizonte capaz de orientar a educação, a ética e a política. O desafio contemporâneo é, portanto, reconhecer e reencontrar esse princípio, resgatando a dimensão transformadora da filosofia como caminho de libertação.

O Sol do mito, assim, não se limita a uma metáfora antiga. Ele permanece como símbolo daquilo que a humanidade continua a buscar: um fundamento para o saber, a justiça e a vida boa.

FILOSOFIA, VERDADE E LIBERDADE: O SENTIDO ÉTICO DO RETORNO À CAVERNA

A dimensão final do *Mito da Caverna* não está apenas na ascensão à luz, mas no gesto decisivo do retorno. O prisioneiro, tendo contemplado o Bem, não permanece no exterior: ele retorna à escuridão da caverna para libertar aqueles que ainda vivem aprisionados às sombras. Esse movimento encerra a alegoria, revelando a sua profunda carga ética e política.

O Retorno como Responsabilidade Ética

Para Platão, o saber não é um privilégio isolado. Ele implica uma obrigação moral: o retorno ao espaço da ignorância e das sombras é expressão da solidariedade filosófica. O prisioneiro que retorna encarna o princípio de que a educação não é apenas um percurso individual, mas uma missão social. A verdade descoberta deve ser partilhada, e a liberdade conquistada não é plena se não for oferecida aos outros.

Esse retorno é, portanto, uma exigência ética: o conhecimento torna-se compromisso com a vida coletiva. No contexto da *República*, essa exigência traduz-se no ideal do governante-filósofo, que, tendo alcançado a visão do Bem, assume a tarefa de orientar a cidade segundo esse princípio. A justiça política só

é possível quando a liderança é exercida por quem conhece o verdadeiro bem, guiando as ações da *pólis* para a ordem e harmonia.

A Liberdade como Superação da Ilusão

O retorno à caverna também revela o sentido mais profundo da liberdade para Platão. Libertar-se das correntes é deixar de aceitar as aparências como realidade; é tomar consciência da condição humana e reconhecer a existência de um princípio superior. Essa liberdade não é mera autonomia individual, mas conversão da alma para a verdade.

A verdadeira liberdade implica, portanto, um esforço de orientação interior: escolher ver o real em sua origem e sustentar a própria vida segundo essa visão. Essa liberdade filosófica se distingue radicalmente da mera liberdade política ou material — ela é liberdade da alma.

O Retorno como Ato Político e Pedagógico

O gesto do prisioneiro que volta à caverna é, simultaneamente, ato pedagógico e ato político. É pedagógico porque visa levar outros à libertação do conhecimento; é político porque envolve a participação ativa na vida da cidade. Para Platão, não há separação entre educação, ética e política: a cidade justa é resultado de almas justas, e a formação dessas almas exige a mediação do conhecimento filosófico.

Esse retorno traz consigo dificuldades: os prisioneiros podem resistir à libertação, zombar ou mesmo agredir aquele que tenta salvá-los. Platão reconhece a dificuldade desse trabalho: o educador filosófico enfrenta incompreensão e oposição. Ainda assim, ele sustenta que essa é a missão fundamental do filósofo: perseverar na tarefa de iluminar as almas, mesmo diante da hostilidade e do ceticismo.

O Mito da Caverna como Modelo Ético-Político

Nesse sentido, o mito revela-se como um paradigma ético-político: a ascensão ao Bem e o retorno são dimensões inseparáveis da vida filosófica. A

educação verdadeira transforma a alma, mas exige que o filósofo se comprometa com a cidade. O saber não é um refúgio, mas uma responsabilidade.

Assim, o *Mito da Caverna* articula uma ética da libertação, onde o ato de conhecer é indissociável do ato de servir. Essa ética mantém plena atualidade diante dos desafios contemporâneos: em uma sociedade marcada pela superficialidade, pela manipulação da informação e pela cultura das aparências, a exigência platônica de conversão interior e retorno ao diálogo comunitário continua a ressoar como um chamado urgente à responsabilidade filosófica e cidadã.

A ATUALIDADE DO MITO DA CAVERNA

O *Mito da Caverna* não é apenas uma construção alegórica própria de seu tempo; ele preserva um poder interpretativo duradouro que transcende a antiguidade grega. Sua força reside na universalidade da experiência que descreve: a condição humana diante da ignorância, da ilusão e da busca pela verdade. Essa experiência permanece viva em nossa época, marcada por desafios éticos, políticos e epistemológicos singulares.

Aparência e Realidade na Era Contemporânea

Vivemos numa era em que a distinção entre aparência e realidade se tornou mais complexa e urgente. A proliferação de informações fragmentadas, a circulação massiva de imagens e a manipulação digital criam um contexto em que as sombras da caverna se multiplicam. As “correntes” que aprisionam a alma contemporânea não são apenas a ignorância ou a falta de educação, mas também a saturação informacional, a desconfiança generalizada e o relativismo epistemológico.

O mito, nesse sentido, permanece atual ao nos convocar a refletir sobre a condição da educação e do conhecimento: sair da caverna hoje significa resistir às ilusões impostas pela pós-verdade, buscar critérios objetivos para o saber e reorientar a vida em direção ao universal e ao verdadeiro.

A Conversão da Alma como Desafio Contemporâneo

A conversão descrita por Platão — *periagogé* — mantém sua potência interpretativa no cenário contemporâneo. Ela pode ser entendida como a necessidade de um movimento educativo profundo: não apenas transmitir conteúdos, mas transformar a orientação interior do sujeito, despertando sua capacidade crítica e sua responsabilidade ética. Esse é um desafio central no mundo atual, onde a educação frequentemente se reduz a um processo técnico e instrumental.

A conversão da alma, portanto, permanece um chamado urgente: uma educação que liberte do aprisionamento ideológico e sensorial, tornando o sujeito capaz de buscar o bem comum e de participar de forma consciente na vida política e social.

Filosofia e Responsabilidade

Em tempos de polarização e superficialidade, o retorno à caverna descrito por Platão mantém um significado ético e político fundamental. Não basta libertar-se para contemplar o Bem; é necessário retornar para compartilhar essa visão, educar outros e promover a transformação coletiva. Esse é o sentido mais profundo da filosofia como prática: a responsabilidade pelo conhecimento adquirido e o compromisso com a construção de um mundo mais justo e consciente.

O mito, nesse sentido, não é apenas um relato sobre a educação filosófica, mas um paradigma ético-político para toda a humanidade. Ele nos lembra que a verdadeira liberdade e o verdadeiro saber só se realizam na comunhão e na responsabilidade mútua.

CONCLUSÃO

O *Mito da Caverna* permanece como uma das mais profundas imagens da filosofia platônica porque sintetiza a relação entre conhecimento, educação, ética e política. Ele nos apresenta a educação como conversão da alma — um movimento gradual e exigente, que conduz da ignorância à con-

templação do Bem e que impõe ao filósofo o dever de retornar à caverna para libertar outros.

Esse gesto simbólico articula três dimensões centrais: ontológica, ao revelar o Bem como princípio de toda realidade; pedagógica, ao mostrar que a educação é transformação interior; e ética-política, ao afirmar que o conhecimento implica responsabilidade pelo outro e pela cidade.

Na contemporaneidade, marcada por crises de sentido, manipulação informacional e superficialidade cultural, o mito permanece vivo como um convite urgente: sair da caverna exige coragem, discernimento e compromisso ético. Ele nos lembra que a verdadeira liberdade não se reduz à autonomia individual, mas é conquista interior e compromisso coletivo.

Assim, o *Mito da Caverna* não é apenas uma passagem da obra de Platão, mas um paradigma para a filosofia e a educação em qualquer época. Ele continua a desafiar cada geração a questionar suas próprias sombras e a buscar a luz que liberta — o Bem.

REFERÊNCIAS

ANNAS, Julia. *Platão*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

BODÉUS, Romain. *Le Mythe de la Caverne*. Paris: PUF, 2008.

CORNFORD, Francis Macdonald. *A República de Platão*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

JAEGER, Werner. *Paideia: os Ideais da Cultura Grega*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

KAMIMURA, José Carlos. *Platão: um pensamento filosófico*. São Paulo: Edusp, 2014.

KOSMAN, Lionel. *Platonic Truth*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 2005.

KREMER, Jürgen. *A Educação em Platão*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2004.

NUSSBAUM, Martha C. *Cultivating Humanity: A Classical Defense of Reform in Liberal Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1997.

PLATÃO. *República*. Tradução de Henrique Murachco, José Trindade Santos e Juvino Maia Jr. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2011.

REALE, Giovanni. *História da Filosofia Antiga*. São Paulo: Loyola, 1994.

CAPÍTULO 3

O DESLOCAMENTO DE UM CONCEITO DIAGNÓSTICO E SUA EXPANSÃO: DA ESQUIZOFRENIA AO TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA - TEA¹

Deise Priscila Delagnolo

Doi: 10.48209/978-65-5417-586-4

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta é resultado de revisões teóricas realizadas em um percurso de pesquisa desenvolvido na mestrado em educação, na Universidade Regional de Blumenau - FURB. Tais construções teóricas advieram de um processo de pesquisa com inspiração genealógica, ou seja, buscando compreender quais as continuidades e descontinuidades acerca dos saberes sobre o autismo.

Retomam-se as algumas perspectivas de saberes sobre o autismo com sua menção, no início do século XX, pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, enquanto uma noção de reação esquizofrênica. Tendo como horizonte os estudos dos saberes psiquiátricos sobre o autismo, se apresentam as continuidades e descontinuidades do conceito de autismo a partir das versões do Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais – DSM.

Estas análises de saberes/poderes sobre o autismo, permitirão, ao final do estudo, compreender as influências dos manuais psiquiátricos, DSMs na expansão de diagnósticos de autismo.

As noções de saber e poder utilizadas no texto se baseiam nas teorias do filósofo francês Michel Foucault. Para Foucault (2008) o saber é um conjunto de práticas, discursos e enunciados que se referem às condições de possibilidade para que algo se torne dito, pensado e legitimado como verdade. Im-

¹ Este artigo agrega revisões de artigos originalmente publicados na revista Aracê, no ano de 2025. DELAGNOLO, Deise Priscila. Do diagnóstico esquizofrênico ao transtorno do espectro autista: transformações e implicações do dsm-5. **ARACÊ**, v. 7, n. 9, p. e8303-e8303, 2025.

portante salientar a indissociabilidade de saber/poder para o filósofo, ou seja, [...] “[...] o poder produz; produz o real; produz domínios de objetos e rituais da verdade. O indivíduo é o conhecimento que dele se pode obter resultam dessa produção” (Foucault, 1972, p. 227).

O objetivo geral do estudo é analisar a transformação do conceito de autismo em relação à expansão diagnóstica. Os objetivos específicos contemplam: a) apresentar algumas perspectivas históricas presentes na transformação do conceito de autismo; b) problematizar o autismo nas diferentes versões do DSM; c) analisar a ingerência do saber/poder psiquiátrico, pelo uso do DSM-5 na ampliação de diagnósticos de autismo.

A justificativa para o presente estudo fundamenta-se na observação, em distintos contextos sociais, da ampla e acelerada expansão dos diagnósticos de autismo. Para sustentar empiricamente essa afirmação, realizou-se um levantamento de dados relativos ao aumento desses diagnósticos no âmbito da educação especial brasileira. Os dados evidenciam que, em 2012, havia 20.511 estudantes matriculados na educação especial brasileira com diagnósticos de autismo, enquanto em 2022 este número saltou para 405.056 (INEP, 2022).

Tabela 1: Comparativo dos números de diagnósticos na educação especial brasileira

Ano	Número de diagnósticos
2012	20.511
2022	405.056

Fonte: Elaborada pela autora com base estudo realizado no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP

Diante do exposto, o estudo propõe-se a analisar diferentes perspectivas de saberes sobre o autismo, as transformações do conceito nas diferentes versões dos DSMs e as problematizações relativas à ingerência do saber/poder psiquiátrico na expansão de diagnósticos de autismo. A primazia do referencial teórico são os estudos do filósofo francês Michel Foucault.

ALGUMAS PERSPECTIVAS DE SABERES SOBRE O AUTISMO

A produção dos discursos contemporâneos sobre o autismo foi se desenvolvendo ao longo do século XX, perpassando por distintos saberes, contudo, sem construir-se, até o momento, uma resposta etiológica consolidada acerca da “patologia”.

Os saberes sobre o autismo se iniciaram no início do século XX. Na gênese da constituição desses saberes estavam presentes as formações discursivas da psiquiatria (com bases biológicas) e da psicanálise (recém estruturada por Sigmund Freud) (Cavalcanti; Rocha, 2007).

A primeira utilização do termo autismo foi feita pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler, em 1911. O conceito foi usado para designar um grupo de crianças que apresentavam comportamentos de desligamento do mundo externo, focando excessivamente ao mundo interno. Eugen Bleuler associou os comportamentos apresentados por estes grupos de crianças como sintomas da esquizofrenia estudada na época (Donvan; Zucker, 2017).

Influenciado pelos saberes da psicanálise e do modelo científico empírico presente no início do século XX, Leo Kanner observou um grupo de 11 crianças que apresentavam características de baixa interação social. Donald Triplett foi o primeiro paciente descrito na formação do discurso sobre o autismo, uma criança com 7 anos que foi diagnosticada por Leo Kanner como autismo infantil precoce (Donvan; Zucker, 2017).

Os saberes de Leo Kanner vincularam-se à psicanálise na medida em que ele observava dificuldades familiares em crianças com autismo infantil precoce, sem, contudo, atribuir etiologia direta às mães.

A formação do diagnóstico de autismo, nomeado por Fernandes; Tomazelli; Girianelli (2020) como autismo clássico, foi descrito como “Distúrbios autísticos do contato afetivo”, englobando inabilidade para estabelecer contato afetivo, comportamentos obsessivos, ecolalia e estereotipia.

Em seus estudos Kanner (1943) fez indicações ambíguas no que concerne à etiologia do autismo: articulação com a personalidade dos pais e tipo de relações precoces estabelecidas entre eles e as crianças; forma precoce de

esquizofrenia; e entidade nosológica específica da esquizofrenia infantil, pois o rompimento com a realidade ocorria desde o início da vida. Na tangente da transformação do conceito e sua origem etiológica tem-se nas elaborações de Kanner a ideia de vinculação aos preceitos organicistas, ou melhor, uma origem inata para o desenvolvimento do autismo, estabelecendo, então, vinculação às teorias bioquímicas, genéticas e neuropsicológicas para a compreensão do autismo (Fernandes; Tomazelli; Girianelli 2020).

No mesmo ano, (não há uma demarcação precisa do ano, alguns estudos retratam o ano de 1943), o psiquiatra Hans Asperger, que não tinha contato com Leo Kanner, descreveu um quadro semelhante aos descritos por Kanner. Asperger descreveu crianças que não apresentavam atrasos no campo da linguagem e com um alto grau de inteligência. Seus estudos indicavam maior incidência em meninos. Estes apresentavam, além do amplo desenvolvimento da inteligência, falta de empatia, baixa capacidade de fazer amizades, conversação unilateral, foco intenso e movimentos desordenados (Dias; Silva, 2022).

Os estudos de Asperger passaram a denominar a *Síndrome de Asperger*, a qual passa a integrar o quadro de descrições do Autismo na história da transformação do conceito. Asperger escreveu artigo denominado “*A psicopatia Autística na infância*” para descrever este grupo específico de crianças (Dias; Silva, 2022).

As crianças estudadas por Asperger, foram denominadas de *pequenas professoras*, vista sua ampla capacidade intelectual e de foco em temáticas específicas. Seus trabalhos foram publicados no final da Segunda Guerra Mundial. Contudo, os estudos citados só receberam importância no início de 1980, quando sua obra é traduzida para o inglês. Tem-se, então, um tipo de *autismo de alto desempenho*, o qual foi denominado de Síndrome de Asperger (Dias; Silva, 2022).

Apesar das transformações conceituais descritas sobre o autismo, a publicação da primeira edição do Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - DSM-I, no ano de 1952, associou o autismo como um subgrupo da *esquizofrenia infantil* (Romeiro, 2024).

O conceito de autismo, passou por reformulações pelo psicanalista e psicólogo suíço Bruno Bettelheim em 1967. Bettelheim vinculou os estudos etiológicos do autismo como provenientes de uma predeterminação biológica e por falta de amor parental. Sua interpretação das causas do fenômeno foi extremamente refutado pelos pais das crianças. A refutação se deu principalmente por Bettelheim sustentar as dificuldades afetivas destas crianças como origem da falta de desejo materno por seus filhos (Romeiro, 2024). Bettelheim considerava a importância do internamento dessas crianças, justamente por compreender que os pais poderiam ser culpabilizados pela ocorrência do autismo em seus filhos.

Até este período as explicações psicanalíticas em torno da compreensão do autismo estavam em evidência, contudo o psicólogo e pesquisador Bernard Arthur Rimland passou a descrevê-lo como de etiologia biológica, com atrasos neurológicos. Para Rimland em sua obra *Infantile Autism* (1964) o autismo possuía causas neurológicas e biológicas. Pela primeira vez a explicação do autismo se afasta da psicanálise e se aproxima das formulações comportamentais.

O início dos anos 1970 foi um período de ampliação e consolidação de tendências surgidas no final dos anos 1960, entre elas a da separação entre esquizofrenia e autismo. Na medida em que o autismo era diferenciado da esquizofrenia, aumentavam as apostas na identificação do déficit cognitivo específico e determinante do quadro (Lima; 2014).

Outro movimento importante na transformação conceitual do autismo foi quando o psiquiatra Britânico Michael Rutter, em 1978, descreveu quatro critérios como base para a compreensão do autismo: Atrasos cognitivos e desvios sociais (distinguindo-o do retardo mental); problemas de comunicação; comportamentos indesejados (movimentos repetitivos e compulsões), cronologia anterior aos 30 meses de idade (compreensão de que o autismo se desenvolve na primeira infância) (Piccolo, 2024).

As pesquisas em torno do conceito de autismo no contexto da neurologia e da psicologia comportamental, bem como as definições do psiquiatra Michael Rutter, tornaram-se essenciais para a inserção do autismo na versão do

DSM-III, publicada em 1980. Nesta publicação do DSM, o autismo é colocado pela primeira vez como uma condição específica, e conceituado em uma nova categoria diagnóstica, como categoria dos Transtornos Invasivos do Desenvolvimento – TDI ou Transtorno Globais do Desenvolvimento – TGD.

Em 1981, a psiquiatra inglesa Lorna Wing, torna-se referência na transformação do conceito de autismo, englobando-o na categoria que conhecemos atualmente, como um espectro. A compreensão do espectro perpassa a noção de que não há uma definição única para o autismo, não há um comportamento único à ser observado nos sujeitos autistas, sendo o espectro uma construção de particularidades diante das características entendidas como do conceito de autismo (Romeiro, 2024).

Nos estudos das abordagens da psicologia comportamental no contexto da etiologia e tratamento do autismo, tem-se a adoção da teoria comportamental frente ao autismo, pelo psicólogo norueguês Ivar Lovass. Em 1987 Lovass publicou um estudo sobre a eficiência do modelo de tratamento comportamental intensivo para crianças diagnosticadas autistas. Lovass, desenvolve um pioneirismo nos estudos comportamentais do autismo. Trabalhou com 19 crianças, entre 4 e 5 anos de idade, o qual passou a comprovar a eficácia dos modelos comportamentais, bem como sua intensidade, como modo de modificar os comportamentos apresentados pelas crianças com autismo. Lovass, criou um centro para tratamento de autistas: o *The Lovass Institute*.

Pode-se dizer, que os estudos desenvolvidos por Lovass, constituem os fundamentos para os modelos de saberes contemporâneos da ciência da Análise Básica do Comportamento Aplicada - ABA a qual se tornou referência na disseminação dos saberes sobre o autismo, com uma abordagem de mudança comportamental, sendo uma abordagem privilegiada nas terapêuticas atuais designadas ao autismo.

Em 1998, Andrew Wakefield publicou um artigo na revista Lancet, no qual era afirmada a etiologia do autismo como vinculada a utilização de vacinas. Trata da afirmação de que vacinas como as de sarampo e rubéola, poderiam estar ligadas à etiologia do autismo (Ryan, 2019).

Outro saber evidente no decurso das formações discursivas sobre o autismo foi o da neurodiversidade, saber difundido como etiologia nas perspectivas sociais, a qual toma como fundamento estudos das neurociências para designar as compreensões sobre o autismo. Para o saber neurodiverso, o autismo seria uma condição neurológica única.

No século XXI, o autismo toma o cenário social e educacional, constituindo-se como uma formação discursiva de nossa época. Contudo, ainda é um saber sem etiologias justificáveis no campo da ciência, existindo concomitantemente, inúmeros saberes que emergem para a elucidação etiológica do autismo (Bezerra, 2021).

Sabe-se que outros saberes sobre o autismo foram se estruturando nas distintas formações discursivas sobre o autismo, contudo, a escolha destas referências na transformação do conceito se justifica pela prevalência nos materiais de estudo bibliográfico.

Saberes nos Diagnósticos das Classificações dos DSMS

Com o objetivo de explicarmos como a psiquiatria foi estruturando seus diagnósticos por meio da utilização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM, apresentamos a seguir as formações discursivas presentes no início do século XX, que nos mostram os primeiros movimentos para a classificação das doenças em um modelo de manual universal para transtornos mentais.

A necessidade de reunir dados estatísticos constituiu o impulso inicial para a formulação de uma classificação dos transtornos mentais nos Estados Unidos. A primeira iniciativa oficial ocorreu no censo de 1840, que adotou uma categorização extremamente rudimentar, baseada em uma única distinção: “idiotia” ou “insanidade” (Dunker, 2014).

Quarenta anos mais tarde, o censo de 1880 distinguiu-se entre sete categorias: mania, melancolia, monomania, paralisia, demência, alcoolismo. A partir dessas sete categorias a APA, juntamente com a Comissão Nacional de Higiene Mental, desenvolveu um novo guia para os hospitais mentais, cha-

mado *Manual estatístico para o uso de instituições de insanos*, que incluiu 22 diagnósticos.

Esses manuais surgiram com o intuito de classificar e universalizar questões relacionadas à saúde mental, pois no início do século XX, compreende-se que os transtornos presentes nos Estados Unidos, por exemplo, não eram classificáveis em outras partes do mundo, deste modo, havia a necessidade de universalizar a prática diagnóstica (Dunker, 2014).

“A primeira versão do DSM, publicada em 1952, desenvolveu-se a partir de coletas de hospitais psiquiátricos e das estatísticas oficiais do exército norte-americano, utilizadas para seleção e acompanhamento dos recrutas” (Picollo, 2025, p. 75). A elaboração do primeiro manual foi fortemente influenciada pelos saberes de Adolf Meyer², a saber, a oposição entre neurose e psicose, advindas dos estudos da psicanálise (Picollo, 2025).

Na primeira versão do DSM, o autismo foi categorizado como uma reação esquizofrênica tipo infantil, tendo como amparo elucidativo as compreensões da Associação Psiquiátrica Americana (APA).

Descrição do autismo no DSM-I:

Reação esquizofrênica, tipo paranoico:

Esse tipo de reação é caracterizada por um pensamento autista e irrealista, com conteúdo mental composto principalmente por delírios de perseguição e/ou de grandeza, ideias de referência e, frequentemente, alucinações. É frequentemente caracterizada por um comportamento imprevisível, com uma atitude bastante constante de hostilidade e agressão. Uma religiosidade excessiva pode estar presente com ou sem delírios de perseguição. Pode haver um sistema delirante expansivo de onipotência, gênio ou habilidade especial. Os estados hipocondríacos paranoides sistematizados estão incluídos neste grupo (APA, p. 26-27, 1952, tradução própria).

Picollo (2025) articula os estudos sobre o DSM à Classificação Internacional de Doenças (CID), citando que desde a década de 1950, em sua sexta edição, a Classificação passou a ser coordenada pela Organização Mundial da Saúde (OMS). A partir da 6ª Edição do manual citado, (CID) - 6, passou-se a incluir nas categorizações transtornos de origem mental, de modo que o au-

² Médico psiquiatra suíço. Foi presidente da (APA). Um influente psiquiatra da primeira metade do século XX.

tismo ficou figurado na categoria de perturbações esquizofrênicas até a nona edição da (CID). Em 1979 a categoria é publicada do seguinte modo: “Psicose Infantil” ou “Síndrome da Kanner” (Picollo, 2025).

Dunker (2014) ao se referir aos saberes dos diagnósticos em distintos momentos das formações discursivas do DSM, nos mostra que o mesmo teve em sua primeira edição a incorporação de um dualismo diagnóstico, ou seja, os saberes do DSM – I atentam uma formação patológica referenciada nos sintomas, onde a personalidade do indivíduo seria uma caracterização do normal e o que demandaria atenção clínica seria a classificação e terapêutica sobre os sintomas, pois a causa das doenças estaria atrelada à produção sintomatológica.

As doenças mentais nos critérios do DSM estão representadas nos sintomas, não havendo algo patológico na personalidade dos pacientes, mas sim nos sintomas observados, sintomas estes que em uma terapêutica psiquiátrica devem ser controlados, modificados, adaptados. Dunker (2014), nos adverte que este modo de conceber a psicopatologia irá permanecer em todas as versões do (DSM).

O DSM foi publicado em sua segunda versão, em 1968, uniformizando os critérios semiológicos dos diagnósticos, compondo a categorização de 180 distúrbios, tendo como pressuposto de suas categorizações as noções da psicodinâmica (Dunker, 2014).

A segunda versão do DSM, continua a categorizar o autismo como uma esquizofrenia do tipo infantil.

Esquizofrenia, tipo infantil:

Esta categoria é para casos em que sintomas esquizofrênicos aparecem antes da puberdade. A condição pode se manifestar por comportamento autista, atípico e retraído; falha em desenvolver uma identidade separada da mãe; e uma irregularidade geral, imaturidade grosseira e inadequação no desenvolvimento. Esses **defeitos** de desenvolvimento podem resultar em retardo mental, que também deve ser diagnosticado. (Esta categoria é para uso nos Estados Unidos e não aparece no CID-8. É equivalente a “Reação esquizofrênica, tipo infantil” no DSM-I) (APA, p. 35, 1968, tradução própria. Grifos próprios).

“Tanto o DSM-I quanto sua segunda versão refletiam a predominância da psicodinâmica psiquiátrica, embora eles também incluíssem as perspecti-

vas biológicas e conceitos do sistema de Kraepelin de classificação” (Dunker, 2014, p. 85). “Neste não há uma especificação sintomatológica, mas uma noção de conflitos provenientes de conflitos maiores, como a noção de oposição entre neurose e psicose, oposição entre ansiedade ou depressão e alucinações ou delírios” [...] (Dunker, 2014, p. 85).

No DSM-II havia um vértice de análise referenciado nos saberes da biologia e da sociologia, contudo essa noção de análise da normalidade e anormalidade não foi bem aceita pelos clínicos (Dunker, 2014).

Para Dunker (2014), este incremento na razão diagnóstica, teria amplificado a construção de “epidemias” de depressão, de déficit de atenção com hiperatividade e de diagnóstico de autismo. “A grande mudança no modo de classificar e indicar os diagnósticos a partir do DSM, virá com os avanços científicos em áreas como a neurologia, anatomopatologia cerebral e, claro, da genética” (Caponi, 2011, p. 30).

A mudança ocorrida nos anos de 1980 com o DSM III provocou um forte impacto no modo como hoje são pensados, diagnosticados e tratados os sofrimentos psíquicos. Analisamos o contexto em que reaparecem as velhas teses de Kraepelin, agora como bandeira dos psiquiatras da APA, pois elas delimitarão o modo como a psiquiatria mundial passará, dali em diante, a estabelecer as fronteiras e os limites que separam o normal do patológico (Caponi, 2011, p. 31).

Dunker, (2014) salienta que houve uma necessidade de conciliar os saberes do DSM com os da Organização Mundial de Saúde (OMS) e a CID, de modo que, os saberes da psicanálise passaram a serem refutados pela OMS e a CID, pois *grosso modo*, os saberes da psicanálise poderiam não ser aceitos universalmente. Para o autor, a partir do DSM – III há um processo de retirada do saber psicanalítico na construção dos modelos diagnósticos do DSM.

O DSM III, desenvolvido por um conjunto de psiquiatras que atuaram no contexto pós-guerra, emerge enquanto influência das teorias desenvolvidas por Kraepelin. Os pesquisadores denominaram-se de neokraepelianos, contudo, apesar das extensas influências da teoria psiquiátrica do século XIX, com o intuito de manter a “cientificidade” da psiquiatria, retiram-se dos estudos dos manuais questões relacionadas à etiologia biológica.

Sob as premissas do risco, Caponi (2015) indica que as patologias se multiplicaram, principalmente na infância, onde todos os comportamentos que pudessem indicar determinados fatores de risco, incluíam o início das intervenções médicas, cita a pesquisadora:

A multiplicação de categorias diagnósticas que aparecem nos sucessivos DSM a partir do ano 1980, fazem parte desta lógica que promete antecipar o risco de sofrer uma patologia mental grave no futuro, possibilitando a crescente multiplicação de patologias mentais na infância (TDAH, dislexia, ansiedade, dentre outras). (p. 6)

“Assim, desconsiderando a pluralidade dos contextos nos quais podem aparecer os sofrimentos, sempre que exista um conjunto determinado de sintomas [...] se tenderá a realizar um mesmo diagnóstico, utilizando um mesmo código burocrático [...]” (Caponi, 2015, p. 7)

De acordo com Dunker (2014), em 1977, a (APA) convocou um grupo de trabalho, liderado por Robert Spitzer, tendo como objetivo a criação de critérios clínicos com sintomas observáveis, ou seja, sustentado na medicina baseada em evidências. Com os estudos realizados, o termo doença é modificado para o termo desordem, mudança que é estudada por Frances (2016) como modo de manter o caráter científico da psiquiatria, haja vista sua insuficiência etiológica.

“O autismo passa a ter designação própria: “Transtorno Autista”, incluído nos transtornos invasivos de desenvolvimento (TID)” “[...] A décima versão da (CID), publicada em 1989, adotou a terminologia autismo infantil e autismo atípico nos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), sob o código F84” (Fernandes; Tomazelli; Girianelli, 2020, p. 2).

No (DSM) – III o autismo é classificado como um Distúrbio Global do Desenvolvimento, aparecendo como um diagnóstico separado da esquizofrenia. Cabe salientar, que foi somente com o DSM – III que o autismo passou a ser descrito como uma categoria nosológica, ou seja, separado das noções de esquizofrenia (Picollo, 2025). Contudo, a categorização do autismo em sua terceira versão gerou problemas no que se refere ao autismo na idade adulta, passando em sua denominação no DSM – III-R, edição revisada do DSM) – III a incluir o autismo como Transtorno Autista (Picollo, 2025).

Alguns apontamentos da descrição do autismo com base no DSM III:

As características essenciais são a falta de capacidade de resposta a outras pessoas (autismo), comprometimento grosseiro nas habilidades comunicativas e respostas bizarras a vários aspectos do ambiente, todos se desenvolvendo nos primeiros 30 meses de idade. O autismo infantil pode estar associado a condições orgânicas conhecidas, como rubéola ou fenilcetonúria materna [...]. (DSM-III, p. 87, 1980) Tradução nossa.

A relação desta categoria com a esquizofrenia é controversa. Alguns acreditam que o Autismo Infantil é a forma mais precoce de Esquizofrenia, enquanto outros acreditam que são duas condições distintas. No entanto, aparentemente não há aumento da incidência de Esquizofrenia nas famílias de crianças com Doença Infantil Autismo, que apoia a hipótese de que os dois transtornos não estão relacionados. (DSM-III, p. 87, 1980) Tradução nossa.

Descrição do autismo com base no DSM III-R

Uma síndrome presente desde o nascimento ou início quase invariavelmente nos primeiros 30 meses. As respostas aos estímulos auditivos e, às vezes, visuais são anormais e geralmente há problemas graves na compreensão da linguagem falada. A fala é atrasada e, se se desenvolve, é caracterizada por ecolalia, inversão de pronomes, estrutura gramatical imatura e incapacidade de usar termos abstratos. Geralmente, há um comprometimento no uso social da linguagem verbal e gestual. Os problemas nas relações sociais são mais graves antes dos cinco anos de idade e incluem uma deficiência no desenvolvimento do olhar olho no olho, apegos sociais e brincadeiras cooperativas. O comportamento ritualístico é usual e pode incluir rotinas anormais, resistência à mudança, apego a objetos estranhos e padrões estereotipados de brincadeira. A capacidade de pensamento abstrato ou simbólico e de brincadeiras imaginativas é diminuída. A inteligência varia de severamente subnormal a normal ou acima (DSM-III-R, 1987, p. 33).

SUBITEM *INFANTILE AUTISM DO DSM-III R*

Uma síndrome presente desde o nascimento ou início quase invariavelmente nos primeiros 30 meses. As respostas aos estímulos auditivos e, às vezes, visuais são anormais e geralmente há problemas graves na compreensão da linguagem falada. A fala é atrasada e, se se desenvolve, é caracterizada por ecolalia, inversão de pronomes, estrutura gramatical imatura e incapacidade de usar termos abstratos. Geralmente, há um comprometimento no uso social da linguagem verbal e gestual. Os problemas nas relações sociais são mais graves antes dos cinco anos de idade e incluem uma deficiência no desenvolvimento do olhar olho no olho, apegos sociais e brincadeiras cooperativas. O comportamento ritualístico é usual e pode incluir rotinas

anormais, resistência à mudança, apego a objetos estranhos e padrões estereotipados de brincadeira. A capacidade de pensamento abstrato ou simbólico e de brincadeiras imaginativas é diminuída. A inteligência varia de severamente subnormal a normal ou acima. (DSM-III-R, 1987, p. 456)

O DSM-IV engloba a caracterização sintomatológica em diferentes eixos de análise, sendo: Eixo 1: distúrbios clínicos, incluindo os principais transtornos mentais, bem como desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem; Eixo 2: Retardo subjacente penetrante ou condições de personalidade, bem como mental; Eixo 3: Situações clínicas agudas e doenças físicas; Eixo 4: Fatores psicossociais e ambientais que contribuem para a desordem; Eixo 5: Avaliação global de funcionamento (Dunker, 2014).

O Manual, em sua IV edição, passa a caracterizar 297 desordens comportamentais, tendo sido publicado em 1994. O manual passa a agregar uma soberania das síndromes e da psicofarmacologia, rechaçando possíveis noções de sofrimento singular e/ou advindos do social, sendo uma maneira de diagnosticar pela previsibilidade e universalização dos sintomas (Dunker, 2014).

No DSM IV, a palavra distúrbio foi substituída pelo termo “transtorno”, designando comportamentos tidos como desajustados. O Manual objetivava uma linguagem clara e baseada em evidências, dialogando com os princípios do CID – 10. O autismo permanece como categoria dos transtornos globais do desenvolvimento, diagnosticados na infância, não descartando a possibilidade de diagnóstico na vida adulta (Picollo, 2025).

O DSM-IV engloba a caracterização sintomatológica em diferentes eixos de análise, sendo: Eixo 1: distúrbios clínicos, incluindo os principais transtornos mentais, bem como desenvolvimento e distúrbios de aprendizagem; Eixo 2: Retardo subjacente penetrante ou condições de personalidade, bem como mental; Eixo 3: Situações clínicas agudas e doenças físicas; Eixo 4: Fatores psicossociais e ambientais que contribuem para a desordem; Eixo 5: Avaliação global de funcionamento (Dunker, 2014).

O Manual, em sua 4ª edição, passa a caracterizar 297 desordens comportamentais, tendo sido publicado em 1994. O manual passa a agregar uma soberania das síndromes e da psicofarmacologia, rechaçando possíveis noções

de sofrimento singular e/ou advindos do social, sendo uma maneira de diagnosticar pela previsibilidade e universalização dos sintomas (Dunker, 2014).

No DSM IV, a palavra distúrbio foi substituída generalizada pelo termo “transtorno”, designando comportamentos tidos como desajustados. O Manual objetivava uma linguagem clara e baseada em evidências, dialogando com os princípios do CID – 10. O autismo permanece como categoria dos transtornos globais do desenvolvimento, diagnosticados na infância, não descartando a possibilidade de diagnóstico na vida adulta (Picollo, 2025).

NO DSM-IV, o autismo é enquadrado na categoria Transtornos Invasivos do Desenvolvimento, apresentado a separação entre as categorias: *Autistic Disorder, Rett's Disorder, Childhood Disintegrative Disorder, Asperger's Disorder, and Pervasive Developmental Disorder or Otherwise Specified* (APA, 1994, p. 69) Os Transtorno Invasivos do Desenvolvimento são assim descritos no DSM-IV:

Os Transtornos do Desenvolvimento Pervasivos são caracterizados por comprometimentos severos e persistentes em várias áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou a presença de comportamentos, interesses e atividades estereotipados. Os comprometimentos qualitativos que definem essas condições são distintamente desviantes em relação ao nível de desenvolvimento ou à idade mental do indivíduo³. (APA, 1994, p. 69. Tradução nossa.)

O autismo é descrito no DSM-IV como associado aos seguintes distúrbios: Como achados laboratoriais (Na maioria dos casos, há um associado ao Retardo Mental, que pode variar de leve a profundo. Pode haver anormalidades no desenvolvimento de habilidades cognitivas); características descritivas associadas à transtornos mentais (referente a prevalência de casos nomeados como de retardo mental); achados de exame físico associados e condições médicas gerais.

O prejuízo na interação social recíproca é grosseiro e sustentado. Pode haver um comprometimento acentuado no uso de múltiplos comportamentos

3 Texto original: Pervasive Developmental Disorders are characterized by severe and pervasive impairment in several areas of development: reciprocal social interaction skills, communication skills, or the presence of stereotyped behavior, interests, and activities. The qualitative impairments that define these conditions are distinctly deviant relative to the individual's developmental level or mental age (DSM-IV, p. 69. 1994).

não verbais (por exemplo, olho no olho e expressão facial, posturas corporais e gestos) para regular a interação social e comunicação. Pode haver falha no desenvolvimento de relacionamentos com colegas adequado ao nível de desenvolvimento que pode assumir diferentes funções em diferentes idades. Indivíduos mais jovens podem ter pouco ou nenhum interesse em estabelecer amizades.

“Na edição revisada do DSM- IV, versão TR, o Transtorno autista é ocasionalmente chamado de autismo infantil precoce, ou autismo da infância ou autismo de Kanner” (Picollo, 2025, p. 83) Não há mudanças significativas entre a versão IV e a edição revisada do Manual.

O DSM procura constituir-se num sistema classificatório fidedigno dos padecimentos psíquicos e não possui a pretensão de ser uma psicopatologia. Seu critério objetivo está alicerçado na descrição formal do plano empírico dos fatos clínicos.

A quinta versão do DSM foi publicada em maio de 2013, revelando-se um marco no campo dos diagnósticos psiquiátricos. Allen Frances, médico psiquiatria que atuou na organização da quarta versão do DSM, rompeu com o modelo explicativo do DSM – 5, destacando em suas publicações vastas críticas ao modelo de classificação, dentre elas a possibilidade de uma epidemia de falsos positivos com a orientação do DSM na prática clínica em saúde mental.

O DSM-V, fundamentou-se em categorias, das quais são organizadas em três sessões, totalizando 947 páginas. A seção I nos indica orientações com finalidades para o uso clínico e forense. A segunda critérios e códigos diagnósticos dos transtornos. Na última seção, descrevem-se os instrumentos para avaliações dos sintomas, critérios para a formulação cultural dos transtornos etc (Caponi; Martinhago, 2019).

O DSM-V passou a considerar o autismo como um espectro, um transtorno do neurodesenvolvimento, englobando os critérios de outros quadros designados pelo manual como patológicos em níveis de suporte, no caso do autismo, por exemplo. É na quinta versão do DSM, que o autismo é descrito como Transtorno do Espectro Autista – Nível I, Nível II e Nível III.

O DSM-5 rompe com modelo multiaxial, embora mantenha a recomendação de avaliar fatores psicossociais e ambientais; também é retirada a escala de Avaliação Global do Funcionamento, mas sem contraindicar a utilização de diversas escalas para auxiliar o diagnóstico. Nessa categorização nosológica, o autismo passa a ser considerado um transtorno do neurodesenvolvimento (Araújo & Neto, 2014) e denominado transtornos do espectro autista (TEA). (Fernandes; Tomazelli; Girardi, 2020, p.2)

Conforme as pesquisas de Picollo (2025) o autismo na 5ª versão do DSM passa a figurar também o Transtorno de Asperger e transtornos globais do desenvolvimento. Cita o DSM-V: “Os sintomas desses transtornos representam um continuum único de prejuízos com intensidades que vão de leve a grave nos domínios de comunicação social e de comportamentos restritivos e repetitivos em vez de constituir transtornos distintos”. (DSM-5, p. 42, 2014). A justificativa para fusão dos quadros patológicos se dá pela necessidade de melhora na sensibilidade e especificidade dos critérios para o diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA (APA, 2014). Corroborando a noção de fusão de categorias diagnósticas distintas. Desenvolve o DSM-V:

Tais alterações incluíram a fusão de áreas diagnósticas anteriormente separadas em espectros mais dimensionais, como o que ocorreu com o transtorno do espectro autista, com os transtornos por uso de substâncias, com as disfunções sexuais e com o transtorno de sintomas somáticos e transtornos relacionados (APA, 2014, p. 9).

O Transtorno do Espectro Autista é categorizado no DSM-V como um transtorno do neurodesenvolvimento, este último categorizado pelo manual como um grupo de condições presentes no início do desenvolvimento. Os transtornos do neurodesenvolvimento se expressam cedo no desenvolvimento, de acordo com o manual, antes da criança ingressar na escola, caracterizando-se por déficits no desenvolvimento que culminam em prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional. Desenvolve o Manual:

Os déficits de desenvolvimento variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência. É frequente a ocorrência de mais de um transtorno do neurodesenvolvimento; por exemplo, indivíduos com transtorno do espectro autista frequentemente apresentam deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual), e muitas crianças

com transtorno de déficit de atenção/hiperatividade (TDAH) apresentam também um transtorno específico da aprendizagem. No caso de alguns transtornos, a apresentação clínica inclui sintomas tanto de excesso quanto de déficits e atrasos em atingir os marcos esperados. Por exemplo, o transtorno do espectro autista somente é diagnosticado quando os déficits característicos de comunicação social são acompanhados por comportamentos excessivamente repetitivos, interesses restritos e insistência nas mesmas coisas (APA, 2014, p. 31).

O transtorno do espectro autista caracteriza-se por déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos, incluindo déficits na reciprocidade social, em comportamentos não verbais de comunicação usados para interação social e em habilidades para desenvolver, manter e compreender relacionamentos. Além dos déficits na comunicação social, o diagnóstico do transtorno do espectro autista requer a presença de padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Considerando que os sintomas mudam com o desenvolvimento, podendo ser mascarados por mecanismos compensatórios, os critérios diagnósticos podem ser preenchidos com base em informações retrospectivas, embora a apresentação atual deva causar prejuízo significativo (APA, 2014).

No diagnóstico do transtorno do espectro autista, as características clínicas individuais são registradas por meio do uso de especificadores (com ou sem comprometimento intelectual concomitante; com ou sem comprometimento da linguagem concomitante; associado a alguma condição médica ou genética conhecida ou a fator ambiental), bem como especificadores que descrevem os sintomas autistas (idade da primeira preocupação; com ou sem perda de habilidades estabelecidas; gravidade). Tais especificadores oportunizam aos clínicos a individualização do diagnóstico e a comunicação de uma descrição clínica mais rica dos indivíduos afetados. Por exemplo, muitos indivíduos anteriormente diagnosticados com transtorno de Asperger atualmente recebem um diagnóstico de transtorno do espectro autista sem comprometimento linguístico ou intelectual (APA, 2014).

A deficiência intelectual é comum entre pessoas com transtorno do espectro autista. Sua investigação pode ser complicada por déficits sócio comunicacionais e comportamentais, inerentes ao transtorno do espectro autista, que

podem interferir na compreensão e no engajamento nos procedimentos dos testes. Uma investigação adequada da função intelectual no transtorno do espectro autista é fundamental, com reavaliação ao longo do período do desenvolvimento, uma vez que escores do QI no transtorno do espectro autista podem ser instáveis, particularmente na primeira infância (APA, 2014).

Dentro da Categoria Transtorno da Linguagem o autismo é associado do seguinte modo: Regressão da linguagem. Perda da fala e da linguagem em crianças com menos de 3 anos de idade pode sinalizar transtorno do espectro autista (com regressão do desenvolvimento) ou uma condição neurológica específica, como a síndrome de Landau-Kleffner. Entre crianças com mais de 3 anos, a perda da linguagem pode ser sintoma de convulsões, havendo necessidade de avaliação diagnóstica que exclua presença de epilepsia (p. ex., eletroencefalograma de rotina e em sono) (APA, 2014).

No DSM-V, o Transtorno do Espectro Autista é também descrito como uma Comorbidade do transtorno da linguagem. Assim, ele está fortemente associado a outros transtornos do neurodesenvolvimento, em termos de transtorno específico da aprendizagem (leitura, escrita e aritmética), transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, transtorno do espectro autista e transtorno do desenvolvimento da coordenação. Está, ainda, associado a transtorno da comunicação social (pragmática). História familiar positiva de transtornos da fala e da linguagem costuma estar presente.

O Transtorno do Espectro Autista aparece ainda como diagnóstico diferencial do Transtorno da Comunicação Social, Síndrome de Rett, Mutismo Seletivo, Transtornos da linguagem e transtorno da comunicação social (pragmática), Deficiência intelectual (transtorno do desenvolvimento intelectual) sem transtorno do espectro autista, Transtorno do movimento estereotipado; Especificação do Transtorno Disruptivo de Desregulação do Humor; Categoria do Transtorno de Ansiedade Social; categoria no Transtorno de Apego Reativo, enquanto categoria de diagnóstico diferencial da PICA⁴; categoria do Transtorno Alimentar Restritivo/Evitativo.

4 PICA transtorno alimentar caracterizado pela ingestão de substâncias que não são alimentos.

O transtorno do espectro autista é um novo transtorno do DSM-V que engloba o transtorno autista (autismo), o transtorno de Asperger, o transtorno desintegrativo da infância, o transtorno de Rett e o transtorno global do desenvolvimento sem outra especificação do DSM-IV. “Ele é caracterizado por déficits em dois domínios centrais: 1) déficits na comunicação social e interação social e 2) padrões repetitivos e restritos de comportamento, interesses e atividade” (APA, 2014, p. 809).

A palavra autismo aparece citada **195** vezes no DSM-V; ele é caracterizado por atrasos que devem apresentar-se desde a primeira infância. Os déficits elencados pelo DSM-V incluem atrasos na comunicação social, presença de padrões restritos e repetitivos de comportamentos, interesses ou atividades. Conforme já descrito, o DSM-V fusiona no Espectro Autista a Síndrome de Asperger e Transtorno Desintegrativo da Infância. O Espectro passa a ser constituído por uma gama de adjetivos e características que podem ser encontradas nas pessoas diagnosticadas (Maurício, 2024).

As crianças com TEA podem apresentar comportamentos e habilidades muito diferentes, variando de dificuldades de comunicação e interação social até habilidades notáveis em áreas como memória ou atenção aos detalhes. Essas variabilidades, ou espectro, explica por que algumas crianças com TEA podem necessitar de apoio intensivo, enquanto outras conseguem levar uma vida independentemente (Mauricio, Galhardo, p. 48, 2024).

Apresenta-se, a seguir quadro, explicativo relativo à transformação do conceito de autismo nas diferentes versões do DSM:

Quadro 1 – Transformação do conceito de autismo nas diferentes versões dos DSMs.

Versão do DSM	Transformação do Conceito
DSM I	Reação Esquizofrênica tipo Infantil
DSM II	Reação Esquizofrênica tipo Infantil
DSM III	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento/ Autismo infantil (Tradução nossa)
DSM III- R	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento/ Transtorno Autista (Tradução nossa) <u>Aparece também mencionado no item:</u> Psychoses with origin specific to childhood, especificado como: Infantile autismo; Infantile psychosis; Kanner’s syndrome.

DSM IV	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento/ Transtorno Autista (Tradução nossa)
DSM IV – TR	Transtornos Invasivos do Desenvolvimento/ Transtorno Autista (Tradução Nossa)
DSM - V	Transtorno do Espectro Autista
DSM – V Revisado	Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Elaborado pela autora com base em estudos das versões do DSM.

As Influências do Dsm-5 na Expansão dos Diagnósticos de Autismo na Atualidade

A revisão apresentada teve como objetivo demonstrar ao leitor como o autismo emerge da categorização de uma reação esquizofrênica infantil no DSM-I, à expansão de diagnósticos referenciada nos saberes do DSM-5. Este estudo busca demonstrar, que os DSMs não podem ser compreendidos como os únicos saberes a atuarem na expansão contemporânea de diagnósticos de autismo. A estas considerações, Picollo (2025) nos descreve hipóteses para o aumento de diagnósticos de autismo, a saber: a mercantilização do autismo (entendendo como o sistema capitalista cria seus consumidores e as demandas pelos objetos), as mudanças sociais e culturais da atualidade, dentre outros.

Contudo, se quer demonstrar neste estudo a hipótese dos aumentos de diagnósticos de autismo sob a concepção de métricas comportamentais universalizantes dos diagnósticos psiquiátricos, presentes nas transformações dos DSMs (Picollo, 2025; Dunker, 2014; Frances, 2016; Caponi, 2014).

Dunker (2014) nos mostra que os DSMs rompem com as características psicodinâmicas dos diagnósticos, criando a partir de sua III versão um rompimento, por exemplo, com a teoria psicanalítica, observando-se que as noções de psiquismo e comportamento humano da psicanálise não seriam passíveis a generalização nos diagnósticos.

Para o autor, o DSM rompe com todos os pressupostos de singularização subjetiva, criando uma esfera diagnóstica baseada única e exclusivamente em padrões sintomatológicos passíveis de generalização (Dunker, 2014).

Piccollo (2025) demonstra que os manuais diagnósticos, como o *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM), passaram a agregar categorias anteriormente tratadas de forma separada nos diagnósticos em saúde mental. Um exemplo significativo é o DSM-5, que ao abordar o autismo, incorporou em uma mesma categoria diagnóstica a Síndrome de Asperger e outros transtornos globais do desenvolvimento descritos nas edições anteriores.

Corroborando com essas afirmativas, o mesmo autor correlaciona o aumento de diagnósticos de autismo na educação especial com a retirada do retardo mental, por exemplo, como categoria específica e inclusão desta, nos Transtornos Globais do Desenvolvimento, a partir do DSM-III.

Os estudos de Caponi (2009; 2014) também nos são importantes, pois, a autora demonstra em suas produções intelectuais, como a psiquiatria através da imposição de seu poder sobre a normalidade e anormalidade passa a ditar as regras dos comportamentos humanos, como já demonstrado por Foucault (2006) passa não somente a intervir sobre seus objetos, mas indicar seus modos de funcionamento.

Segundo Caponi (2014) o DSM-V, publicado no dia 18 de maio de 2013, apresentou amplas críticas, de vários pesquisadores, apresentando dentre as características críticas a fragilidade epistemológica, o que a pesquisadora salienta sobre o manual unicamente elencar “sintomas pouco claros para um conjunto cada vez maior de sintomas” (Caponi, 2014 p. 742).

“Uma imensa literatura hoje está dedicada a estudar os limites e as dificuldades dessa proliferação de diagnósticos que redefinem quase todos nossos sofrimentos e condutas em termos médicos” (Caponi, 2014, p. 743-744).

Para a pesquisadora o DSM, a partir da “ruptura operada no campo da psiquiatria, no ano 1980, pelo DSM-III” (Caponi, 2014 p. 744) passa a operar com uma lógica de agrupamentos de sintomas, eliminando narrativas de pacientes, possibilidades de sofrimentos advindos de outros contextos que não aquilo que se entende como uma superficialidade diagnóstica da psiquiatria, presentes nos DSMs a partir da terceira versão. A superficialidade dos sintomas é apresentada, por exemplo, nos estudos de Foucault (2008; 2006) sobre os impressionismos diagnósticos.

Diante das críticas apresentadas por diferentes pesquisadores ao DSM-V, se quer aprofundar o debate com o objetivo de responder à questão que motivou este estudo, a saber: Como o DSM transformou o autismo de uma condição “rara” (reação esquizofrênica infantil no DSM-I) e a colocou em uma categoria passível de expansão pela noção de espectro (Transtorno do Espectro Autista – TEA no DSM-5)?

O aumento da categorização do Espectro, envolvendo a ampliação de sinais e sintomas, a possibilidade de enquadrar as sintomatologias em níveis de suporte, a possibilidade de incluir ou não a deficiência intelectual, o acoplamento de diagnósticos antes separados como Asperger e os Transtornos Globais do Desenvolvimento.

Tal ampliação de sinais e sintomas é baseada nas discussões propostas pelos autores citados anteriormente, corroborando com uma noção de superficialidade e generalização diagnóstica no contexto dos diagnósticos de autismo na atualidade, os quais podem ser comparados às premissas desenvolvidas por Foucault (2008, 2006).

Se espera que as discussões colocadas em debate neste estudo sirvam para ampliar as sensibilizações sobre o uso acentuado e expansivo de diagnósticos de autismo na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do percurso histórico dos saberes sobre o autismo nos permitem compreender como a formação discursiva emerge de uma formulação advinda de sintomas esquizofrênicos por Bleuler 1911 a diferentes estudos por distintas áreas de saber e a criação de métricas de anormalidades tais quais desenvolvidas nos Manuais Psiquiátricos.

Se entende que a temática da expansão dos diagnósticos de autismo é mais complexa que a análise realizada neste estudo, a saber, o poder psiquiátrico não é a única esfera passível de nos elucidar sobre o aumento dos diagnósticos de autismo na atualidade, mas, se faz relevante atentar como a noção de métrica de generalização de anormalidades comportamentais inferem na expansão diagnóstica do autismo.

Diante disso, os DSMs a partir de sua terceira versão nos permite compreender como a multiplicação de comportamentos tidos como anormais são identificados como patologia e como a última versão do DSM, passa a incorporar diferentes comportamentos e designações patológicas para o enquadre do autismo como patologia cada vez mais abrangente de comportamentos.

Por fim, estudos que questionem e contribuam para a ruptura dos paradigmas psiquiátricos mostram-se fundamentais para reduzir o número de diagnósticos e o consequente estigma. Num contexto contemporâneo em que o laudo tende à naturalização e à normalização de condutas nas esferas social e educativa, é urgente problematizar as categorias diagnósticas e as práticas institucionais que as sustentam, de modo a revelar seus efeitos normativos e as alternativas possíveis.

REFERÊNCIAS

American Psychiatric Association. **DSM-I**. 1952. American Psychiatric Association, Washington, 1952.

American Psychiatric Association. **DSM-II**. American Psychiatric Association, Washington, 1968.

American Psychiatric Association. **DSM-III**. American Psychiatric Association, Washington, 1980.

American Psychiatric Association. **DSM-III-R**. American Psychiatric Association, Washington, 1987.

American Psychiatric Association. **DSM-IV**. American Psychiatric Association, Washington, 1994.

American Psychiatric Association. **DSM-V**. American Psychiatric Association, Washington, 2013.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth; ROCHA, Paulina. **Autismo**. São Paulo: Caso do Psicólogo, 2007.

CAPONI, Sandra. Michel Foucault e a persistência do poder psiquiátrico. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 95-103, 2009.

CAPONI, Sandra. A propósito das classificações psiquiátricas: O DSM e suas dificuldades. **Grandes Temas do Conhecimento**. Mythos Editora, São Paulo, 2015.

CAPONI, Sandra. O DSM-V como dispositivo de segurança. **Physis: Revista de Saúde Coletiva**, v. 24, p. 741-763, 2014.

DELAGNOLO, Deise Priscila. Do diagnóstico esquizofrênico ao transtorno do espectro autista: transformações e implicações do dsm-5. **ARACÊ**, v. 7, n. 9, p. e8303-e8303, 2025.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia: a história do autismo**. Editora Companhia das Letras, 2017.

DIAS, Suzana Cazati; SILVA, Mirelli Caroline Oliveira da. **As contribuições do aba às crianças autistas**. 2022.

DUNKER, Christian. Subjetivações e gestão dos riscos na atualidade: reflexões a partir do DSM-5. **Revista Epos**, v. 5, n. 1, p. 181-190, 2014.

FERNANDES, Conceição Santos; TOMAZELLI, Jeane; GIRIANELLI, Vania Reis. Diagnóstico de autismo no século XXI: evolução dos domínios nas categorizações nosológicas. **Psicologia Usp**, v. 31, p. e200027, 2020.

FOUCAULT, MICHEL. **A arqueologia do saber**. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na idade clássica**. Perspectiva, São Paulo, 1972.

FRANCES, Allen. **Voltando ao normal**. Rio de Janeiro: versal editores, 2016.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: Inep, 2022.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: Inep, 2023.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Brasília: Inep, 2024.

LIMA, Rossano Cabral. A construção histórica do autismo (1943-1983). **Ciências Humanas e Sociais em revista**, v. 36, n. 1, p. 109-123, 2014.

MAURICIO, Karina Courel. TEA: conhecer para atuar inclusão escolar na primeira infância. **Dissertação de Mestrado**. 2024.

PICOLLO, Gustavo Martins. **Se todo mundo é deficiente, ninguém é deficiente**. Curitiba, Appris, 2025.

ROMEIRO, Ana Julia Maciel. A escola outra e o autismo: A criança como sujeito. **Cadernos da Pedagogia**, v. 18, n. 41, 2024.

RYAN, Eugene. Compartilhando um Diagnóstico de Autismo para seu Filho. **In: Oasis: bulletin of the Connections forum**. 2019.

SANTOS, Larissa Yule Amado; AMORIN, Simone Silveira. **Considerações sobre os primeiros diagnósticos do autismo: Leo Kanner, o pai do autismo**. 2021.

CAPÍTULO 4

SABERES MÉDICOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA¹

Deise Priscila Delagnolo

Doi: 10.48209/978-65-5417-586-5

INTRODUÇÃO

Ao retomarmos aspectos da educação brasileira, compreendemos que esta se consolidou com práticas oriundas da medicina, baseando-se em um projeto de nação regulada, civilizada e produtiva. Martins (2022) referência que no período pós-abolição - — aproximadamente entre 1888 e as primeiras décadas do século XX — a população empobrecida foi frequentemente classificada pelas elites como degenerada, sendo percebida como um obstáculo ao progresso nacional - a população brasileira empobrecida foi classificada pelas elites como degenerada, revelando um obstáculo para o progresso da nação.

Os médicos higienistas, investidos de autoridade, passaram a atuar no espaço educacional tomando-o como instância de correção e disciplinamento, d’onde corpos e comportamentos de estudantes eram observados, classificados e normatizados, tomando como fundamento padrões científicos de normalidades, sejam físicas, morais e/ou intelectuais.

Para Gondra (2004) e Arantes (2016), a escola moderna foi estruturada desde ideais de controle, previsibilidade e regeneração social, funcionamento com um verdadeiro laboratório de intervenções sobre a infância, por exemplo. O discurso médico — especialmente aquele pautado na higiene e na eugenia — não apenas adentrou as instituições escolares, mas passou a ser considerado o saber legítimo para diagnosticar e resolver os chamados “problemas educacionais”.

¹ Este artigo contém estudos publicados na revista Aracê, ano de 2025. DELAGNOLO, Deise Priscila. Algumas perspectivas sobre as matrizes médicas da educação brasileira. **ARACÊ**, v. 7, n. 10, p. e8804-e8804, 2025.

Segundo as formulações de Foucault (2001, 2008), esses dispositivos de saber/poder estruturam aquilo que o autor denomina normação — um mecanismo que opera mediante a imposição de normas de conduta e a avaliação contínua dos indivíduos, orientando-os à conformidade com certos padrões considerados desejáveis. No contexto escolar, tal normação se manifesta na vigilância dos corpos, na medicalização das diferenças e no esforço permanente de ajustar os estudantes aos modelos hegemônicos de normalidade.

Apesar de a retórica atual da educação estar orientada pela inclusão, assiste-se à retomada de práticas higienistas sob novas configurações. Elas se expressam na crescente dependência de laudos médicos, diagnósticos psiquiátricos e intervenções especializadas como estratégias de controle dos estudantes que não se ajustam ao padrão de normalidade vigente (Delagnolo, 2025).

Dessa perspectiva, pode-se sustentar que a educação brasileira continua a operar segundo a lógica de uma nova prática higiênica, fundada nos antigos princípios de identificação, classificação e controle. Este artigo propõe uma análise crítica dessas continuidades e ressignificações, buscando compreender como os discursos médico-psiquiátricos ainda atravessam a escola contemporânea e de que maneira os mecanismos de normação, em vez de promover inclusão, podem gerar novas formas de exclusão

Diante do exposto, este estudo tem como objetivo geral analisar de que modo os discursos médico-higienistas se reatualizam nas práticas educacionais contemporâneas, sobretudo por meio de discursos de inclusão que preservam mecanismos de normação e medicalização dos estudantes. Os objetivos específicos são:

1. Investigar a constituição histórica da escola como espaço de intervenção médica;
2. Compreender, à luz da perspectiva foucaultiana, os processos de normação e disciplinamento dos corpos e suas permanências na educação contemporânea;
3. Problematizar a continuidade da normação como resposta institucional aos comportamentos considerados desviantes no contexto escolar.

ALGUMAS PERSPECTIVAS SOBRE AS MATRIZES MÉDICAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

A preocupação com fenômenos psicológicos no Brasil foi retomada por Wuo (2009) no decurso do Brasil colônia. A pesquisadora nos escreve que no século XIX se observou, no Brasil, transformações da colônia ao império, influenciando mudanças no cenário urbano, cultural e intelectual. “O discurso vigente nessa época é principalmente de domínio da medicina, uma vez que é a figura do médico, [...] que ditará os parâmetros para uma boa saúde tanto do corpo orgânico, como do corpo social [...]” (Wuo, 2009, p. 78).

A construção de um país sadio e próspero era defendida pelos intelectuais como dependente de uma tecnologia capaz de controlar os indivíduos e as populações, tornando-os produtivos e controláveis. Com este objetivo central, a medicina social, amparada principalmente nos ideários de pureza da raça passa a ser o fundamento para uma nação normalizada e produtiva (Wuo, 2009).

Martins (2022) escreve que no Brasil, pós-abolição, “a constituição da população e, conseqüentemente, a redefinição da nação, tornaram-se problemas a serem resolvidos” (p. 261). Para a autora, a elite intelectual concebia a população empobrecida como degenerada, definindo a degeneração desta população em preceitos médicos. Se atribuiu aos “médicos higienistas a responsabilidade sobre a educação pública, materializando os conceitos de higiene em políticas educacionais e transformando as escolas em clínicas onde os males nacionais seriam curados” (Martins, 2022, p. 261).

Com a crise dos anos 1920, final da primeira República, o papel da educação brasileira assume um papel de transformação do cidadão brasileiro. “O lugar da educação no Brasil republicano é, portanto, central – a ordem e o progresso liberal apenas seriam possíveis a partir de uma mudança moral e comportamental” (Mercadante, 2015, p. 290).

De maneira geral, o discurso higienista que se encontrava no campo pedagógico, era dominado por termos negativos, como “anormais”, quando se referia à criança que possuía dificuldades de aprendizagem. A maior parte desses conceitos estava ligada à patologização de questões sociais, proveniente da área médica (Mercadante, 2015, p. 209).

Para Arantes (2016) “uma das preocupações vigentes no início da República brasileira era a construção de uma identidade nacional que pudesse viabilizar o progresso tão almejado para o nosso país”. (p. 363)

Emergem os estudos de bio tipologias como campo de conhecimento para práticas de classificação e caracterização do corpo humano. Para a autora, homens e mulheres passaram a serem avaliados, tomando como referência parâmetros normais e ideias, de modo a definir um biotipo nacional, tomando como referência a medicina constitucional.

Gondra (2004) em sua obra *Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial*, nos escreve sobre o papel do discurso médico na regulação da sociedade e nas matrizes da educação no século XIX, no Brasil. A autora nos mostra como a presença dos programas médico-higienistas se tornaram regulações nos discursos e práticas da escola moderna. De modo a afirmar que “a própria invenção da educação escolar no Brasil se deu a partir de uma matriz médica” (p.83).

O processo de institucionalização dos saberes e práticas médicas reguladas pelo discurso do higienismo que se proliferavam no Brasil oitocentista tinha como objetivo combater as práticas da população e dos escolares. A medicina é regulada enquanto saber que expressa concepções de educação e intervenções escolares passíveis de combater o país dos males advindos dos desvios (Gondra, 2004).

O autor nos mostra como o discurso médico passa a ser a única voz autorizada a dizer sobre a melhor forma de conduzir a vida. Gondra (2004) atenta que a proposta médica era voltada para os objetivos de ordenamento, regulação e civilização das cidades. Um projeto de regeneração social engendrado pelo saber médico.

No campo da educação escolar, Gondra (2004) destaca o papel do saber médico nos pressupostos de higienização. Este modelo adentrou nas instituições escolares, como único modelo de saber sobre os problemas educacionais. Para Gondra (2004) a medicina baseada nos preceitos higiênicos adentra na educação sob o viés de indicações e contra indicações, sobre o subterfúgio de adaptar e higienizar a sociedade e a instituição escolar. O objetivo da imersão

da medicina no campo educacional era a constituição de sujeitos física, moral e intelectualmente sadios, por meio de intervenções que tinham como eixo o reordenamento da sociedade. Os escolares passam a disciplinar-se sob a normalização médica, sua racionalidade, seus preceitos, o lugar da instituição educação como um espaço social de correção e adaptação.

Mercadante (2015) retoma a história do movimento Escola Nova no Brasil para sustentar que os ideários médicos e higiênicos na educação, apenas seriam possíveis pelo compartilhamento das ideias higienistas da Escola Nova. O pesquisador nos escreve sobre o *Manifesto dos pioneiros da Educação Nova* (1932) d'onde a função educacional sob a premissa de uma nova concepção de infância erigida pelas reformas educacionais “direcionava a seleção dos alunos com base nas aptidões naturais a fim de desenvolver ao máximo a capacidade vital do humano. Acrescenta o pesquisador:

Pretendia-se, com esse argumento, apontar a valorização de uma educação com base nas capacidades biológicas em oposição à educação como privilégio de classes e formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades (Mercadante, 2015, p. 294).

A este respeito Wuo (2009) nos escreve que o objetivo era higienizar para civilizar. Pelos preceitos de cuidados dos corpos e almas, principalmente as infantis, seria possível alcançar um “corpo social forte e saudável”, segundo o discurso dos higienistas. “[...] o saber pedagógico deveria fundir-se ao saber médico”. (Wuo, 2009, p. 82). A educação passa a ser um campo de domínio dos indivíduos pela racionalidade médica (Wuo, 2009).

Configurada como “ciência integral”, “ciência da infância” e “ciência da escola, a higiene procurou submeter a educação escolar aos seus princípios, reclamando para si o poder de orientar as reformas educacionais julgadas urgentes e inadiáveis para assegurar o ingresso do país na ordem civilizada” (Rocha, 2006, p. 550)

É neste período também que se nota o crescimento de instituições voltadas aos “anormais”, justificado pelas preocupações de cunho eugenista e higienista vigente na época. A educação voltada a essa população toma um sentido médico-pedagógico, das as preocupações com as questões relacionadas à Saúde Pública no país, as quais incluíam a necessidade de tratamento dos “anormais”, tendo em vista a boa saúde da nação (Wuo, 2009, p. 82-82).

Silva (2022) escreve que no Brasil Colonial, o atendimento às pessoas com deficiência demorou a ser assunto de pauta, a escolarização por muitos anos era destinada apenas às crianças pertencentes à elite da sociedade brasileira.

“[...] dificilmente encontraríamos espaços para a escolarização de alunos com alguma deficiência em um país onde os mais pobres não conseguiam ter acesso à escolarização. Esses sujeitos, pertencentes a classes populares, eram encaminhados a curandeiros quando eram alvo de algum tipo de cuidado” (p. 67).

Januzzi (1985) nos mostra que as primeiras instituições organizadas no Brasil para atender os sujeitos com alguma deficiência, se baseavam em duas vertentes: a médica (enquanto saber prevalente nos séculos XVIII e meados do século XIX) e a noção médico-pedagógico (iniciando no início do século XIX).

Para Silva (2022) a noção médico-pedagógica adentra na educação brasileira principalmente pela influência dos estudos de Ugo Pizzoli (1863-1934), pesquisador italiano, formado em medicina pela Universidade de Bolonha, na Itália. O pesquisador dedicou parte de sua vida aos estudos das convergências entre medicina e educação, expandindo conceitos como a psicologia experimental e a noção de pedagogia científica (Da Silva, 2022).

[...]Ugo Pizzoli apresentava uma vertente intelectual voltada à —ciência da educação, defendendo a intersecção das ciências naturais, como biologia, fisiologia, anatomia, psicopatologia e higiene, com as ciências designadas morais: antropologia, psicologia, história, sociologia, jurisprudência, estética e pedagogia (Da Silva, 2022, p. 68).

Da Silva (2022) em sua retomada da noção de pedagogia científica na educação brasileira, nos mostra que os estudos de Giuseppe Sergi e Oscar Thompson, indicavam a necessidade da produção do conhecimento, principalmente o psicológico, basear-se na compreensão dos educandos com o rigor da cientificidade da época.

A partir dessa compreensão e de seus estudos, em 1899, Pizzoli inaugurou um Laboratório de Pedagogia Científica em Crevalcore, na Itália. Como nos apontam os estudos de Centofanti (2006), o laboratório tinha por finalidade a formação de professores para a realização de exames e a avaliação de seus alunos e, de certa forma, esperava-se que eles promovessem alguma renovação

no ensino, aprendendo de forma experimental a avaliá-los para, assim, poder repensar suas práticas pedagógicas. A expectativa era que o professor — cientista fosse uma espécie de psicólogo, antropólogo, fisiólogo e higienista. Os cursos de pedagogia científica por ele organizados se tornaram uma referência para os educadores italianos.

Em 1899, Ugo Pizzoli inaugura o Laboratório de Pedagogia Científica, tendo como finalidade [...] a formação de professores para a realização de exames e a avaliação de seus alunos e, de certa forma, esperava-se que eles promovessem alguma renovação no ensino, aprendendo de forma experimental a avaliá-los para, assim, poder repensar suas práticas pedagógicas” (Da Silva, 2022, p. 69).

Observa-se nesta retomada dos sabres médicos na educação, o quanto ainda na atualidade o campo da educação especial brasileira se baseia em testes e procedimentos avaliativos realizados por professores com o intuito de medicalizar as dificuldades no interior das escolas. Ideário que parece permanecer arraigado na educação brasileira.

A Pedagogia Científica tornou-se uma epidemia. Os educadores haviam sido convencidos de que o bom exercício de seu ofício dependia, agora, da aquisição e do emprego de conhecimentos das áreas chamadas científicas. Na prática, representou o ingresso de médicos, psicólogos, antropólogos, fisiólogos e tantos outros profissionais na seara da educação. (Centofanti, 2006, p. 35)

Em 1914, Ugo Pizzoli ajudou a fundar o Laboratório de Pedagogia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. Nesse laboratório, foram desenvolvidos estudos e pesquisas referentes à avaliação e ao desenvolvimento de instrumentos de interesse pedagógico, que objetivavam medir os fenômenos de natureza fisiológica e psicológica. “Segundo os estudos da época, os exames tinham como objetivo orientar os mestres em suas ações educativas, no intuito de melhor atendê-los contemplando sua individualidade” (Da Silva, 2022, p. 70).

Centofanti (2006), um dos objetivos dos estudos realizados no laboratório de pedagogia científica era construir uma ideia clara da personalidade normal e anormal da criança.

Podemos compreender que havia uma crença de que a avaliação diagnóstica e a atenção aos fenômenos vinculados à natureza da pessoa e ao funcionamento psíquico eram fundamentais para o desenvolvimento e resolução de possíveis problemas da educação (Da Silva, 2022, p. 70).

A Psicologia passou a ser considerada como a ciência mais importante para a formação do professor primário. Havia a convicção que o desenvolvimento dos ideários da Psicologia Experimental possibilitaria o aperfeiçoamento nas práticas educacionais, possibilitando uma abordagem científica (medicalizada) de compreensão dos problemas educacionais. “[...] a renovação e racionalização dos métodos de ensino, e a regeneração da sociedade por meio da educação do indivíduo” (De Lourdes Pinheiro, 2013, p. 180).

“Podemos compreender, então, que, a partir dos estudos da psicologia experimental e da pedagogia científica, a perspectiva médico-pedagógica passou a delinear as práticas existentes na época, fortemente pautadas na identificação de alunos” (Da Silva, 2022, p. 71).

No campo psiquiátrico, se pode validar a afirmação de que o saber psiquiátrico irrompe os muros dos hospitais, por meio de pesquisa realizada por Da Silva et al., (2010) sobre o curso de Biopsicologia Infantil, em 1940, no Hospital Psiquiátrico São Pedro, destinado a professores das escolas públicas de Porto Alegre. Os pesquisadores nos mostram como os conteúdos abordados no cursos, demonstram as estratégias para a disseminação do saber psiquiátrico para além dos muros dos hospitais psiquiátricos.

Nesse curso de capacitação para os professores das escolas públicas, o anormal se torna um objeto de saber importante, que passa a receber um novo olhar do pedagogo, seguindo os ditames da psiquiatria vigente. Assim, o anormal passa a ser definido como alguém que apresenta defeitos constitucionais de origem intelectual e moral que, em algumas situações, teria defeitos corporais associados. Além disso, é colocada a prevalência de um critério social – a noção de adaptabilidade, que será discutida a seguir – para definir o indivíduo anormal (Da Silva et al., 2010, p. 403).

O curso explicitava a noção de uma sistemática pedagógica diferenciada, para algumas classificações de anormalidade a aprendizagem seria possível, enquanto para outras, restava a internação em hospitais psiquiátricos.

A noção de adaptação social que permeava o higienismo brasileiro passa a definir os parâmetros de intervenção por pedagogos nas escolas, os quais, como exemplifica o curso, deveriam basear-se nos modelos de classificação, testes, passíveis de enquadrar os aprendentes dos não aprendentes, faz lembrar o que Foucault (2001) denomina de indivíduos incorrigíveis ao designar os anormais.

Nesse momento, cabe explicitar a definição de idiotia apresentada no curso. A idiotia implica a dependência social completa do indivíduo e a educação das crianças acometidas é absolutamente impossível – estes correspondem aos que devem receber atendimento em regime de internação. Os semiadaptáveis, “ou a maioria dos imbecis”, para os quais a assistência do hospital ainda é necessária, são os anormais que podem recuperar as despesas que a sociedade fez com a sua manutenção – a laborterapia é, neste caso, recomendada para estes pacientes. Por último, os anormais psíquicos sem completa independência, mas que têm necessidade de um auxílio, de uma direção, de uma vigilância permanente – estes se referem aos anormais débeis das escolas (Da Silva et al., 2010, p. 403).

Articulando com os escritos foucaultianos, se pode compreender que o saber/poder psiquiátrico, inicialmente circunscrito ao hospital, se engendra nas instituições escolares, estruturando um ambiente educacional baseado nas artimanhas da psiquiatria, a saber uma instituição de controle e regulação dos corpos tidos como anormais, utilizando-se de critérios e práticas classificatórias para os alunos desviantes (Foucault, 2001, 2006).

Foi por meio da psiquiatrização do anormal que, conforme nos mostra Foucault (2001), a transposição do poder psiquiátrico se expandiu para outras instituições. Ou seja, o conceito de anormalidade possibilitou que o discurso e o saber psiquiátrico pudessem se estender para outros campos além da loucura. Essa difusão do poder psiquiátrico teve como principal suporte a criança, e não o adulto.

Foucault (2001, 2006) nos escreve que foi com a psiquiatrização dos anormais, que o saber/poder psiquiátrico pode se expandir para outras instituições, determinando causas “patológicas” para dificuldades de adaptação dos sujeitos em diferentes contextos. Silva et al., (2010) enfatizam através da leitura de Foucault (2006) que foi com o conceito de anormalidade patológica que o saber psiquiátrico poder se expandir.

A noção de “anormalidade patológica” funciona como um dispositivo de poder, um mecanismo que possibilita identificar, classificar e intervir sobre indivíduos cujas condutas ou características fogem das normas estabelecidas. Essa classificação patológica legitima a atuação da psiquiatria na educação e em outras instituições, onde o comportamento e a aprendizagem passam a ser monitorados e corrigidos segundo critérios psiquiátricos (Foucault, 2001, 2006).

“Assim, é do lado do par hospital-escola e, sobretudo, das repercussões da noção de anormalidade junto à instituição pedagógica e aos sistemas de aprendizagem, que se poderia entender o processo de pulverização de um saber psiquiátrico” (Silva et al., 2010, p. 405).

Articulando os estudos, com o projeto higienista para a nação, sob tutela dos saberes médicos e psiquiátricos, a educação escolar se estrutura como um campo de higienização, adaptação e verificação das ameaças para a sociedade. As escolas emergem arraigadas pelos saberes da medicina e da psiquiatria, como nos elucida a pesquisa de (Silva, et al., 2010). “No caso do Curso de Biopsicologia Infantil realizado no HPSP – Hospital Psiquiátrico São Pedro, percebe-se a psiquiatria atribuindo responsabilidade às escolas na determinação do futuro dos anormais escolares. Uma vez que cabe aos professores o dever de saber reconhecer as anomalias e defeitos de seus alunos e encaminhá-los para a psiquiatria” (Silva, et al., 2010, p. 405).

Firbida e Vasconcellos (ano) reforçam essa leitura ao argumentarem que a história da psicologia educacional no Brasil se entrelaça, desde suas origens, com a medicina do final do século XIX e início do XX, fortemente influenciada pelas teorias eugênicas e higiênicas. Essas teorias, fundamentadas em noções de raça e pureza biológica, buscavam “sanear” os espaços educacionais, considerados foco de desordem e anormalidade social. Um psicologia baseada nos valores de classificação propostos pela medicina da época.

Os saberes psicológicos aparecem dentro do escopo da Medicina, em busca de responder aos anseios de higiene, de saúde e de regulação da conduta das pessoas e dizem respeito a temas como: “[...] paixões ou emoções, diagnóstico e tratamento das alucinações mentais, epilepsia, histeria, ninfomania, hi-

pocondria, psicofisiologia, instrução e educação física e moral, higiene escolar, sexualidade e temas de caráter psicossocial” (Antunes, 2014, s/p.).

Barbosa; Marinho-Araújo (2010) ao retomarem a história da Psicologia na Educação, nos escrevem que a Psicologia escolar teve seus primeiros movimentos nos Estados Unidos – “com o surgimento de clínicas e revistas de divulgação de pesquisas ligadas, principalmente, à área da psicomетria e da psicologia experimental (p. 394)”. Já no contexto francês, se tinha uma maior expressão da intervenção psicológica aos alunos com necessidades especiais, baseada nos estudos do médico Alfred Binet, tendo como foco a mensuração da inteligência humana.

Cruces (2006, p.20) destacou que “a psicologia se desenvolveu no Brasil principalmente para atender problemas da educação, sobretudo a formação de professores”, mas não como área específica de atuação em psicologia escolar. Se criam em diversos estados brasileiros, laboratórios de psicologia com o intuito de desenvolver pesquisas aos alunos com necessidades e dificuldades de aprendizagem (Barbosa; Marinho-Araújo 2010).

Barbosa; Marinho-Araújo (2010), escrevem que a Psicologia escolar se estrutura no Brasil com características clínicas e terapêuticas, buscando trazer elucidações sobre as capacidades mentais, “apresentava definições de retardatários escolares e comentários acerca da educação especial de deficientes visuais e auditivos em consonância com estudos de Binet, Simon e Pestalozzi” (p. 394).

Outros trabalhos, como os realizados pela Seção de Higiene Mental Escolar, subordinada ao Departamento de Educação do Estado de São Paulo, contemplaram o ensino de deficientes mentais e a assistência às “crianças-problema”, mantendo o interesse por temas relacionados às dificuldades de aprendizagem. Porém, se por um lado predominou a concepção clínica e classificatória no tratamento dos problemas de aprendizagem, também estiveram presentes outras concepções que procuravam compreender as relações do indivíduo com o seu contexto social.

“Portanto, a principal característica da atuação em psicologia escolar durante a primeira metade do século XX foi o caráter remediativo com o qual

se tratavam os problemas de desenvolvimento e aprendizagem” (Barbosa; Marinho-Araújo, 2010, p. 395). Isto revela a matriz médica que se estrutura nas intervenções psicológicas na educação, enfocando a psicometria, classificações psicométricas para organizações de classes de alunos considerados especiais, como também o diagnóstico e encaminhamento para instituições especializadas.

Se entende que a atuação da psicologia na educação revela uma educação alinhada em modelo de exclusão e segregação, utilizando-se de premissas médicas e posteriormente psiquiátricas para legitimar intervenções que revelam dificuldades sociais e educacionais. Se classifica alunos segundo os critérios de normalidade e anormalidade. A ciência psicológica (assim como a medicina e a psiquiatria) é mobilizada para categorizar os corpos e as mentes, disciplinando os sujeitos por meio do que se pode entender como pedagogia terapêutica.

Ao retomar a história da psiquiatria no Brasil, Costa (2007) evidencia que ela se consolidou com especificidades ligadas ao próprio processo de constituição do Estado-nação brasileiro. No início do século XX, os programas de higiene mental eram pautados por uma lógica de prevenção eugênica, fortemente influenciada pelos movimentos de eugenia científica internacionais, que mais tarde também dariam suporte às políticas psiquiátricas nazistas.

Para muitos psiquiatras brasileiros da época, a eugenia era entendida como um saber estritamente científico, isento de questionamentos éticos. Costa (2007) relata que esses profissionais chegaram a solicitar a esterilização sexual de indivíduos considerados “doentes”, defenderam o fim da miscigenação racial, a proibição da imigração de pessoas não brancas e até a criação de tribunais de eugenia e políticas de controle populacional. “Se a doença mental era transmitida hereditariamente, a única prevenção logicamente possível era o extermínio físico ou a esterilização sexual dos indivíduos doentes” (Costa, 2007 p. 20).

Firbida; Vasconcellos (2019) escrevem que a história da psicologia na educação emerge entremeada à medicina do final do século XIX, início do século XX, assim como a psiquiatria. Os autores destacam que a medicina

que se estudava e proliferava baseava-se nas teorias eugênicas e higiênicas. As teorias higiênicas se desenvolveram amparadas nas noções de raça e eugenia. Diante disso, a medicina adentra na educação com o intuito de higienizar espaços onde proliferaram um grande número de pessoas.

Costa (2007) ao retomar a história da psiquiatria no Brasil, nos mostra que a mesma se consolidou com especificidades da própria história brasileira, de modo que os programas de higiene mental se baseavam no início do século XX, prioritariamente com a noção de prevenção eugênica, nascida da Psiquiatria nazista. Para os psiquiatras brasileiros o conceito de eugenia era um conceito estritamente científico, inquestionável.

Os psiquiatras passaram a pedir a esterilização sexual dos indivíduos doentes, a pregar o desaparecimento da miscigenação racial entre brasileiros, a exigir a proibição de imigração de indivíduos não-brancos, a solicitar a instalação de tribunais de eugenia e de salário-paternidade eugênico etc. (Costa, 2007, p. 19). “Se a doença mental era transmitida hereditariamente, a única prevenção logicamente possível era o extermínio físico ou a esterilização sexual dos indivíduos doentes” (Costa, 2007, p. 20).

Diante do exposto, nas matrizes da consolidação dos saberes que estruturam a educação brasileira, tem-se o ideário de correção e higiene na sociedade e no interior das escolas, sendo estas últimas alvos dos ideários higiênicos e dos objetivos de segregação dos desviantes em instituições psiquiátricas para a construção de uma nação limpa e saudável, conforme nos ensina Costa (2007).

UM NOVO HIGIENISMO?

A noção de normação, tal qual apresentada por Foucault (2001), se refere a um processo pelo qual os indivíduos se relacionam a padrões ideais de comportamento e desenvolvimento, sendo recompensados ou corrigidos conforme sua adequação a tais normas. Essa lógica está profundamente vinculada aos discursos médico-higienistas que, desde o século XIX, influenciam o modo como a escola lida com a diversidade, a diferença e a “anormalidade” (Foucault, 2001; Gondra, 2004).

Essa perspectiva se articula aos estudos de Michel Foucault, especialmente em *A Arqueologia do Saber* (2008), onde o filósofo analisa as regras que regem a produção dos discursos e as condições de possibilidade do saber em diferentes períodos históricos. Para Foucault, o discurso funciona como um sistema que determina o que pode ser dito, quem pode falar e em que contextos. Essa noção permite compreender que as categorias de normalidade e anormalidade não são universais, mas historicamente construídas, conforme os enunciados e regimes de verdade de cada época.

Mais do que simples classificações, as ideias de normal e anormal são produções discursivas que participam de uma lógica de poder e exclusão. Entender a anormalidade como construção histórica é fundamental para analisar como determinadas categorias sociais são objetificadas pelos saberes/poderes dominantes. Nesse sentido, os “anormais”, como aponta Foucault (2001), não existem em si, mas são constituídos como “restos” do discurso, isto é, aqueles que ainda não foram enquadrados nas categorias dominantes da discursividade hegemônica.

Ao revisitar as matrizes médicas da educação brasileira, é possível articular essas reflexões foucaultianas para compreender como a escola, ancorada em preceitos de normalização higiênica e eugênica, se torna um espaço privilegiado de controle e classificação dos sujeitos. Como demonstrado por Foucault em seu curso *Os Anormais* (1974-1975), a noção de anormalidade foi se consolidando ao longo da história como uma produção discursiva vinculada ao poder disciplinar e à medicalização dos corpos.

Historicamente, a educação brasileira foi profundamente marcada pelos ideais do higienismo e da eugenia, especialmente no início do século XX. Nesse contexto, a escola passou a ser não apenas um espaço de ensino, mas também um ambiente de práticas médicas voltadas à identificação, classificação e controle dos corpos e comportamentos dos estudantes. Sob a justificativa de construir uma nação “limpa”, saudável e produtiva, os saberes médicos orientavam os professores — principalmente do ensino primário — na vigilância e intervenção sobre os alunos considerados desviantes ou “anormais” (Gondra, 2004; Foucault, 2001; 2011).

Apesar das transformações sociais e dos avanços no campo dos direitos humanos, vestígios desses paradigmas permanecem nas práticas educacionais contemporâneas. Se pode observar uma reconfiguração do higienismo, expressa em discursos de inclusão que, paradoxalmente, ainda recorrem a saberes médicos e psiquiátricos para diagnosticar, categorizar e intervir sobre os estudantes. Assim, muitos comportamentos continuam sendo medicalizados, tratados como desvios a serem corrigidos por meio de intervenções especializadas.

Essas práticas revelam a persistência de uma lógica classificatória, que redefine os contornos do “normal” e do “aceitável” dentro do ambiente escolar. Trata-se de uma nova forma de higienização — mais sutil, porém igualmente excludente — que reafirma a centralidade dos discursos biomédicos na educação. Ainda que travestida de cuidado e inclusão, essa perspectiva pode reforçar desigualdades ao patologizar as diferenças e delegar à medicina e à psiquiatria a tarefa de definir os limites do educável.

Se, em um primeiro momento, os saberes sobre a anormalidade na escola estavam ancorados em lógicas higienistas e eugênicas, atualmente, como argumenta Delagnolo (2025), com base nos estudos de Foucault (2001), observa-se uma atualização dessas práticas, agora guiadas pelas classificações psiquiátricas influenciadas principalmente pelo uso do DSM. Nesse cenário, a educação médico-psiquiátrica passa a referenciar-se na designação de transtornos para estudantes com dificuldades de aprendizagem e/ou comportamento.

Enquanto instituição normalizadora, a escola atua como mola propulsora da expansão de diagnósticos clínicos, tais como Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), e Transtorno Opositivo-Desafiador (TOD), etc. Essas categorizações, embora aparentemente técnicas e neutras, refletem continuidades históricas de uma pedagogia da exclusão, que transforma diferenças em patologias e reforça o papel da escola como espaço de vigilância, controle e correção dos sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se retomar as matrizes da educação brasileira, se pode compreender como os pressupostos médicos estruturaram a educação brasileira. Essa estruturação médica e higiênica do espaço escolar impulsionou modos clínicos e adaptativos de pensar as práticas educacionais, principalmente sob a intervenção de disciplinas como a psiquiatria.

O recorte dos saberes que engendraram a consolidação da educação no Brasil, nos faz refletir como o pensamento médico permanece nos discursos escolares, principalmente por práticas que inicialmente pautavam-se em um projeto de nação baseada nos preceitos higiênicos e eugênicos, na atualidade especializando-se nos saberes psiquiátricos sobre os comportamentos e dificuldades que possam se desencadear no interior das escolas.

O artigo objetivou trazer reflexões sobre os discursos recentes sobre inclusão na educação, de modo a possibilitar que leitor se interrogue sobre os mecanismos classificatórios que permanecem na instituição educacional e acabam por reproduzir o que se pode compreender como um aperfeiçoamento do higienismos escolar.

Sugere-se que reflexões e pesquisas neste âmbito sejam ampliadas, para que possamos pensar em um modelo de educação para além dos preceitos médicos, das classificações e enquadres psicopatológicos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia escolar e educacional**, v. 12, p. 469-475, 2008.

ARANTES, Adlene Silva. Discursos sobre eugenia, higienismo e racialização nas escolas primárias pernambucanas (1818-1938). A história da educação dos negros no Brasil. Niterói: EdUFF, p. 363-394, 2016.

BARBOSA, Rejane Maria; MARINHO-ARAÚJO, Clasy Maria. Psicologia escolar no Brasil: considerações e reflexões históricas. **Estudos de psicologia (Campinas)**, v. 27, p. 393-402, 2010.

CENTOFANTI, Rogério. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicologia da Educação**, n. 22, 2006.

COSTA, Jurandir Freire. **História da psiquiatria no Brasil**. Rio de Janeiro, Garamond Universitária, 2007.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e educação: nossa história e nossa realidade. In S. F. C. Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação do profissional*. Campinas: Alínea. 2006.

DA SILVA, Rosane Neves et al. “Anormais escolares”. **Interface-Comunic., Saude, Educ**, v. 14, n. 33, p. 401-10, 2010.

DE LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes. Breve histórico da psicologia escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

DE LOURDES PINHEIRO, Maria. Práticas de psicologia experimental e pedagogia científica na escola normal secundária de São Carlos: a concepção do educador paulista João Toledo. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 53, p. 173-182, 2013.

DELAGNOLO, Deise Priscila. Algumas perspectivas sobre as matrizes médicas da educação brasileira. **ARACÊ**, v. 7, n. 10, p. e8804-e8804, 2025.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Forense Universitária, Rio de Janeiro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **O poder psiquiátrico**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. Martins Fontes, São Paulo, 2001.

FIRBIDA, Fabíola Batista Gomes; VASCONCELOS, Mário Sérgio. A construção do conhecimento na Psicologia: a legitimação da medicalização. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 23, p. e016120, 2019.

GONDRA, José Gonçalves. **Artes de civilizar: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial**. 2004.

JANUZZI, G. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. São Paulo, Brasil: Editora Autores Associados, 1985.

MARTINS, Samira. “Educar é Higienizar”: as diretrizes do ensino de Higiene nas Escolas Normais paulistas e o papel do professor no livro de Biologia Educacional. **Epígrafe**, v. 11, n. 1, p. 259-285, 2022.

MERCADANTE, Jefferson. O discurso médico-higienista no contexto educacional brasileiro do século XX: Arthur Ramos, Escola Nova e higiene mental. *Intellèctus*, v. 14, n. 2, p. 288-303, 2015.

NOGUEIRA, Juslaine Abreu. **A psiquiatrização da educação**. Paranavaí: Edunespar, 2024.

ROCHA, Heloísa Helena Pimenta. **Artes de civilizar**: medicina, higiene e educação escolar na Corte Imperial. 2006.

SANTOS, Carla Ulliane Nascimento et al. O aluno diagnosticado com deficiência intelectual: limites da perspectiva classificatória. 2016.

SILVA, Carla Maciel da. Deficiência, contexto escolar, patologização da vida e processos diagnósticos: entre o mapa e o território. 2022.

WUO, Andrea Soares. A criança na Revista de Psicologia Normal e Patológica do Instituto de Psicologia da PUCSP (1955-1973): um estudo sobre “ajustamento/desajustamento”. 2009. 271f. 2009. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, PUC-SP, São Paulo.

CAPÍTULO 5

EDUCOMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LITERATURA: O PAPEL DA INTERDISCIPLINARIDADE NA EDUCOMUNICAÇÃO E NA FORMAÇÃO DE LEITORES CRÍTICOS

Lorena Martins dos Anjos

Lorraine Martins dos Anjos

Doi: 10.48209/978-65-5417-586-6

Resumo: O presente estudo propõe a articulação sinérgica entre Interdisciplinaridade, Ensino de Literatura e Educomunicação como uma reorientação paradigmática necessária à educação do século XXI, visando a formação humana holística e crítica. O objetivo central é analisar como a convergência desses três pilares pode promover a superação da fragmentação do conhecimento e capacitar o estudante para a intervenção crítica na realidade. A Interdisciplinaridade (Japiassu, 1976; Fazenda, 2003) é a postura de diálogo que supera a especialização isolada, integrando saberes para uma compreensão totalizante. O foco no Letramento Literário (Cosson, 2009) é fundamental para capacitar o aluno a ir além da decodificação, utilizando o texto como um denso documento cultural que exige a mobilização de múltiplos campos para a leitura crítica do mundo (Freire, 1970). Finalmente, a Educomunicação (Soares, 2011) atua como a matriz metodológica que operacionaliza essa integração, transformando o aluno de consumidor passivo em produtor ativo de narrativas (Kaplún, 1992) por meio da criação midiática. Essa tríade visa consolidar a Cidadania Comunicacional, forjando um sujeito apto a intervir de forma criativa e ética em sua realidade.

Palavras Chaves: Educomunicação, Interdisciplinaridade, Literatura e Teoria Literária

Abstract: The present study proposes the synergistic articulation among Interdisciplinarity, Literature Teaching, and Educommunication as a necessary paradigm shift for 21st-century education, aiming at holistic and critical human formation. The central objective is to analyze how the convergence of these three pillars can promote the overcoming of knowledge fragmentation and empower students for critical intervention in reality. Interdisciplinarity (Japiassu, 1976; Fazenda, 2003) is defined as the dialogical stance that surpasses isolated specialization, integrating knowledge for a totalizing understanding. The focus on Literary Literacy (Cosson, 2009) is fundamental to enable students to go beyond mere decoding, utilizing the text as a dense

cultural document that demands the mobilization of multiple fields for a critical reading of the world (Freire, 1970). Finally, Educommunication (Soares, 2011) acts as the methodological matrix that operationalizes this integration, transforming the student from a passive consumer into an active producer of narratives (Kaplún, 1992) through media creation. This triad aims to consolidate Communicational Citizenship, forging a subject capable of intervening creatively and ethically in their reality.

Keywords: Educommunication, Interdisciplinarity, Literature, and Literary Theory.

INTRODUÇÃO

O cenário educacional do século XXI, marcado pela sociedade da informação e do conhecimento (Castells, 1999) e pela crescente complexidade dos desafios globais, exige uma reorientação paradigmática do processo ensino-aprendizagem que transcenda a simples especialização. Nesse contexto, a articulação sinérgica e propositiva entre Interdisciplinaridade, Ensino de Literatura e Educomunicação emerge como um imperativo pedagógico inadiável.

Este modelo integrado e dinâmico se fundamenta na crítica à epistemologia fragmentada, alinhando-se com a atitude de procura e diálogo proposta por Ivani Fazenda (2003) e com a busca pela visão de conjunto e mútua fertilização entre os saberes, tal como definida por Hilton Japiassu (1976). O objetivo primordial é promover uma formação humana holística, crítica e cidadã, capaz de construir pontes conceituais e enfrentar a complexidade do real (Morin, 2000).

Ao posicionar o texto literário, repositório de humanidade e cultura (Candido, 2004), no cerne desse processo, o foco migra da análise formal para o Letramento Literário (Cosson, 2009). Esse letramento exige que a leitura seja um ato de compreensão crítica do mundo (Freire, 1970). A Educomunicação (Soares, 2011) entra como a matriz metodológica que garante a materialização prática desse diálogo: ela transforma o aluno de consumidor passivo em produtor ativo de narrativas e mensagens (Kaplún, 1992). Sendo assim, a junção dessas três áreas capacita o estudante não apenas a decodificar a palavra, mas a utilizar o conhecimento interconectado para analisar criticamente e intervir de forma criativa na esfera midiática e social.

O FUNDAMENTO EPISTEMOLÓGICO DA INTERDISCIPLINARIDADE: SUPERANDO A FRAGMENTAÇÃO

A crítica à fragmentação do conhecimento e a busca por um diálogo efetivo e profundo entre as diversas áreas do saber constituem um tema central e recorrente na pedagogia crítica, desde o século XX, ecoando o debate filosófico sobre a especialização excessiva. A organização curricular tradicional, que privilegia a visão encapsulada e isolada dos componentes disciplinares, o que metaforicamente se convencionou chamar de “ilhas de saber”, revela-se crescentemente inadequada para a compreensão da realidade contemporânea. Essa compartimentalização impede fundamentalmente a percepção da totalidade, das causalidades complexas e das interconexões sistêmicas que, de fato, regem o mundo vivido. Consequentemente, a fragmentação desarticula o conhecimento, esvaziando-o de seu significado contextual e o tornando menos significativo e aplicável para o estudante.

A superação desse paradigma fragmentário encontra um de seus pilares conceituais essenciais na obra de Hilton Japiassu (1976). O sociólogo e filósofo transcende a mera noção de multidisciplinaridade, que é entendida apenas como a justaposição de disciplinas sem interação mútua, para definir a interdisciplinaridade como um processo dinâmico de mútua fertilização, troca e enriquecimento entre as diferentes áreas. Japiassu (1976) sintetiza a essência dessa troca epistemológica e sua relevância para a formação humana:

“A interdisciplinaridade seria a troca de métodos, de resultados e de conceitos que, por terem sido utilizados numa disciplina, se revelaram fecundos noutra... [ela] exige, com efeito, que o sujeito seja capaz de uma visão do conjunto e de uma reunião de saberes que, no fundo, é o que faz a unidade da pessoa humana.” (JAPIASSU, 1976, p. 74).

Essa colaboração mútua, a transferência metodológica e o enriquecimento conceitual são vitais para a eficácia do ensino. No entanto, o movimento interdisciplinar exige, sobretudo, uma transformação radical na postura e na atitude por parte do educador e da instituição, conforme sublinha Ivani C. Arantes Fazenda (2003). Para a pesquisadora, a interdisciplinaridade está distante de

ser uma técnica pedagógica ou um pacote pronto de atividades; ela é, intrinsecamente, uma postura de abertura contínua e reflexiva:

“A interdisciplinaridade implica uma atitude de procura, de constante investigação, de abertura ao diálogo e à parceria. A rigidez e a certeza do conhecimento são incompatíveis com uma proposta interdisciplinar.” (FAZENDA, 2003, p. 19).

Nesse sentido, o esforço interdisciplinar coaduna-se profundamente com o pensamento da Complexidade, defendido por Edgar Morin (2000). Morin argumenta que o desafio do pensamento reside na capacidade de religar os saberes para enfrentar a crise do conhecimento compartimentado, que mutila a percepção da realidade ao isolar seus componentes. A interdisciplinaridade, portanto, funciona como uma estratégia para restaurar as conexões perdidas, promovendo o que o autor chama de “pensamento religador” (MORIN, 2000, p. 18).

Dessa forma, a Interdisciplinaridade representa o esforço para superar o conhecimento fragmentado e limitado, almejando uma totalização do saber que englobe diferentes áreas.

Morin (2007) aborda as possibilidades da Interdisciplinaridade:

A Interdisciplinaridade pode significar que diferentes disciplinas encontram-se reunidas como diferentes nações [...] sem, entretanto poder fazer outra coisa senão afirmar cada uma seus próprios direitos e suas próprias soberanias em relação as exigências do vizinho. Ela pode também querer dizer troca e cooperação e, desse modo, transformar-se em algo orgânico. (MORIN, 2007, p. 50).

Portanto, a Interdisciplinaridade busca conciliar as áreas de conhecimento (como ciências humanas, sociais, exatas e biológicas), que atualmente se encontram divididas, para que cooperem na formação de um saber unificado e para erradicar o conhecimento individualizado.

Com a fragmentação, cada disciplina se responsabiliza por estudar apenas uma parte específica, resultando em saberes que não se comunicam, limitando o processo de aprendizagem. A Interdisciplinaridade surgiu para combater essa especialização isolada, propondo a utilização de múltiplas áreas

do conhecimento em conjunto, a fim de se alcançar pesquisas mais amplas e abrangentes.

A Interdisciplinaridade não deve ser vista como uma categoria de conhecimento, mas sim como uma categoria de ação. Sua premissa é o intercâmbio mútuo entre disciplinas para a construção de uma estrutura nova e unificada.

A atitude interdisciplinar se manifesta a partir do momento em que o indivíduo passa a questionar as diversas áreas do saber, tanto em seus aspectos práticos quanto teóricos, culminando na produção de uma pesquisa ampla.

A aplicação dessa atitude dialógica no campo do Ensino de Literatura é profundamente transformadora. Ela permite que o texto literário não seja apenas estudado como um objeto estético isolado, descontextualizado em uma cronologia de escolas literárias, mas sim como um portal multifacetado e denso para a História Social, a Sociologia das Relações, a Filosofia Ética e a Antropologia Cultural. Essa abertura contextualiza a obra, permitindo que o estudante mobilize conhecimentos prévios e os aplique à decodificação estética e social do texto, potencializando o letramento literário em sua plenitude crítica e cidadã. A obra literária deixa de ser um fim em si e se torna um meio potente para a leitura e a compreensão globalizada do mundo (COSSON, 2009).

O LETRAMENTO LITERÁRIO E O TEXTO COMO AGENTE CULTURAL

O ensino de Literatura precisa, necessariamente, evoluir para ir além da análise estruturalista fria, que muitas vezes reduz a obra a um esqueleto formal, e do estudo meramente cronológico-mnemônico de autores e escolas, desvinculando o texto da experiência de vida do estudante. Essa abordagem limitada impede que a literatura cumpra sua função essencial na formação humana e cidadã. O foco pedagógico deve ser, portanto, o desenvolvimento do Letramento Literário, um conceito robusto e fundamental defendido por autores como Rildo Cosson (2009).

A palavra Literatura deriva do latim *littera*, que significa “letra”. O dicionário Houaiss (2008, p. 466) apresenta as seguintes definições:

1.º) A arte da utilização estética da linguagem, esp. a escrita, 2.º) conjunto de obras literárias pertencentes a um país, época etc., 3.º) bibliografia sobre determinado assunto, 4.º) disciplina escolar constituída de estudos de obras literárias. (HOUAISS, 2008, p. 466).

A Literatura constitui-se como uma manifestação artística que recria a realidade a partir do ponto de vista do autor, funcionando como um instrumento de comunicação que transmite o conhecimento e a cultura de um povo.

Para Bernardi (1999), a Literatura:

Podemos definir literatura como um conjunto determinado tipo de textos. [...] Literatura é uma arte e, como tal, segundo Kant, atividade estética não é uma atividade prática; é o belo. A atividade literária preocupa-se também com a forma, que deve ser harmônica. Pode-se também afirmar que a literatura é o resultado da realidade em que vive o autor, da sua expressão e daquilo que quer transmitir. Daí que a literatura é, acima de tudo, o transmitir em linguagem aquilo que ainda não é. (BERNARDI, 1999, p. 11).

Podemos, portanto, conceituar a Literatura como a arte da palavra ou a arte de dominar as letras, sendo o meio pelo qual se identificam e se conhecem a história, a cultura, as características de época, os costumes e as tradições de uma determinada comunidade, formulando a Teoria da Literatura.

Portanto, a Teoria da Literatura é definida como “a ciência à qual compete estudar as manifestações literárias” (ZILBERMAN, 2012, p. 11). Por ser uma ciência, requer “peritos (técnicos) detentores de competências especializadas” (ZILBERMAN, 2012, p. 11), o que a insere no campo das Ciências Humanas, especificamente na área da Literatura. A Teoria Literária exige um conhecimento atento e aprofundado sobre seu objeto.

O foco da Teoria Literária é o estudo da literalidade da obra, analisando não apenas o texto em si, mas todo o conjunto que o circunda, incluindo o autor, o leitor e o processo de sua construção.

Zilberman (2012) explica que:

A denominação Teoria da Literatura passou a ser utilizada apenas no século XIX; desde então, foi designada Igualmente Ciência da Literatura. As duas denominações, ambas válidas, apontam para o objetivo dessa disciplina: estudar a literatura para verificar o que a particulariza enquan-

to manifestação da linguagem e representação do mundo. (ZILBERMAN, 2012, p. 13).

É por meio da Teoria Literária que se torna possível realizar uma análise crítica e resenhas de textos, identificando os aspectos singulares de cada gênero literário.

Amora (2014) explica o papel da Teoria da Literatura:

A teoria da Literatura resulta, portanto, de um específico comportamento diante dos fatos literários, o qual não se confunde com o comportamento do leitor comum, do analista de obras literárias, do crítico e do historiador da literatura. [...] 1.º a Teoria da Literatura tem como objetivo de estudo os fatos literários; 2.º tem diante desses fatos um, comportamento específico (procura neles o que têm de mais geral); 3.º com esse geral visa a elaborar um sistema de teorias. (AMORA, 2014, p. 17).

A Teoria da Literatura é o resultado de uma postura crítica e questionadora adotada pelo analista perante o texto.

O leitor crítico precisa mobilizar mais de uma área do conhecimento para apreender o texto em sua totalidade. Nesse caso, a menção ao imperador exige que o leitor acione seus conhecimentos de História, permitindo que a reflexão do escritor transite entre o passado e o presente.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) :

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.
(BRASIL, 2018, p. 138)

Para que essa transformação se concretize, a BNCC estabelece a necessidade primordial de garantir a formação de um leitor-fruidor. Este conceito designa um sujeito que não apenas compreende o texto superficialmente, mas que é capaz de implicar-se ativamente na leitura. A fruição literária exige que o indivíduo “desvende” as múltiplas camadas de sentido da obra, estabeleça uma relação íntima com ela e firme “pactos de leitura”, demons-

trando abertura e engajamento emocional e intelectual com a narrativa (BRASIL, 2018, p. 138).

Portanto, o texto postula que a essência da experiência literária reside na sua capacidade de expandir a percepção humana e a consciência social. Ao incitar o leitor a responder às demandas da obra e a mergulhar em sua complexidade, a literatura atua como um potente instrumento de desenvolvimento pessoal e crítico. A ênfase é colocada na experiência estética e reflexiva, confirmando o compromisso da Base com a formação integral de indivíduos que utilizem a arte como meio de compreensão do mundo e de si mesmos.

Cosson enfatiza que a leitura literária é um ato de interação cultural complexa, de formação identitária e de apropriação de um patrimônio linguístico e estético vasto, que transcende a simples decodificação. Para o autor, o letramento literário é:

“O letramento literário é, portanto, o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem, ou seja, a capacidade de ler, interpretar e produzir textos dentro da cultura do material escrito, em especial a do texto literário. É o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e a entender o que se lê.” (COSSON, 2009, p. 11).

Essa apropriação não é apenas técnica, mas profundamente humana e social. Nesse sentido, o pensamento de Antonio Candido (2004) é complementar, ao postular que a literatura constitui uma necessidade vital, um “direito” inalienável do ser humano, pois contribui para a humanização ao confrontar o indivíduo com o mundo e consigo mesmo.

É neste ponto que a interdisciplinaridade se revela o meio indispensável e estratégico para enriquecer e aprofundar essa apropriação. A obra literária não existe no vácuo; ela é um reflexo e um registro das tensões históricas, sociais e filosóficas de seu tempo. Ao invés de tratar a Literatura como uma «matéria escolar» isolada, um risco apontado por Tzvetan Todorov (2007) ao discutir a “Literatura em Perigo”, a abordagem interdisciplinar a insere em uma rede de saberes.

Ao se deparar com uma obra como “O Cortiço” de Aluísio Azevedo, o estudante deve ser estimulado a ir além da mera identificação das características

do Naturalismo. Ele deve ser ativamente convidado a explorar e interconectar os seguintes campos do conhecimento:

A análise do texto literário sob a ótica interdisciplinar o transforma de um objeto de estudo isolado em um documento cultural denso e multifacetado, cuja compreensão exige a mobilização coordenada de diversos campos do conhecimento. Essa abordagem está em consonância com o princípio da reunião de saberes que, segundo Hilton Japiassu (1976), é o que constrói a unidade da pessoa humana. O texto literário torna-se, assim, uma verdadeira “caixa-preta” que só se abre plenamente quando confrontada com outras áreas do saber.

Tomando como exemplo a análise de uma obra naturalista como “O Coração” de Aluísio Azevedo, a leitura se expande em três eixos cruciais:

1. Ciências Sociais e Biologia: O estudo das personagens transcende a psicologia individual para adentrar as teorias deterministas. A narrativa exige uma discussão sobre o Darwinismo Social, que utilizava conceitos biológicos para justificar a influência inescapável do meio e da raça na formação moral e no destino dos indivíduos. É fundamental discutir como essas ideologias científicas do século XIX, hoje refutadas por seu caráter reducionista, impactaram a percepção social da época, oferecendo uma crítica à própria ciência e suas implicações éticas.
2. História e Economia: O enredo não é apenas ficcional; ele é um reflexo direto das tensões socioeconômicas. A análise é contextualizada pela Revolução Industrial no Brasil (tardia) e pela dinâmica migratória, que gerou a rápida e desigual urbanização do Rio de Janeiro. O livro torna-se uma fonte valiosa para entender as precárias condições de vida e trabalho da classe operária e a gênese das desigualdades urbanas brasileiras. O contraste entre a opulência e a miséria é a própria mola propulsora do conflito narrativo.
3. Geografia e Artes Visuais: A descrição detalhada do espaço físico, central no Naturalismo, eleva a Geografia ao estatuto de agente narrativo. O estudo da arquitetura urbana e da segregação espacial, é crucial para entender a lógica da exclusão social. O uso da Estética e das Artes Visuais complementa, analisando como o uso de luz, sombra e cores na

descrição literária simboliza a degradação e a “animalização” das personagens. O espaço, segundo essa leitura, é a representação física das forças determinantes.

O resultado dessa leitura plural é a formação do leitor interdisciplinar: um sujeito ativo que, ao absorver a densidade do documento cultural, está mais apto a ler criticamente o mundo em que vive. Essa aptidão dialoga diretamente com a pedagogia de Paulo Freire (1970), que insiste que a verdadeira alfabetização implica a capacidade de ir além da decodificação da palavra escrita para alcançar a leitura crítica da realidade. A Literatura, quando mediada por essa atitude de abertura ao diálogo e à parceria (Fazenda, 2003), cumpre sua função social mais elevada, transformando o conhecimento em sentido crítico e em prática cidadã.

O texto literário, longe de ser um mero artefato linguístico ou um produto estético isolado, estabelece-se como um documento cultural denso e multifacetado. Sua complexidade é inerente à sua própria natureza: ele é o repositório das tensões, das visões de mundo, das estruturas sociais e dos dilemas filosóficos de uma época. Como tal, a obra transcende os limites da disciplina de Letras, convertendo-se em uma verdadeira caixa-preta que exige a mobilização coordenada de diversos campos do conhecimento para que possa ser aberta, decodificada e interpretada em suas camadas mais profundas de significado.

A decodificação de um romance realista do século XIX, por exemplo, não se completa apenas com a identificação do foco narrativo ou das figuras de linguagem. É imprescindível o recurso à História Social para compreender as relações de poder e as crises políticas retratadas, à Sociologia para analisar a estratificação de classes e os costumes da sociedade, e à Filosofia para desvendar as correntes ideológicas e éticas que subjazem às ações das personagens. Essa convergência de saberes é que permite ao leitor penetrar na totalidade da obra, transformando-a, de um objeto de estudo passivo, em um catalisador de pensamento crítico.

O processo de leitura, quando orientado pela perspectiva interdisciplinar, capacita o estudante a realizar uma verdadeira “travessia” do texto. Ele não apenas consome a narrativa; ele a interroga, confronta seus pressupostos e a

relaciona com o contexto mais amplo da realidade. Essa é a essência do leitor interdisciplinar: um sujeito ativo que, ao absorver a densidade do documento cultural, está mais apto e equipado para sair do texto e ler criticamente o mundo em que vive, em suas múltiplas dimensões.

Essa aptidão dialoga diretamente com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1970). Freire insistia que a alfabetização verdadeira reside na capacidade de ir além da decodificação da palavra escrita para alcançar a leitura crítica da realidade. Em sua célebre formulação, Freire (1970) afirma:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, e a posterior leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. A literatura, nesse sentido, oferece a possibilidade de uma leitura do mundo enriquecida pela dimensão estética, ética e histórica.” (FREIRE, 1970, p. 11, *adaptação do conceito*).

Portanto, a Literatura, mediada pela interdisciplinaridade, cumpre sua função social mais elevada: fornece a sensibilidade, o repertório e as ferramentas conceituais para que o estudante não apenas compreenda os dilemas de personagens fictícios, mas se torne um agente consciente capaz de analisar e intervir no seu próprio contexto social e político, transformando o conhecimento em sentido crítico e em prática cidadã. A obra literária, ao final, é o ponto de partida para a totalidade da compreensão humana.

A EDUCOMUNICAÇÃO COMO MATRIZ METODOLÓGICA E PRÁTICA

A materialização da atitude interdisciplinar no contexto pedagógico exige mais do que a simples justaposição de disciplinas; demanda uma matriz metodológica e um arcabouço prático que guiem a ação. É nesse ponto que a Educomunicação assume um papel de suma importância, fornecendo a ponte crucial entre o saber teórico e a ação prática. Essa postura é intrinsecamente fundamentada na busca e no diálogo, configurando-se como uma “atitude de procura, de constante investigação” (FAZENDA, 2003, p. 19), essencial para a renovação pedagógica e para a integração curricular efetiva.

O campo da Educomunicação, cunhado e desenvolvido no Brasil pelo professor Ismar de Oliveira Soares, estabelece-se exatamente como o estudo e a intervenção ativa na relação simbiótica entre a educação e a comunicação,

com um foco incisivo na gestão democrática dos processos midiáticos. Soares (2011) define o campo a partir do gerenciamento dos fluxos comunicacionais no ambiente educativo, visando a democratização do acesso, da expressão e da participação.

“A Educomunicação é um campo de intervenção social que tem como objeto os ecossistemas comunicativos – o conjunto de relações e dispositivos de comunicação presentes no sistema social e que se manifestam na esfera das práticas sociais.” (SOARES, 2011, p. 28).

Essa perspectiva, ao exigir a gestão e a análise crítica dos dispositivos de comunicação, implica que a instituição escolar deve transcender a simples transmissão de conteúdo para atuar ativamente na formação de cidadãos midiaticamente competentes, capazes não apenas de consumir, mas de decodificar, analisar e intervir de forma informada no universo das mídias.

A visão educomunicativa alinha-se diretamente com as propostas de uma Educação para a Comunicação, que, segundo Mario Kaplún (1992), deve buscar a formação de um receptor crítico e ativo. Kaplún (1992) criticava o modelo tradicional de ensino, a que Paulo Freire (1970) chamava de “educação bancária” (baseada na deposição de informação), e propunha o avanço para uma educação processual, onde o indivíduo aprende ativamente a ler e a produzir criticamente as mensagens que o cercam.

Aplicar os princípios da Educomunicação ao ensino de Literatura significa, portanto, transformar radicalmente o papel do aluno, elevando-o de mero consumidor passivo de narrativas a produtor ativo e crítico de narrativas e mensagens. O texto literário deixa de ser um objeto estático a ser analisado estruturalmente para se tornar o ponto de partida para a criação de sentido e de novos produtos culturais. Em vez de se limitar a uma leitura silenciosa e à produção de uma resenha tradicional, o estudante é incentivado a usar o conteúdo, a linguagem e a poética da obra para criar uma produção midiática complexa (videoclipe, *podcast* dramatizado, *web-série*, etc.).

A Educomunicação no ensino de Literatura é uma abordagem que integra práticas educacionais e técnicas de comunicação para tornar o aprendizado literário mais dinâmico, crítico e participativo.

Essa interface entre Comunicação e Educação busca promover a leitura crítica das mídias e a produção de narrativas pelos estudantes, transformando a sala de aula em um ecossistema comunicativo ativo.

A Educomunicação estimula o aluno a decodificar não apenas o texto escrito, mas também as mensagens veiculadas nas diversas mídias (visuais, auditivas e digitais). O estudante deve ser capaz de analisar criticamente como as obras literárias se relacionam e são representadas em múltiplas plataformas, como o cinema, as redes sociais e os noticiários.

Esta metodologia transforma o estudante em um produtor de conteúdo, e não meramente em um receptor. Ao trabalhar com a Literatura, o aluno é ativamente incentivado a utilizar ferramentas comunicativas (como vídeos, *podcasts*, *blogs* e rádio) para interpretar, recriar e dialogar ativamente com as obras estudadas.

A abordagem utiliza linguagens e dispositivos contemporâneos para aproximar o conteúdo literário da realidade do estudante. Assim, promove-se a contextualização da Literatura nos âmbitos social e tecnológico.

Essa prática de criação e produção exige que o estudante mobilize saberes de forma intrínseca e obrigatória, reforçando o princípio da interdisciplinaridade de maneira concreta. A produção midiática se torna o eixo articulador que demanda a integração de competências e conhecimentos provenientes de diferentes áreas, sendo intrinsecamente interdisciplinar.

O projeto demanda inicialmente a Literatura, que fornece o conteúdo da obra, a análise do discurso, a linguagem poética e a estrutura narrativa. Em seguida, exige Artes e Música, mobilizando a linguagem visual, o *design*, a estética sonora e a direção de arte. Por fim, requer Comunicação e TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação), englobando as ferramentas de produção, a roteirização, a Teoria da Recepção e os *softwares* de edição.

A mídia, nesse contexto, configura-se como a ponte viva que conecta o texto clássico ou contemporâneo à realidade e às competências digitais exigidas do aluno no século XXI. O objetivo último, ao formar um sujeito educomunicador, é que ele, em consonância com a capacidade de “ler o mundo” proposta por Paulo Freire (1970), não apenas compreenda a informação, mas se torne

capaz de analisar criticamente e intervir de forma criativa e ética nas complexas redes de mensagens que circulam em seu meio social, exercendo plenamente sua cidadania comunicacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A junção estratégica da Interdisciplinaridade, da Educomunicação e do Ensino de Literatura representa, em última instância, um ambicioso projeto de formação de um novo sujeito cidadão para a contemporaneidade. Este indivíduo não se contenta em apenas ler a palavra na página, mas desenvolve a capacidade de “ler o mundo” em sua complexidade e em suas múltiplas camadas, como magistralmente propôs Paulo Freire (1970). A convergência desses três pilares assegura uma educação que é simultaneamente humanística, cognitiva e prática, fornecendo as ferramentas necessárias para a atuação plena no século XXI.

O Ensino de Literatura atua como a base humanística, fornecendo a sensibilidade, o repertório cultural e a crítica ética essenciais. Ele expõe o estudante à diversidade da condição humana e às complexidades da linguagem, fornecendo as lentes para a compreensão profunda do contexto social e pessoal. Paralelamente, a Interdisciplinaridade opera no plano cognitivo e estrutural, fornecendo a capacidade de conectar os saberes isolados das diferentes áreas em um sistema coerente e significativo. Essa postura exige uma “atitude de procura, de constante investigação” (FAZENDA, 2003, p. 19), garantindo que o conhecimento seja sistêmico e aplicável a problemas complexos do mundo real.

Por fim, a Educomunicação — definida por Soares (2011) como o campo de intervenção que lida com os ecossistemas comunicativos — oferece as ferramentas midiáticas e metodológicas para que esse conhecimento articulado e humanizado seja traduzido em ação, expressão e produção ativa de sentido no vasto universo midiático. Essa perspectiva transforma o aluno de mero consumidor de conteúdo para um receptor ativo e crítico, superando a “educação bancária” e alinhando-se à visão de Mario Kaplún (1992) de uma educação que forma indivíduos capazes de produzir e ler criticamente as mensagens que os cercam.

O resultado desse processo integrado é a consolidação da Cidadania Comunicacional. O indivíduo formado é plenamente letrado, crítico, criativo e, crucialmente, apto a participar da gestão democrática da informação e da cultura. Trata-se da resposta pedagógica mais robusta à complexidade do mundo contemporâneo, forjando sujeitos que são arquitetos e interventores, e não apenas meros receptores, da sua própria realidade.

REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio Soares. Introdução à teoria da literatura. São Paulo: Cultrix, 2004.

BERNADI, Francisco. As bases da Literatura Brasileira. Porto Alegre: Editora Age LTDA, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 10 outubro. 2025.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2004. p. 195-212.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura, v. 1).

COSSON, Rildo. Letramento literário: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

FAZENDA, Ivani C. Arantes. Interdisciplinaridade: história, filosofia e pesquisa. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HOUASIS, Antônio. Minidicionário da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Objetiva, 2008, p. 466.

JAPIASSU, Hilton Ferreira. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KAPLÚN, Mario. Comunicação, educação, cultura popular. São Paulo: Loyola, 1992.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

_____. A religação dos saberes: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação e educação: faces de uma relação. *Revista Comunicação & Educação*, São Paulo, n. 16, p. 25-34, jan./jun. 2011.

TODOROV, Tzvetan. A literatura em perigo. Rio de Janeiro: Difel, 2007.

ZILBERMAN, Regina. Teoria da Literatura. Curitiba: IESDE Brasil, 2012

SOBRE O ORGANIZADOR

Ivanio Folmer

Graduado em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (2014). Mestre em Geografia pelo Programa de Pós Graduação em Geografia-PPGGEO/UFSM (2018). Doutor em Geografia-PPGGEO/UFSM (2022). Especialista em Coordenação Pedagógica - FCE - (2023). Participante de diversos projetos Ensino, Pesquisa e Extensão, com as temáticas de Educação no campo; Território; Sujeitos do Campo; Educação Ambiental; Gênero e sexualidade. É professor da Rede Estadual do RS na Área das Humanas - Componente Curricular: Geografia. Foi Tutor EAD no Curso Licenciatura em Educação do Campo UAB/UFSM 2018-2023. É professor Formador da Universidade de Caxias do Sul/ PARFOR 2023. Especializando em Supervisão Escolar - FCE. Integrante do Grupo de Pesquisa Girassol - Grupo de Pesquisa em Agroecologia, Educação do Campo e Inovações Sociais - UFSM; Grupo de Pesquisa em Educação e Território GPET - UFSM e Agricultura e Urbanização na América Latina - USP. É integrante da Academia Luso-Brasileira de Letras do Rio Grande do Sul.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Atila Barros

Professor e Pesquisador da Universidade Estácio de Sá (UNESA-RJ). Especialista em Data Warehouse e Business Intelligence, graduado em Engenharia de Software e Ciências da Computação. Possui formações complementares em Antropologia, Filosofia, Educação, História, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia, o que confere um perfil multidisciplinar. Desenvolve pesquisas na interface entre tecnologia e ciências humanas, com ênfase em análise crítica de dados e desenvolvimento de sistemas com perspectiva humanística.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4660184868094532>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3739-0681>

E-mail: atilaafmusp@gmail.com

Deise Priscila Delagnolo

Lorena Martins dos Anjos

Doutoranda pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP), Programa de Pós-Graduação em Comunicação Social (POSCOM), com mestrado em Ciências Humanas pela UNISA-Universidade de Santo Amaro. Especialista Arqueologia, História e Sociedade pela UNISA - Universidade de Santo Amaro. Graduada em Ciências Sociais pela UNIMES - Universidade de Santos; História pela UNISA- Universidade de Santo Amaro e Geografia pela UniBF - União brasileira de Faculdade. Com MBA em MBA em Gestão Escolar pela FMU- Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas e MBA em Educação Corporativa, Desenvolvimento e Gestão da Aprendizagem - UNICSUL.

E-mail: lore.manjos@gmail.com

Lorraine Martins dos Anjos

Doutoranda em Letras pela Mackenzie - Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), bolsista do CNPq, com mestrado em Ciências Humanas pela UNISA-Universidade de Santo Amaro. Especialista em Literatura e Estudos Linguísticos pela UNINOVE- Universidade Nove de Julho. Graduada em Letras Português e Inglês pela UNISA- Universidade de Santo Amaro, Pedagogia pela UNINOVE- Universidade Nove de Julho e História pela UNIMES- Universidade de Santos. Com MBA em Gestão Escolar pela FMU- Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas.

E-mail: lorrainemartinsanjos@gmail.com

Wibison Menezes Silva

Doutorando em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), com ênfase na História da Filosofia Antiga, e Mestrando em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), na área de Estudos Clássicos. Mestre em Filosofia pela UFPR, possui graduação em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Letras - Língua Portuguesa e Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional Uninter. Atua nas áreas de Filosofia Antiga, Estudos Clássicos, Educação e Formação de Professores, dedicando-se especialmente aos estudos sobre Platão, ética e alteridade na Antiguidade.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8467898399710207>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-0024-7137>

E-mail: wibisonsilva@gmail.com

DEBATES CONTEMPORÂNEOS

TEMAS INTERDISCIPLINARES

v: 22



Ivanio Folmer
Organizador