

Autismo e Paulo Freire: A Inter-relação entre Ética, Estética e Política

Autism and Paulo Freire: The Interrelationship between Ethics, Aesthetics, and Politics in Inclusive Education

Autismo y Paulo Freire: La Interrelación entre Ética, Estética y Política en la Educación Inclusiva

Uania Soares Rabelo de Moura  

Natália Medina Araújo  

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho  

Resumo

Este artigo investiga a educação escolar com foco no pleno desenvolvimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), à luz dos princípios apresentados na legislação nacional e na obra de Paulo Freire. O texto faz breves considerações sobre o transtorno e suas especificidades, com base na obra de Freire e em teóricos que discutem o TEA. Destaca que a educação inclusiva, segundo a perspectiva do educador brasileiro, deve ser conscientizadora e transformadora, com ênfase na ética do respeito, na política da cidadania e na estética da humanização. Apresenta como esses princípios podem ser visualizados e aplicados na educação escolar, promovendo um ambiente acolhedor e equitativo, reconhecendo que a diferença é uma característica inerente a todos os seres humanos. Conclui que a inter-relação dos princípios com a educação de pessoas com TEA não apenas é legal, mas também viável, fortalecendo o desenvolvimento do potencial humano e respeitando seus limites.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Desenvolvimento.

Abstract

This article explores school education focusing on the full development of individuals with Autism Spectrum Disorder (ASD), guided by principles from national legislation and Paulo Freire's work. It provides a brief overview of the disorder and its specifics, drawing from Freire's theories and other ASD scholars. It emphasizes that inclusive education, according to Freire's perspective, should be both enlightening and transformative, stressing the ethics of respect, the politics of citizenship, and the aesthetics of humanization. The article illustrates how these principles can be applied in school education to create a welcoming and equitable environment, acknowledging that differences are inherent to all humans. It concludes that the interrelation of these principles with ASD education is not only legally sound but also feasible, enhancing human potential while respecting individual limitations.

Keywords: Autism; Education; Development.

Resumen

Este artículo investiga la educación escolar con un enfoque en el pleno desarrollo de personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), a la luz de los principios establecidos en la legislación nacional y en la obra de Paulo Freire. Ofrece una breve visión general del trastorno y sus especificidades, basándose en las teorías de Freire y en estudios de otros teóricos sobre el TEA. Destaca que la educación inclusiva, según la perspectiva del educador brasileño, debe ser tanto consciente como transformadora, con énfasis en la ética del respeto, la política de ciudadanía y la estética de la humanización. El artículo muestra cómo estos principios pueden aplicarse en la educación escolar para crear un ambiente acogedor y equitativo, reconociendo que la diferencia es una característica inherente a todos los seres humanos. Concluye que la interrelación de estos principios con la educación de

personas con TEA no solo es legal, sino también viable, promoviendo el desarrollo del potencial humano mientras respeta sus límites.

Palabras clave: Autismo; Educación; Desarrollo.

Introdução

Este artigo é o recorte de uma dissertação e tem como objetivo investigar as contribuições teóricas do educador brasileiro Paulo Freire para a construção de um espaço escolar inclusivo, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa com autismo. Para isso, utiliza como categorias os princípios éticos, políticos e estéticos presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Especial (Brasil, 2001), DCN do Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010), e na Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018).

Ressalta-se que discutir a emancipação dos sujeitos, utilizando-se como temas geradores termos presentes nos documentos citados anteriormente pode até parecer ingênuo ou inocente, caso se desconsidere que eles apresentam conflitos e tensões. Todavia, o propósito de utilizar os princípios citados nessas legislações, como categorias de análise nesta pesquisa, consiste em analisar a presença e a efetivação dos princípios éticos, políticos e estéticos sob uma perspectiva crítica, tendo em vista a inexistência da neutralidade na educação (Freire, 2018, 2019a).

O vocábulo “autismo” vem do grego “autos” (voltar-se para si) e foi utilizado pela primeira vez na literatura pelo psiquiatra Eugen Bleuler, em 1911, para caracterizar sintomas relacionados à esquizofrenia, referindo-se ao isolamento social das pessoas que apresentavam esse quadro. O início de estudos específicos para essa área aconteceu, de maneira independente, por Leo Kanner (1943) e por Hans Asperger (1944). O primeiro descreveu crianças que apresentavam comportamentos estereotipados, prejuízos na interação e na linguagem, e o segundo apresentou crianças parecidas com as do estudo de Kanner, mas estas possuíam uma inteligência mais elevada, com ausência de atrasos significativos na comunicação e dificuldade na interação social. Posteriormente essa descrição passaria a se chamar de Síndrome de Asperger, um tipo de autismo, explica Cunha (2017).

De acordo com o Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da *American Psychiatric Association*, 5ª edição, DSM-5, o autismo define-se como um espectro, devido à possibilidade de variação e intensidade das suas características e níveis de suporte (1 a 3), que podem diferir de uma pessoa para outra. Assim, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) relaciona-se aos déficits persistentes na comunicação e na interação social em contextos diversos; padrões repetitivos e restritos de comportamento, atividades ou interesses presentes desde o início da vida, causando prejuízos significativos no processo de desenvolvimento integral da pessoa, que interfere em seu “funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo no presente” (APA, 2014, p. 50).

O diagnóstico do transtorno é clínico e o acompanhamento de indivíduos com TEA para melhorar sua qualidade de vida é realizado por uma equipe multidisciplinar, composta

por médico, psicólogo, terapeuta ocupacional, psicopedagogo, fonoaudiólogo e nutricionista, sendo necessário, em alguns casos, o uso de medicação (Brites; Brites, 2019).

Os sintomas podem ser observados entre 12 e 24 meses de idade, envolvendo atrasos no desenvolvimento da linguagem acompanhado de falta de interesse social, como pegar as pessoas pela mão sem fazer contato visual; dificuldade em usar brinquedos de forma funcional; não responder quando chamado pelo nome; consumo restrito de alimentos; assistir repetidamente ao mesmo filme; alinhar objetos por horas e ficar angustiado quando a ordem desses objetos é alterada. Nesse contexto, a pessoa pode enfrentar dificuldades funcionais, como necessidade de rotinas fixas e problemas para lidar com mudanças (APA, 2014).

Sabe-se que Paulo Freire não realizou discussões sobre o autismo, mas o cerne do seu pensamento dialoga com a temática e converge com o posicionamento de autores que a discutem. A partir da exposição freiriana de que: “Se você me seguir, você me destrói. O melhor caminho para você me entender é me reinventar, e não tentar se adaptar a mim. A experiência não pode ser exportada, ela só pode ser reinventada” (Freire, 2021, p. 23), compreende-se que é possível relacionar autismo e emancipação, pois “O estético, o ético e o político não podem estar ausentes nem da formação nem da prática científica” (Freire, 2018, p. 126).

Este texto parte do pressuposto de que a educação escolar para o pleno desenvolvimento da pessoa precisa ser uma formação para a vida e na vida (Orrú, 2019), entendendo o ser humano como um ser único e, ao mesmo tempo, diverso (Morin, 2000), na perspectiva freiriana de que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 2019a, p. 47).

Acredita-se que a aplicação do pensamento de Freire, no contexto escolar, significa a luta pela garantia do direito à inclusão, além de denunciar práticas pedagógicas opressoras, que categorizam de forma a discriminar a pessoa com base no diagnóstico clínico, sem considerar a relação do estudante com o seu contexto, os seus conhecimentos, as suas potencialidades e os seus limites. Sob esse viés, a relação do todo com as partes, dentro do espectro do autismo, pode permitir a realização de um processo escolar emancipatório ao se considerar as subjetividades da pessoa numa relação de respeito, que permita a aprendizagem e o acesso ao currículo escolar.

O Pleno Desenvolvimento da Pessoa com TEA e a sua Inter-relação com os Princípios Éticos, Estéticos e Políticos

Os princípios éticos, políticos e estéticos mencionados em documentos nacionais que orientam e normatizam a Educação Básica, configuram-se como essenciais para a formação da pessoa humana. Referem-se a conceitos e ações relacionados tanto à vida individual quanto coletiva, construindo a personalidade e o bem-estar social. No intuito de melhor sedimentar essa discussão, é importante trazer a definição do termo princípios que, na conceituação de Critelli (2006), caracterizam-se por serem complexos e servem como inspiração para dar sentido às ações humanas. De acordo com essa autora, eles não se

esgotam em uma definição ou em uma realização específica, mas permanecem como possibilidades que orientam e dão razão de ser às atitudes. Assim, “Os princípios, portanto, nunca são “realidades”; são sempre “possibilidades” (Critelli, 2006, p. 44).

Então, se os princípios representam possibilidades, eles permitem à educação escolar dirigir-se em prol de uma práxis integral, em detrimento de uma visão preocupada apenas com a questão mercantilista e/ou com o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A propósito, isso também significa dizer que o ensino dos objetos do conhecimento previstos no currículo escolar deve ser apresentado sob uma perspectiva crítica, no intuito de se evitar a opressão e a barbárie.

Assim, nesta pesquisa, adota-se como princípios a sistematização realizada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental de 9 anos, Resolução nº 7 de dezembro, de 14 de dezembro de 2010, que os divide e apresenta da seguinte maneira:

Art. 6º - Os sistemas de ensino e as escolas adotarão, como norteadores das políticas educativas e das ações pedagógicas, os seguintes princípios:

I – Éticos: de justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

III – Estéticos: do cultivo da sensibilidade juntamente com o da racionalidade; do enriquecimento das formas de expressão e do exercício da criatividade; da valorização das diferentes manifestações culturais, especialmente a da cultura brasileira; da construção de identidades plurais e solidárias (Brasil, 2010).

Diante desse quadro, compreende-se que entender e analisar esses princípios, sob as lentes de Paulo Freire, implica realizar uma investigação sobre a efetividade do direito humano à educação como um dos meios possíveis para proporcionar a emancipação dos sujeitos e a transformação social. Nessa ótica, pode-se identificar as contradições presentes na sociedade, sem simplificar ou romantizar a mudança, tendo em vista que “A educação não é a chave, a alavanca, (...) ela é limitada, a educação sofre limites. (...) E é exatamente não podendo tudo que pode alguma coisa, e nesse poder alguma coisa se encontra a eficácia da educação (Freire, 2019b, p. 36-37).

A vivência escolar, pautada nos princípios, pode contribuir para a emancipação do estudante com autismo, tanto no meio escolar quanto no social, pelos seguintes motivos:

1. No contexto escolar permite à escola e ao professor (re)visitar a teoria e a prática que tem exercido diariamente, pois não é possível realizar educação para o pleno desenvolvimento destituída do contínuo ação e reflexão proposto por Freire (2019a);
2. A partir do momento que a escola contribui para a emancipação dos sujeitos por intermédio da análise crítica da realidade no intuito de transformá-la (Freire, 2013);
3. A participação da família na vida escolar dos estudantes amplia as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento (Freire, 1957 apud Gadotti et al., 1996).

Sendo assim, o pleno desenvolvimento da pessoa com autismo no contexto escolar, a partir da inter-relação com esses princípios, pode contribuir de maneira significativa para a sua emancipação por meio da relação escola, família e equipe multidisciplinar que acompanha o estudante.

Princípios Éticos

A ética, sob a égide do pensamento freiriano, relaciona-se à maneira de ser e estar no mundo, ao mostrar que as relações consigo e com o outro precisam estar pautadas na humanização, permitindo a homens e mulheres “a possibilidade de embelezar como de enfeiar o mundo” (Freire, 2019a, p. 46). A formação ética aponta para o fato de que as pessoas precisam ter consciência do seu processo de inacabamento e da sua humanidade, numa relação dialética e valorativa, ao contribuir para o bem-estar coletivo. Não há condições de se falar em educação, sob o pensamento freiriano, às margens ou longe da ética, pois o respeito à “[...] natureza humana do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (Freire, 2019a, p. 29).

Para tanto, é necessário realizar a distinção entre moral e ética, porque, apesar de serem conceitos relacionados, possuem suas diferenças. Nesse sentido, entende-se que a moral se refere a um comportamento considerado como bom ou mau em uma dada sociedade, tendo caráter normativo. A ética caracteriza-se como reflexiva e procura o fundamento do valor que orienta o comportamento, problematizando as escolhas e decisões tomadas dentro da moral (Rios, 2013).

Por essa razão, no contexto escolar, a ética se constitui como via dupla, pois não basta ensinar ao aluno a eticidade, é necessário vivê-la e oportunizar a sua prática. Os seus princípios apresentados na DCN não podem configurar apenas de maneira pontual no cotidiano escolar, por intermédio da contação de histórias, por exemplo, apenas para cumprir uma exigência. Eles devem ser trabalhados de maneira transversal em todas as áreas do conhecimento e, principalmente, vivenciados nas relações entre as pessoas da comunidade escolar.

Freire (2019a) mostra a ética como um saber necessário ao exercício da docência, ao alertar para o fato de que a prática educativa precisa ser um testemunho de decência e pureza, pois “ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo” (Freire, 2019a, p. 29). Dessa forma, não há como se falar ou fazer uma educação escolar emancipadora num ambiente opressor, promotor de quaisquer formas de exclusão, no qual o respeito entre as pessoas esteja ausente.

Ao falar sobre ética, Freire (2018) também alerta para não se tentar utilizá-la de maneira equivocada, individualista, na qual o sujeito a reivindica apenas em seu próprio favor, desmerecendo o bem-estar coletivo ou do próximo: “Que ética é essa que só vale quando a ser aplicada em favor de mim?” (Freire, 2018, p. 38). Essa observação se faz interessante, porque numa sociedade caracterizada pelo consumismo e supervalorização do capital, essa suposta postura ética pode favorecer uns em detrimento de outros.

Nesse viés, tem-se o respeito à dignidade da pessoa humana como essencial para que as relações e ações humanas se direcionem para a perspectiva do ser e não do ter. Terezinha Rios (2013) afirma que o respeito é princípio nuclear da ética, pois

[...] dele decorrem os outros. Respeitar implica, em primeiro lugar, reconhecer a presença do outro como igual, em sua humanidade. Para respeitar alguém, é preciso, antes de mais nada, que se admita que ele exista, que se reconheça a sua existência. Parece algo simples, mas que guarda, na verdade, grande complexidade. Tantas vezes passamos pelas pessoas como se elas não existissem, deixamos de ouvir o que elas nos dizem, vamos adiante com o nosso discurso sem considerar a palavra, as ideias e os sentimentos dos outros, que são outros eus. Não são eu, mas são como eu, e deles depende também o reconhecimento da minha existência (Rios, 2013, posição 980-981).

Aplicando-se o posicionamento dessa autora na esfera escolar, verifica-se que, se esse ambiente for gerido de forma democrática, mesmo com as diferenças e diversidades de posicionamentos ideológicos, haverá um convívio harmonioso entre direção, coordenação, professores, família, funcionários administrativos e de apoio e, assim, a tendência será de que os estudantes possam viver experiências de respeito, (re) produzindo-as nas interações sociais.

Diante disso, cabe acrescentar a consideração de Orrú (2020a), ao afirmar que a escola, muitas vezes, pode ser promotora de desumanização quando permite a presença da violência e da discriminação pela diferença em seus espaços. Conforme a autora, crianças que sofrem podem se tornar adultos resilientes e amorosos, como também pessoas opressoras e perversas (Orrú, 2020a).

Por isso, o respeito à dignidade da pessoa humana, enquanto componente dos princípios éticos, mostra a necessidade de uma formação escolar voltada para a integralidade da pessoa, respeitando as suas vivências no repúdio a quaisquer formas de discriminação e/ou violência. Assim, observa-se o respeito como atitude que não se circunscreve apenas ao fato de se considerar a presença do outro, mas também em se indignar com a injustiça, de dialogar, de defender o seu ponto de vista e de discordar do outro sem ofender.

Dessa forma, a afirmação “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (Freire, 2019a, p. 26), evidencia tanto o dever de a escola em seguir a legislação quanto o de estar conectada com a vida na comunidade, valorizando os conhecimentos trazidos pelos estudantes, pois, geralmente, na sociedade existe a tendência de o conhecimento popular ser considerado como menor ou ignorante em comparação ao científico. Assim, o educador não pode se colocar numa posição de autoritarismo e de detentor do conhecimento, menosprezando a leitura de mundo do educando (Freire, 2017).

Sobre isso, Fischer e Lousada (2010) argumentam que, na perspectiva freiriana, a ideia não é o educador idealizar os saberes populares e nem tampouco os inferiorizar, mas de utilizá-los como ponto de partida para problematizar a realidade, mostrando a sua relação com os conhecimentos sistematizados pela escola, possibilitando o pensar certo, sem invalidar os saberes dos educandos.

Sob essa linha de raciocínio, Trombetta (2010) menciona que na obra de Paulo Freire não há sujeito sem a presença da interação e do diálogo com o outro. Logo, o respeito

é um imperativo, pois “Não há pedagogia libertadora sem respeito ao outro e às suas experiências de vida e às muitas histórias que tecem nossa existência” (Trombetta, 2018, p. 52-53)

Para Orrú (2010), Freire coloca o respeito à autonomia, às diferenças e à identidade do ser humano como um imperativo ético. Por isso, ele deve ser exercido em relação ao tempo de aprendizagem do indivíduo no respeito aos seus limites, fator que não pode ser desconsiderado em relação a nenhuma pessoa, pois cada um possui seu tempo para aprender e desenvolver sua autonomia.

Em Freire (2019a), percebe-se que respeito e autonomia são conceitos interligados, pois a autonomia é constituída a partir das decisões tomadas ao longo da vida:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade (Freire, 2019a, p. 94)

A partir dessa tônica, entende-se que o desenvolvimento da autonomia dirige-se para o ato de saber cuidar de si, permitindo o desenvolvimento das potencialidades do sujeito, aumentando, inclusive, a participação social, favorecendo, também, a capacidade de vincular e estabelecer relações, contextualizando-as. Ao ter autonomia, o discente também terá liberdade para pensar, questionar e refletir, pois a liberdade proporcionada pela educação possibilita conhecer a si, ao próximo, ao mundo, exercitar a criatividade e a se expressar.

Nesse cenário, compreende-se que a liberdade permite ao sujeito se reconhecer como possuidor de direitos e deveres, percebendo a complexidade e as contradições pertinentes a esse processo e saber fazer escolhas. É entender que ao se decidir por algo, deixa-se de escolher outra coisa, e isso poderá ter algum impacto positivo ou negativo nas vivências. Por esse motivo, a utilização desta liberdade precisa estar voltada tanto para o bem-estar pessoal quanto para o da sociedade.

Então, na escola, a autonomia precisa ser ampliada diariamente com o propósito de permitir aos estudantes o desenvolvimento do pensamento crítico, aprendendo a se relacionar e a conhecer os seus limites e as suas possibilidades, pois, a educação que pretende ser emancipatória visualiza na autonomia a possibilidade de diminuir as desigualdades do meio social. Nessa direção, para se desenvolver a autonomia, a instituição precisa reconhecer e eliminar as barreiras que atrapalham o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos estudantes, respeitando as suas singularidades, na promoção de práticas pedagógicas diversificadas, promovendo aprendizagens relevantes para a vida em sociedade.

Faz-se necessário ressaltar que a ausência da autonomia esperada no marco do desenvolvimento na faixa etária na qual o estudante com autismo se encontra não pode ser vista como impedimento para o seu desenvolvimento, mas não se pode desmerecê-la, pois é um sinal de alerta, exigindo investigação e intervenção clínica. Concorde-se com Pletsch e Glat (2010), ao afirmarem que a ausência da escolarização e da autonomia podem ser

impeditivos para o ingresso do estudante com deficiência no mercado de trabalho na vida adulta ou para ter uma vida mais independente.

Então, ao conhecer, avaliar e mediar o processo de ensino e aprendizagem do estudante com autismo, o professor deverá se perguntar: O aluno possui autonomia na vida prática e na esfera pedagógica? Em qual área ela precisa de um suporte maior? A autonomia que ele possui contribui para o trabalho pedagógico? O aluno ainda necessita de mediador? Há situações nas quais o aluno não possui autonomia na vida social como trocar de roupa e escovar os dentes. Assim, os hábitos da vida social passam a ter valor pedagógico (Cunha, 2020).

Dessa forma, a existência de rotinas no cotidiano escolar torna-se um fator importante para auxiliar no desenvolvimento da autonomia de toda pessoa, principalmente no contexto do TEA, apresentando essa necessidade de maneira mais latente, conforme descrição do DSM-5 (APA, 2014). Compreende-se que a rotina auxiliará a criança com autismo a ter segurança para enfrentar as atividades cotidianas, pois ela sempre terá uma previsão daquilo que irá acontecer.

Para Brites e Brites (2019), cabe à família organizar as rotinas da criança com autismo, proporcionando ambientes promotores de aprendizagens por intermédio das interações sociais, auxiliando-a nas suas dificuldades. Assim, a presença de profissionais especialistas na área torna-se relevante para ajudar no processo de desenvolvimento, servindo também na orientação dos pais e da escola.

Ainda sobre as rotinas, vale registrar que, devido à complexidade presente tanto no ser humano quanto na sua relação com o meio social, não se pode apresentar um determinado método como o mais eficaz para o trabalho pedagógico. Essa situação deve ser analisada a partir do contexto no qual se encontra cada sujeito, de acordo com as suas singularidades, com a participação da família e dos profissionais da equipe multidisciplinar que acompanham o estudante em diálogo com a escola, no intuito de encontrar a melhor solução para o contexto.

Se, por um lado, o estabelecimento e a manutenção das rotinas auxiliam a pessoa com autismo em seu desenvolvimento, por outro, não se pretende afirmar que a escola e a família não devem trabalhar para ajudá-la a entender a mudança, a frustração e as dificuldades como elementos constituintes da vida. O objetivo ao se efetivar as rotinas é ajudar o estudante com TEA a ter uma melhor qualidade de vida, mas isso não implica poupá-la de viver situações variadas, porque nem sempre ela terá alguém ao seu lado com o propósito de antecipar as situações.

De acordo com Cunha (2020), essa rigidez para o enfrentamento às mudanças por parte da pessoa com autismo é algo que exige a realização de um trabalho coletivo com a participação tanto da família quanto da escola no intuito de ajudá-la a passar por essa situação, enfrentando-a da melhor maneira possível. O autor também ressalta que as rotinas podem ter valor pedagógico, mas haverá um momento inevitável no qual será necessário alterá-las, explicando ao sujeito o motivo, pois as mudanças fazem parte da vida e, caso se configurem como algo prejudicial, faz-se necessária a intervenção clínica.

Ressalta-se a necessidade de se criar um espaço de trabalho emancipador no qual esse profissional tenha a oportunidade de aperfeiçoar o seu arcabouço teórico e trocar experiências com outros colegas. Por isso, a prática docente precisa ser intencional e planejada a partir do conhecimento sobre o TEA e das suas especificidades, adotando-se metodologias que proporcionem a aprendizagem e o desenvolvimento do estudante (Stepanha, 2017).

Para Freire (2019a, p. 80), “O professor que não leva a sério sua formação, que não estuda, que não se esforça para estar à altura de sua tarefa não tem moral para coordenar as atividades de sua classe.” Desse modo, não é possível exercer a docência distante da leitura, do estudo e da pesquisa para conhecer, interpretar e analisar as teorias e quais porquês fundamentam as suas ações.

Assim, cursos apenas teóricos e superficiais que tratam sobre a educação especial de forma generalizada e processos burocráticos dispensáveis, como preenchimento de planilhas e formulários, apenas com a intenção de constatar se o professor realmente trabalhou, bem como encontros no intuito de dialogar sobre problemas, sem apresentar soluções e resultados não direcionados para o planejamento pedagógico, precisam ser repensados pelos sistemas de ensino sobre a sua real efetividade na escola.

Princípios Políticos

A concepção freiriana evidencia o ato de educar como ação política que envolve a conscientização e a discussão sobre a realidade, a partir da sua problematização, numa perspectiva crítica em prol da luta por melhores condições de vida. Isso significa a aproximação concreta entre a palavra e ação para se realizar um processo educativo emancipador e de transformação social (Freire, 2013).

Compreende-se que os princípios políticos precisam ser uma realidade no contexto escolar, transpostos da teoria para a prática, permitindo aos estudantes o entendimento e o exercício da cidadania. Assim, eles terão a oportunidade de refletir sobre o seu papel de cidadão na sociedade e como suas ações podem contribuir para manutenção ou minimizar as desigualdades sociais, adotando atitudes de cooperação, solidariedade e paz.

Entretanto, para que o estudante tenha essa visão crítica sobre o meio social e as suas relações, o processo educacional não pode ser realizado sob a perspectiva da educação denominada como bancária de acordo com Freire (2013, 2019a), na qual o professor deposita os conteúdos na mente dos educandos para torná-los seres passivos, proibindo o pensar verdadeiro. O autor diz: “Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 2013, p. 73).

Considerando-se a relevância da concepção acima, nota-se que essa prática não contribui para uma educação com base nos e para os direitos humanos, pois desconsidera as vivências do estudante, a sua historicidade, nem tampouco acontece de maneira ingênua, apresentando em seu âmago o objetivo de hierarquizar as relações entre educador e educando e, conseqüentemente, reproduzi-la no meio social.

Por isso, ao proporcionar uma formação cidadã, a instituição escolar contribui para que os estudantes possam enfrentar e questionar as desigualdades impostas pelo meio social, exigindo seus direitos e cumprindo seus deveres. O espaço escolar precisa (re) analisar as suas ações, tornando-se acolhedor, inclusivo, efetivando o direito à educação da pessoa com autismo auxiliando-a no exercício dos seus direitos, além de lutar contra o preconceito e a discriminação. A presença da democracia permite ao educando vivenciar a oportunidade de exercer seus direitos e deveres, tendo experiências concretas, construtoras de liberdade, e quando não limitadas ao puro verbalismo, permitem “através da práxis autêntica que, não sendo “blá-blá-blá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo” (Freire, 2013, p. 45).

A dimensão política do ato de ensinar proposto por Freire não pode excluir do processo a participação da família, tanto em sua construção quanto na sua execução. Segundo Cunha (2020), a educação escolar do aluno com autismo se potencializa quando o trabalho é realizado com a presença da família, sendo um reflexo da gestão democrática voltada para um projeto emancipador. O fortalecimento dos vínculos entre a família e a escola na perspectiva da formação cidadã dos estudantes é um preceito na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), mostrando que essa ligação não se trata apenas de algo teórico, mas de um dever legal.

Gadotti (1996), em seu livro *Paulo Freire: uma bibliografia*, apresenta a transcrição de um texto mimeografado de Freire, datado em 1957, que fala sobre a importância da participação da família na instituição escolar. A palavra círculos mencionada no texto faz se refere aos “Círculos de Pais e Professores”, que seriam os Conselhos de Escola da atualidade, mostrando a necessidade da democracia na escola:

Nos círculos, à medida que os pais se vão inteirando dos problemas da escola, das suas dificuldades – o comportamento é imprescindível a um trabalho com –, deve a escola começar a convidá-los a fazer visitas a suas dependências em períodos de atividades. Mostrando a eles como é “na vida” diária, tendo sempre em vista a identificação do pai com os problemas e dificuldades da escola. Neste sentido é que os Círculos de Pais e Professores não podem quedar-se teóricos e acadêmicos. Por isso é que eles têm de, pelo debate, levar o grupo dos pais à crítica e à análise dos problemas escolares, dando-lhes condições de mudança de antigos hábitos em hábitos novos. Hábitos antigos de passividade em hábitos novos de participação (Freire, 1957 *apud* Gadotti *et al.*, 1996, p. 96).

Constata-se que na visão freiriana não há como existir um processo emancipatório sem a presença da família na escola, pois o conhecimento da realidade vivida pela instituição, os seus problemas, avanços e desafios, permitem à família, por intermédio do diálogo com gestão escolar, professores e demais funcionários, a compreender o contexto no qual está inserido, exigindo do poder público o exercício de prover o direito à educação.

Os estudos de Souza (2017) mostram que, se os pais/responsáveis, em atitudes educativas, participarem do acompanhamento efetivo do processo de escolaridade dos estudantes com autismo, haverá a tendência de apresentar melhor desenvolvimento e aprendizagem. Contudo, a autora argumenta que cada comunidade escolar deve pensar

no seu projeto a partir da sua realidade, das condições do grupo familiar e da sua história de vida.

Famílias orientadas sobre as especificidades do TEA fazem diferença no desenvolvimento da pessoa, situação comprovada por intermédio do cotidiano e de pesquisas científicas. Sendo assim, a participação dos pais/responsáveis na escola torna-se relevante para o processo de desenvolvimento, tendo em vista a quantidade de estímulos pedagógicos e sensoriais que o ambiente pode oferecer (Gaiato, 2018).

A interação família-escola permite atender às necessidades educacionais do estudante com TEA, com a finalidade de proporcionar um ambiente acolhedor e inclusivo ao favorecer o contato com experiências diversificadas, tanto para o estudante com autismo quanto para os seus pares. Brites e Brites (2019) explicam que a participação da família é imprescindível, pois ela é quem conhece, com detalhes, a vida do discente, apresentando dados importantes sobre questões sensoriais, habilidades motoras, forma de reação em momentos de estresse ou mudança de rotinas e o que funciona ou não funciona na interação.

Ainda sobre esse assunto, Nunes e Ortega (2016) afirmam que a experiência dos pais pode ser uma forma eficaz de ajudar no processo de desenvolvimento da pessoa com autismo. Baseadas em seus estudos, as autoras explicam que a expertise do pai/mãe ou responsável os transforma em “especialistas-amadores”, apesar de não garantir que eles escolham a melhor forma de tratamento. Contudo, o amor e essa expertise adquirida pode dar sentido às práticas do tratamento escolhido por intermédio do diálogo com especialistas formais sobre o tema.

Brites e Brites (2019) orientam que as escolas convidem os pais a participarem do processo de planejamento das ações pedagógicas, recomendando superar a fragmentação educação x saúde, no intuito de ortalecer o desenvolvimento das potencialidades do estudante. Diante disso, nota-se que as informações e orientações trazidas pela família à escola são fundamentais no direcionamento do planejamento escolar para o estudante com autismo, tendo em vista as especificidades e peculiaridades próprias do transtorno, que podem se alterar de acordo com a pessoa.

Entretanto, devido às desigualdades sociais presentes no cotidiano brasileiro, muitas famílias não conseguem o acesso ou não possuem recursos financeiros que possibilitem aos seus filhos o tratamento adequado no intuito de melhorar a qualidade de vida. Com o propósito de garantir a sobrevivência do grupo familiar, muitos pais/responsáveis trabalham em subempregos, os quais não permitem o acompanhamento da vida escolar das crianças permitindo a concretização da parceria família-escola.

Dessa maneira, entende-se que a efetivação dos princípios políticos na realidade escolar exige o engajamento de toda a comunidade por intermédio da realização de parcerias com profissionais de outras áreas sob a perspectiva da emancipação discente. Além disso, há a necessidade de o setor público investir no Sistema Único de Saúde (SUS) no intuito de ampliar a oferta de vagas para o atendimento da pessoa com autismo por uma equipe multidisciplinar, e que esta se faça presente no cotidiano escolar, auxiliando no desenvolvimento do estudante.

Princípios Estéticos

Sabe-se que na literatura, a estética se configura sob interpretações relacionadas ao belo, à sensibilidade, à arte e às suas linguagens, envolvendo questões políticas e éticas em suas apropriações sob óticas diferentes para se atuar no mundo (Loponte, 2017). Em função disso, infere-se que os princípios estéticos permitem diversos contornos e, se a sua presença no contexto escolar for realizada de maneira reveladora, contribuem para a formação integral aos sujeitos a partir da interlocução entre teoria e prática.

Sob à luz do pensamento freiriano na educação, a estética revela a boniteza da vida ao englobar a forma de ser/estar no mundo, as relações com ele e com as pessoas (Freire, 2000). Isso implica dizer que a formação estética é uma maneira pela qual é possível potencializar o desenvolvimento do estudante, por intermédio do pensar e agir para ser o autor e protagonista da sua história, consciente da sua presença no mundo e do seu papel de intervenção no meio social.

A boniteza é um vocábulo que denota o sentido de transformação social ligada à ideia de humanização de homens e mulheres em Freire (Arelalo, 2021). Com o propósito de apresentar maiores detalhes sobre o significado desse termo, recorre-se ao entendimento de Casali (2021) ao expor que:

Morfologicamente, a palavra boniteza é simplesmente composta por bonito + sufixo-eza [...] na etimologia e na semântica de bonito encontramos, agora sim, um elemento novo e inspirador para os sentidos estético e ético contidos na boniteza. Pois bonito remonta ao espanhol bueno na sua forma diminutiva buenito - assim como lindo deriva do latim bellus na sua forma diminutiva bellitus. Bonito (belo) foi, portanto, originariamente, sinônimo de bonzinho (bueno, buenito), e desse significado nunca se distanciou. Aí, está, portanto, de partida, um marco semântico consistente para o sentido próprio da boniteza em Freire: o que une beleza à bondade (a estética à ética) (Casali, 2021, p. 96-97).

Logo, percebe-se que a boniteza de ser e estar no mundo ressalta a diferença como constituinte do ser humano, sendo um testemunho da vida, pois a ausência da beleza e bondade aponta para o “ser menos” e denuncia a opressão. Segundo Freire (2021), ética e estética são categorias inter-relacionadas, mostrando o ato de educar como uma forma de arte. Por isso, a sentença “educação através da arte (...) é redundante, já que a educação é, em si, uma experiência de beleza. Porque a educação tem a ver com formação e não com treinamento” (Freire, 2021, p. 31).

Nesse sentido, essa arte envolve o elo entre racionalidade e sensibilidade ao ser exercida por educadores que refletem sobre a intenção da sua prática pedagógica. Assim, a função social do ato de educar é entender que os seres humanos são diferentes entre si, ajudando-os a desenvolverem seu potencial por intermédio do diálogo, respeito, solidariedade, criatividade, com o intuito de emancipá-los por meio dessa intervenção artística, pois

Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos deveriam ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista. Nem tampouco jamais

compreendi a prática educativa como experiência a que faltasse o rigor em que se gera a necessária disciplina intelectual” (Freire, 2019a, p. 126-127).

A proposta freiriana evidencia a necessidade de uma educação escolar voltada para o desenvolvimento do conjunto das potencialidades dos alunos sem privilegiar apenas o cognitivo. Geralmente, a escola determina aos estudantes, desde cedo, a reproduzir o que está descrito nos livros didáticos, impedindo a criatividade, fator que representa a simplificação da complexidade humana. Dessa forma, é preciso estimular os alunos a criar e problematizar situações, para que, por meio da liberdade e da criatividade, transformem-nas em conhecimento, inserindo-as em um contexto maior (Almeida; Dantas, 2020).

Em contrapartida, defende-se que o desenvolvimento das potencialidades do educando só acontecerá se, em primeiro lugar, houver o entendimento de que a diferença faz parte da natureza humana, pois, ao desconsiderá-la, nega-se a humanidade das pessoas. Para Freire (2019a, p. 105),

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível.

Nota-se que o posicionamento freiriano, apresenta convergência com a definição de Orrú (2020b) que considera a diferença como valor humano constituinte da subjetividade de toda pessoa. “A diferença não é apenas do outro, dos que sofrem a particularização e a tipificação dos mecanismos de exclusão presentes na sociedade, mas a diferença é de todos nós” (Orrú, 2020b, p. 761).

Dessa forma, o estudante com autismo não é o diferente, eliminando-se, assim, a sua identificação unicamente a partir da descrição do DSM-5. Face ao exposto, compreende-se que esse conceito pode gerar um conflito no contexto escolar, pois existe a necessidade de seguir o currículo escolar prescrito e a quantidade de carga horária prevista para aplicação do conteúdo, que será cobrado em uma avaliação de cunho somativo, cujo objetivo é medir a capacidade de aprender/decorar do estudante por intermédio da nota que irá compor o seu histórico escolar.

Nessa linha de pensamento, considera-se que a escola precisa descolonizar o currículo (Givigi *et al.*, 2017) e as suas práticas pedagógicas (Orrú, 2020a) e se voltar para uma educação que reconheça a diferença sem categorizar os estudantes em identidades fixas (Givigi *et al.*, 2017; Orrú, 2020a). Em relação ao aluno com deficiência, Orrú (2020a), fundamentada na teoria de Franz Fanon (1961) sobre a dominação do colonialismo, faz um paralelo afirmando que, no contexto escolar, o estudante é o colono, pois:

Suas diferenças, suas singularidades, seu jeito de ser, sua subjetividade, seu corpo são desconsiderados, sendo concebido como um (1) a mais na estatística da instituição que serve aos interesses do Estado e cuja função social está bem distante da educação emancipatória. Ser um (1) a mais significa que ele é tão somente um elemento de

produção para os fins do capital, consequentemente, invisível à sociedade. Como colonizado, ele é oprimido e silenciado, sofre o *apartheid* e cai no esquecimento social (Orrú, 2020a, p. 55-56).

Diante desse quadro, o estudante com autismo, o colono, além de viver em um sistema social que, por sua natureza, já oprime as pessoas a favor da lógica do capital, ainda se encontra às margens sociais, devido ao fato de ter sua identidade fixada socialmente em um padrão que não é reconhecido como norma. Assim, se a escola não realizar um processo emancipador estará contribuindo para reproduzir e fortalecer as desigualdades sociais.

Ao citar Santos (2007), Orrú (2020b) afirma que o pensamento abissal, caracterizado pela divisão de dois lados opostos, nos quais um é visível e o outro invisível, evidencia que o excluído (invisível) apenas serve para realizar os interesses do opressor (visível). A autora explica que na linha abissal da escola, os que estão do lado de cá, os ditos normais, são justificados pela homogeneização do ensino e das formas de avaliação. Contudo, os que estão do outro lado, são excluídos, considerados muitas vezes como incapazes de aprender, tendo como justificativa o laudo médico.

Então, a partir da linha abissal, o aluno com autismo pode ser colocado do outro lado a partir de afirmações como “autismo um mundo à parte”, “a pessoa com autismo vive em seu próprio mundo”, sugerindo que a pessoa é alienada, sem consciência sobre a realidade. Conceituações desse tipo revelam o capacitismo e desconsideram o autismo como um espectro, de acordo com o DSM-5, invalidando o potencial das pessoas.

Temple Grandin, em seu livro *O cérebro autista: pensando através do espectro*, escrito em parceria com Richard Panek, ao relatar uma das suas experiências na escola, ligada às questões sensoriais do TEA, diz que o sinal tocado para demarcar o início e final dos horários das aulas a deixava irritada, comprometendo o funcionamento do seu cérebro, pois ela é sensível a sons altos, súbitos e inesperados.

Em complemento, afirma que os estouros dos balões de ar também a irritava, pois ela não sabia quando eles iriam estourar, simbolizando dor. Hoje, com o entendimento que possui, Grandin (2015) estouraria o balão de uma forma a produzir menos impacto, inflando-o para crescer e estourando com uma caneta tornando o barulho do estouro tolerável.

Nesse sentido, sob um conceito preconceituoso e ignorante acerca das especificidades do TEA, o comportamento de Grandin seria visto como anormal, pois não é comum crianças se incomodarem com o estouro de um balão, por exemplo. Esse cenário mostra que, muitas vezes, o contexto escolar pode ter dificuldades para aceitar o estudante com desenvolvimento atípico, porque ele não se enquadra no padrão de aprendizagem idealizado, situação que demanda maior investimento de tempo em relação à pessoa.

A escola não pode se deter apenas em tentar transmitir conhecimentos para os estudantes com autismo, ou resumir o processo educativo à mera socialização e à realização de atividades artesanais, que incluem pintura e colagem, descontextualizadas e sem intenção pedagógica, por exemplo, no intuito de passar o tempo. Sob a ótica de Tibiriça (2019), a escola passa a ser, quando muito, um local de “socialização” para a criança. Não

que a socialização não seja um dos objetivos da educação, permitindo que crianças convivam com seus pares e lidem com as diferenças, mas a frequência à escola não pode se resumir a este único objetivo, muito menos com o objetivo de que os “outros” aprendam com a deficiência.

Desse modo, o desenvolvimento da curiosidade, do espírito investigativo, da observação e da ludicidade são fatores importantes que ajudam os indivíduos a aprender a viver com o erro e com as frustrações. No contexto da pessoa com autismo, que geralmente tem resistência a mudanças repentinas, deve-se fazer um planejamento com foco nas necessidades específicas deste aluno, por intermédio do diálogo, da empatia e da afetividade por parte do professor. Segundo Freire (2019a, p. 28):

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos.

Diante desses apontamentos, existe a necessidade de se justificar que não pode haver o desmerecimento do aspecto cognitivo, por exemplo, pois ele é importante para a aprendizagem e para o desenvolvimento integral. Por isso, o professor precisa identificar os eixos de interesse da criança com TEA (Orrú, 2016) no intuito de proporcionar a efetivação da aprendizagem e do desenvolvimento. A autora apresenta como eixos para o desenvolvimento do estudante com autismo as artes (música, pintura, desenho, poemas, desenhos realísticos, pensamento por imagens/foto realístico), exatas e linguística.

Por isso, existe a necessidade de a escola trabalhar, de maneira transversal, com os eixos nos quais o estudante com autismo apresenta limitações (interação social e comportamento) sem relegá-los apenas aos profissionais que acompanham o estudante. Essa atitude, além de estimular as potencialidades do educando, permite que ele viva e aprenda com experiências diversificadas, na interação com os pares, sempre respeitando o seu tempo e os seus limites.

Assim, percebe-se que os princípios estéticos no contexto escolar evidenciam a sensibilidade nas relações humanas ao considerar que a diferença é uma característica de todas as pessoas, revelando a boniteza da vida, mas ao mesmo tempo com a racionalidade para perceber situações que podem se dirigir à exclusão e opressão.

Considerações Finais

A perspectiva freiriana sobre a educação evidencia uma práxis pedagógica emancipadora que contribui para a transformação da sociedade em favor da criticidade e da politicidade contra a opressão social. A escola, ao intervir e contribuir nesse processo, deve, como um dos requisitos, visualizar e entender a complexidade presente no contexto das relações sociais e humanas, efetivando, em seu interior, ações que rompam com o preconceito e com a discriminação praticada pelo sistema social em função das supostas

deficiências da pessoa, possibilitando aos discentes experiências diversas de aprendizagem ao permitir a reflexão e a (re)construção de conhecimentos.

Observa-se que os princípios éticos, políticos e estéticos não podem ser enquadrados como uma categoria fixa, concluída e descontextualizada, pois são interligados, interdependentes, e a divisão realizada pelo documento não significa fragmentação ou superioridade de um em relação ao outro. Assim, as esferas sociais responsáveis pela concretização do direito social à educação precisam embasar suas práticas no princípio da equidade e da justiça, com o intuito de responsabilizar-se por oportunizar contextos e situações diversificadas que promovam a aprendizagem, o desenvolvimento, o acesso a melhores condições de vida, à cidadania e à inclusão social como meios para efetivar a dignidade da pessoa humana e evitar situações excludentes.

Compreende-se que o estudante com autismo pode ter prejuízos em sua aprendizagem escolar se o potencial do seu desenvolvimento for visto de maneira restrita, usando as lentes do capacitismo. Por isso, não se pode colocar as possíveis limitações apresentadas pelo transtorno à frente das possibilidades de desenvolvimento do educando sem antes analisar, de maneira individual, o seu contexto, por intermédio do diálogo com a família e das interações realizadas com a equipe multidisciplinar.

A ética, a política e a estética apontam para o princípio da dignidade da pessoa humana ao envolver o respeito ao próximo, o reconhecimento de que cada um possui as suas singularidades, numa relação dialógica, sem hierarquias isentas de opressão. A escuta não simboliza apenas o sentido da palavra verbalizada, mas de se compreender gestos, atitudes e olhares. Nesse contexto, depreende-se que o estudante com autismo não pode ser considerado como a pessoa diferente, pois esta concepção não permite escutá-lo e percebê-lo como alguém capaz de aprender e de se desenvolver, estando na escola apenas para se socializar ou fazer a instituição cumprir a lei por intermédio da sua presença na escola.

Diante da complexidade que permeia o ser humano e, conseqüentemente, o processo ensino e aprendizagem, entende-se que não há como se falar em educação para o pleno desenvolvimento da pessoa sem a efetivação desses princípios no cotidiano da escola. A partir da discussão realizada, afirma-se que os princípios éticos, políticos e estéticos devem estar de maneira transversal tanto na teoria quanto na prática dessa comunidade, tendo em vista que o exemplo é uma forma eficaz para dar sentido às palavras.

Referências

APA - AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. *Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5*. Tradução: Maria Inês Corrêa do Nascimento. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ALMEIDA, Maria da Conceição de; DANTAS, Eugênia Maria Dantas. Edgar Morin, educação e complexidade: para além do pragmático, o paradigmático. *Educação & Linguagem*, v. 23, n. 1, p. 3-26, jan./jun. 2020. Disponível em:

<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/10742>. Acesso em: 17 jan. 2021.

ARELARO, Lisete. Esperança e resistência em Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. cap. 2, p. 16-32.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9.394.htm. Acesso em: 29 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 39, 14 set. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. *Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7246-rceb007-10&category_slug=dezembro-2010-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao>. Acesso em: 09 dez. 2020.

BRITES, Luciana; BRITES, Clay. *Mentes únicas*. Aprenda como descobrir, entender e estimular uma pessoa com autismo e desenvolva suas habilidades impulsionando seu potencial. São Paulo: Gente Editora, 2019.

CASALI, Alípio. Boniteza: a beleza da ética de Paulo Freire. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (org.). *A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire*. 1 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021. cap. 7, p. 97-111.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. *Cadernos Cenpec*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.171>. Acesso em: 17 jan. 2021.

CUNHA, Eugênio. *Autismo e Inclusão: Psicopedagogia e práticas educativas na escola e na família*. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

CUNHA, Eugênio. *Autismo na escola*. Um jeito diferente de ensinar. Um jeito diferente de aprender. 6. ed. Rio de Janeiro: Wak editora, 2020. 144 p.

FANON, Franz. *Os condenados da terra*. 1. ed. Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961. 223 p.

FISCHER, Nilton Bueno; LOUSADA, Vinícius Lima. Saber (Erudito/Saber popular/ saber de experiência). In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.).

Dicionário Paulo Freire. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 496-498.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2017.

FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019a.

FREIRE, Paulo. *Direitos Humanos e Educação Libertadora*. Gestão democrática da educação pública na cidade de São Paulo. Organização e notas: Ana Maria Araújo Freire e Erasto Fortes Mendonça. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da solidariedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GADOTTI, Moacir et al. *Paulo Freire: uma bibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/3078/1/FPF_PTPF_12_069.pdf. Acesso em: 01 dez. 2021.

GAIATO, Mayra. *S.O.S. Autismo: Guia completo para entender o Transtorno do Espectro Autista*. 3. ed. São Paulo: nVersos Editora, 2018.

GIVIGI, Rosana Carla do Nascimento; ALCANTARA, Juliana Nascimento; DOURADO, Solano Sávio Figueiredo; SILVA, Amanda Fernandes; PEIXOTO, Marcus Valerius da Silva. A Construção Curricular Coletiva na Formação de Professores da Educação Especial. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 17, n. 1, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v17n1.p47-70>. Acesso em: 10 ago. 2021.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise. O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva: reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 345-356, set./dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2095/1444>. Acesso em: 05 ago. 2021.

GRANDIN, Temple; PANEK, Richard. *O cérebro autista*. Tradução Maria Cristina Torquillo Cavalcanti. 1. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo isso que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. *Rev. Bras. Educ.*, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782017226922>. Acesso em: 20 out. 2021.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NUNES, Fernanda Cristina Ferreira; ORTEGA, Francisco. Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o “direito ao tratamento” *Saúde Soc.*, São Paulo, v.25, n.4, p. 964-975, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Z64XLnFG8gcfPKMtTvGNtZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2022.

ORRÚ, Sílvia Ester. Contribuições da abordagem histórico-cultural na educação de alunos autistas. *Humanidades Médicas: Sep-Dic*, v. 10, n. 3, sep-dic, 2010. Disponível em: <http://scielo.sld.cu/pdf/hmc/v10n3/hmc020310.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. *Aprendizes com autismo: aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

ORRÚ, Sílvia Ester. Base Nacional Comum Curricular: à contramão dos espaços de aprendizagem inovadores e inclusivos. *Revista Tempos e Espaços em Educação, São Cristóvão*, v. 11, n. 25, p. 139-152, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.20952/revtee.v11i25.6828>. Acesso em: 15 nov. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. Assembleias como método pedagógico: educar para viver a democracia e transformar o mundo. In: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico (org.). *Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos*. 1 ed. Campinas, SP: librum Editora, 2019. cap. 15, p. 314-349. e-book. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ORRÚ, Sílvia Ester. *A inclusão menor e o paradigma da inclusão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020a.

ORRÚ, Sílvia Ester. A diferença como valor humano: Ensaio sobre as contribuições do pensamento de Boaventura Sousa Santos, Gilles Deleuze e Homi Bhabha para o Paradigma da Inclusão. *Educação e Filosofia on-line*, v. 34, p. 735-773, 2020b. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/50642>. Acesso em: 20 mar. 2021.

RIOS, Terezinha Azerêdo. *Ética e competência: Política, responsabilidade e autoridade em questão*. São Paulo, Cortez. 2013.

SANTOS, Boaventura Souza. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos Estudos*, São Paulo, n. 79, p. 71-94, nov. 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>. Acesso em: 15 nov. 2021.

SOUZA, Oralda Adur de. *Família - Escola e Desenvolvimento Humano: um estudo sobre*

as atitudes educativas familiares. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/49120/R%20-%20T-%20ORALDA%20ADUR%20DE%20SOUZA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 jan. 2022.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. *A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5127875. Acesso em: 01 jul. 2021.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. *As medidas de apoio para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados*. 2019. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7714838. Acesso em: 26 dez. 2021.

TROMBETTA, Sérgio. Alteridade. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. (org.) *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 50-54.

Uania Soares Rabelo de Moura

Mestre em Ciências Humanas e Sociais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Graduada em Pedagogia e Letras (Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa). Possui especialização em Gestão Estratégica de Pessoas; Metodologia da Língua Portuguesa; Coordenação Pedagógica e Supervisão Escolar; Atendimento Educacional Especializado (AEE) e Educação Inclusiva. Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC/BA). Possui experiência no setor bancário e na área da educação escolar.

Natália Medina Araújo

Doutora em Direito pela Universidade de Brasília - UnB (2017). Mestre em Direito pela Universidade de Brasília - UnB (2011). Bacharel em Direito pela Universidade Federal da Bahia (2008). Professora Adjunta de Direito na Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGCHS/UFOB). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Crítica e Direito Internacional (UnB) e Marginais: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões (UFOB). Áreas de atuação principais: Direito Internacional, História do Direito, Direito das Migrações, Direito dos Refugiados e Direitos Humanos.

Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Paraíba (2003), mestrado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2006) e doutorado em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2012). Atualmente é Professora Adjunta C II e gestora do Núcleo de Avaliação de Cursos da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ciências Humanas e Sociais (PPGCHS/UFOB) e faz parte dos grupos de pesquisa registrados no CNPq "Marginais: grupo interdisciplinar de pesquisa sobre minorias e exclusões" e "GRUDET: Dinâmicas espaciais e desenvolvimento territorial e socioespacial". Tem experiência na área de Sociologia e Antropologia, com ênfase em Desigualdade Social e Sociabilidade Urbana.