



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**TESSITURAS NA INCLUSÃO: A EPISTEMOLOGIA FREIREANA COMO SUBSÍDIO PARA
PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TEA**

JOAQUIM DE SOUZA JÚNIOR

Brasília/DF
2024

JOAQUIM DE SOUZA JÚNIOR

**TESSITURAS NA INCLUSÃO: A EPISTEMOLOGIA FREIREANA COMO SUBSÍDIO PARA
PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TEA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós- graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação. Orientadora: Prof^a. Dr^a. Viviane Neves Legnani

Brasília/DF
2024

JOAQUIM DE SOUZA JÚNIOR

TESSITURAS NA INCLUSÃO: A EPISTEMOLOGIA FREIREANA COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS COM ALUNOS COM TEA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília – UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Área de concentração: Escola, Aprendizagens, Práticas Pedagógicas e Subjetividade na Educação.
Orientadora: Profª. Drª. Viviane Neves Legnani

Banca Examinadora formada pelos professores/as:

Professora Dra. Viviane Neves Legnani – Presidente da Banca
Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Andreza Marques de Castro Leão – Membro Externo
Universidade Estadual Paulista – UNESP

Professora Dra. Cândida Beatriz Alves – Membro Interno
Universidade de Brasília – UnB

Professora Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz – Membro Suplente
Universidade de Brasília – UnB

DEDICATÓRIA

Este trabalho é dedicado a todos aqueles que me ensinaram que a educação é um ato de coragem, liberação e emancipação. Aos meus antepassados, pelas lutas que tornaram meus passos possíveis. Aos professores e às professorass que se dedicam a uma pedagogia para e com os esfarrapados deste munso, na incessante e ousada busca pelo "ser mais" – que este trabalho seja um eco de nossas vozes.

RESUMO

Esta pesquisa, intitulado *Tessituras na Inclusão: a epistemologia freireana como subsídio para práticas docentes inclusivas com alunos com diagnóstico médico de TEA*, tem como objetivo central investigar como a epistemologia de Paulo Freire, em especial os conceitos de práxis situação-limite e inédito viável, pode subsidiar a ação docente na construção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica. Para tanto, parte-se da premissa de que a inclusão escolar é um processo complexo e multidimensional, que exige a integração de perspectivas pedagógicas, sociais, culturais e históricas. A partir de uma abordagem qualitativa, inspirada na dialética da Psicologia Histórico-Cultural, o estudo busca tecer um diálogo entre teoria e prática, analisando como a pedagogia freireana pode contribuir para a superação das barreiras enfrentadas por alunos com diagnóstico médico de TEA no contexto escolar. A metodologia adotada inclui entrevistas semiestruturadas com professores, observação participante em salas de aula e análise documental em seis escolas públicas do Distrito Federal, abrangendo diferentes níveis de ensino e contextos socioeconômicos. A análise dos dados será realizada mediante uma perspectiva dialética, a fim de compreender as interações sociais, culturais e históricas que influenciam o processo de inclusão escolar. Este estudo visa contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e equitativas, alinhadas com os princípios da educação libertadora e transformadora proposta por Freire. Os resultados esperados incluem a identificação de estratégias pedagógicas que promovam a participação ativa e a aprendizagem significativa de alunos com diagnóstico médico de TEA, bem como a reflexão sobre os desafios e possibilidades da inclusão escolar na perspectiva freireana. A dissertação está organizada em cinco partes, que abordam desde a fundamentação teórica da pedagogia freireana até a análise das práticas docentes no contexto da inclusão, culminando em reflexões sobre o futuro da educação inclusiva. Conclui-se que a epistemologia freireana oferece um arcabouço teórico e metodológico potente para a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva, que reconheça e valorize as singularidades de cada estudante, promovendo a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Palavras-chaves: Inclusão Escolar; Transtorno do Espectro Autista (TEA); Paulo Freire; Epistemologia Freireana; Práxis Docente

ABSTRACT

This research, entitled *Weavings of Inclusion: Freirean Epistemology as a Support for Inclusive Teaching Practices with Students Diagnosed with Autism Spectrum Disorder (ASD)*, aims to investigate how Paulo Freire's epistemology—particularly the concepts of praxis, limit-situation, and viable unheard-of—can support teaching practices in the construction of inclusive pedagogical approaches for students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in Basic Education. The study is grounded in the premise that school inclusion is a complex and multidimensional process, requiring the integration of pedagogical, social, cultural, and historical perspectives. Adopting a qualitative approach inspired by the dialectical foundations of Historical-Cultural Psychology, the research seeks to weave a dialogue between theory and practice by analyzing how Freirean pedagogy can contribute to overcoming the barriers faced by students diagnosed with ASD in school contexts. The methodology includes semi-structured interviews with teachers, participant observation in classrooms, and document analysis conducted in six public schools in the Federal District, encompassing different levels of education and diverse socioeconomic contexts. Data analysis is carried out from a dialectical perspective in order to understand the social, cultural, and historical interactions that shape the process of school inclusion. This study aims to contribute to the development of more inclusive and equitable pedagogical practices aligned with the principles of the liberating and transformative education proposed by Freire. Expected results include the identification of pedagogical strategies that foster active participation and meaningful learning among students diagnosed with ASD, as well as critical reflection on the challenges and possibilities of school inclusion from a Freirean perspective. The dissertation is organized into five parts, ranging from the theoretical foundations of Freirean pedagogy to the analysis of teaching practices in inclusive contexts, culminating in reflections on the future of inclusive education. It is concluded that Freirean epistemology offers a powerful theoretical and methodological framework for building a truly inclusive education that recognizes and values the singularities of each student, promoting social transformation and the emancipation of subjects.

Keywords: School Inclusion; Autism Spectrum Disorder (ASD); Paulo Freire; Freirean Epistemology; Teaching Praxis.

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Tabela 1 autoria do próprio autor Página 94

Tabela 2 autoria do próprio autor Página 97

ABREVIATURAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMA-SP	Amigos dos Autistas de São Paulo
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Expcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CADEME	Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais
CAPSi	Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil
CEAP	Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos
CEB	Conselho Nacional de Educação
CEBs	Comunidades Eclesiais de Base
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Campanha Nacional dos Cegos
CEPAFRE	Centro de Educação Paulo Freire de Ceilândia
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CFE	Conselho Federal de Educação
CIDID	Classificação Internacional de Deficiências, Incapacidades e Desvantagens
DF	Distrito Federal
DI	Deficiência Intelectual
GDF	Governo do Distrito Federal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos

IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPE - DF	Instituto de Pesquisas e Estatísticas do Distrito Federal
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAB	Mapa Autismo Brasil
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas
OEA	Organização dos Estados Americanos
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SC	Surdez
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SUS	Sistema Único de Saúde
Subeb	Subsecretaria de Educação Básica
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
UnB	Universidade de Brasília
UPE	Unidade Pública de Ensino

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: PANORAMA, DESAFIOS E A SITUAÇÃO-LIMITE NO DISTRITO FEDERAL	20
1.1 Introdução do capítulo	20
1.2. Um panorama histórico da inclusão escolar no Brasil	23
1.3. A Construção Histórica do Conceito de TEA	34
1.4. O arcabouço legal da educação inclusiva: avanços e limitações	37
1.4. O cenário crítico: a inclusão de estudantes com diagnóstico médico de TEA no Distrito Federal	48
1.5. A voz da academia: a consolidação da denúncia na literatura	54
1.6. A tessitura do panorama da Inclusão Escolar	57
CAPÍTULO 2: A EPISTEMOLOGIA FREIREANA COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA UMA INCLUSÃO EMANCIPATÓRIA	59
2.1. Introdução do capítulo	59
2.2 Ontologia e inclusão: a construção do sujeito na educação inclusiva	60
2.3 A palavra como práxis: um mundo de possibilidades entre o sujeito e a palavra	66
2.4 Situação-limite, inédito viável e a práxis	68
2.5 A práxis: a síntese para a ação docente inclusiva	80
2.6 O diálogo teórico: como a academia tem articulado Freire e inclusão escolar	87
2.7 A tessitura conceitual e o inédito viável da inclusão	93
CAPÍTULO 3: AS TESSITURAS DA PRÁXIS DOCENTE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DIAGNÓSTICO MÉDICO DE TEA NAS	

ESCOLAS PÚBLICAS DO DF	96
3.1. Introdução do capítulo	96
3.2. Mapeando o campo: a revisão sistemática da literatura como alicerce metodológico	98
3.2.1. Análise qualitativa dos achados: artigos da base de dados da CAPES	99
3.2.2. Análise qualitativa dos achados: dissertações da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)	102
3.3 Metodologia da pesquisa	106
3.3.1 Contexto e cenário da investigação	106
3.3.2 Procedimentos para a construção de dados e participantes	107
3.5 Análise e Discussão dos Resultados	139
3.6 Tessituras	140
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	163
APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF	163
APÊNDICE B – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.	165
APÊNDICE C – SÍNTESES DO DIÁRIO DE CAMPO	169
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA	176
APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO-TCLE	182
ANEXOS	184
ANEXO A- AUTORIZAÇÃO DA SEE-DF PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA	184

INTRODUÇÃO

Nosso modo de ver é a tessitura do “eu” que dá vida a cada ser. Somos essência em vida, somos poesia em versos e nossos olhares são uma das várias distâncias entre a nossa essência e a dos outros! (Patrícia Regina de Souza, 1998).

O título desta dissertação, *Tessituras na Inclusão: a epistemologia freireana como subsídio para práticas docentes inclusivas com alunos com diagnóstico de TEA¹*, assume a palavra *tessitura* como metáfora central para o entrelaçamento entre a epistemologia freireana, a ação docente² e a inclusão escolar³.

Neste contexto, a palavra, que originalmente relaciona-se, semanticamente e historicamente, ao ofício de tecer e à palavra tecido, assume-se, neste texto, como uma trama consistente – um tecido analítico – capaz de estampar subsídios críticos e reflexivos para a

¹ Ao longo deste trabalho, opta-se pela utilização dos termos “pessoa com diagnóstico médico de TEA” ou “estudante com diagnóstico médico de TEA”. Esta escolha busca equilibrar diferentes perspectivas presentes no campo. Por um lado, reconhece-se a contribuição fundamental do Movimento da Neurodiversidade, que comprehende o autismo como uma variação natural do neurodesenvolvimento humano, e não como um transtorno ou doença a ser curado. Nessa visão, a identidade autística é parte constitutiva da pessoa, e o foco deve estar na construção de sociedades e escolas que acolham e valorizem as diferenças neurológicas, combatendo o capacitismo. Por outro lado, a opção pela menção ao “diagnóstico médico” reflete a realidade institucional e discursiva do contexto escolar investigado, onde o acesso a direitos, suportes e adaptações ainda está majoritariamente atrelado a laudos e categorias diagnósticas. Essa dupla consideração — o respeito à identidade neurodivergente e o reconhecimento das condições materiais e burocráticas que regulam a inclusão escolar no presente — orienta a nomenclatura adotada, sem prejuízo do compromisso ético e político com uma educação verdadeiramente inclusiva e anti-capacitista.

² A ação docente pode ser compreendida como o exercício intencional de mediação pedagógica que articula saberes disciplinares, didáticos-pedagógicos e éticos, ao mesmo tempo em que se insere no contexto histórico-social do sujeito que ensina e aprende, implicando investigação, reflexão crítica e intervenção transformadora (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999).

³ A inclusão refere-se à garantia de que todos os estudantes-alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou linguísticas, tenham o direito de frequentar a escola regular da qual fariam parte se não tivessem tais condições. Conforme a Declaração de Salamanca, “as escolas comuns, com esta orientação inclusiva, são o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, criar comunidades acolhedoras e construir uma sociedade inclusiva”. Assim, tem-se, no mesmo documento a alusão ao termo “inclusão escolar” que adiciona a esse princípio que o “encaminhamento de crianças a escolas especiais ou a classes especiais ou a sessões especiais dentro da escola em caráter permanente deveriam constituir exceções” (SALAMANCA, 1994, p. 5), recomendado apenas quando ficar claramente demonstrado que a educação na classe regular seja incapaz de atender às necessidades educativas ou sociais da criança (SALAMANCA, 1994).

construção de práticas educativas mais inclusivas.

A opção por este termo justifica-se não apenas por sua potência metafórica, mas também por sua riqueza semântica e plurissignificação em distintas áreas do conhecimento, uma vez que ela foi introduzida na língua portuguesa como um estrangeirismo de origem italiana. Logo, o vocábulo *tessitura* carrega uma historicidade que revela sua capacidade de adaptação e profundidade, abrangendo desde a “organização de um discurso religioso” (1640) e a “ação de fazer tapeçaria” (1737) até a “organização e composição de uma obra literária” e, posteriormente, sua consolidação de acepções no campo musical (1879) e no sentido amplo de “modo de dispor ou ordenar” (1881) (Aulete, 1881, p. 935).

Embora tenha sido associada aos estudos musicais, onde designa a extensão de notas que uma voz ou instrumento pode executar com qualidade e conforto sonoro ao se entrelaçarem (Cagliari; Massini-Cagliari, 2001), a tessitura ecoa de forma igualmente vital em outros domínios. Nos estudos textuais, a linguista Regina Helena Pires Brito (1998) emprega o termo para referir-se aos processos de textualização, momento em que elementos linguísticos díspares se complementam para constituir um texto coeso e significativo. Já no campo das ciências sociais, como proposto por Latif Antonia Cassab (2007), a expressão tessitura social é mobilizada para descrever a complexidade irredutível do tecido social, analisando suas intrincadas intersecções materiais, culturais, históricas e políticas.

Estas diversas perspectivas convergem na ideia central de entrelaçamento, complexidade e complementaridade, evocando uma rede de relações intrincadas e interdependentes que criam algo novo e significativo (Cassab, 2007). É nesse contexto que a escolha do termo reflete a tentativa de abordar a inclusão educacional como um processo dialeticamente entrelaçado, sonoro e multidimensional, em que a conexão cuidadosa de fios distintos para formar um tecido coerente exige a integração de perspectivas pedagógicas, sociais, culturais, históricas, materiais, ontológicas e epistemológicas que dialoguem entre si e se complementem, vislumbrando a constituição de práticas pedagógicas que almejam ambientes educativos diversos, que compreendam as diferenças em uma perspectiva equitativa e inclusiva (MANTOAN, 1997).

A possibilidade desta construção ancora-se em uma leitura crítica do processo de inclusão escolar, em que a ação docente, na visão de Freire (1996), configura-se como uma prática social, ética, política, cultural e intencional. O educador brasileiro, em continuidade, ressalta que este processo entre educadores e educandos deve ser dialógico, objetivando a humanização e a emancipação, reconhecendo as diversidades de realidades como princípio

constitutivo da experiência educativa (FREIRE, 1996).

Para tanto, o texto assume a categoria freireana de situação-limite como um fundamento na compreensão dos desafios impostos às pessoas historicamente marginalizadas no espaço escolar. Pensou-se, assim, na possibilidade da compreensão da exclusão escolar, que é de fato uma situação opressora e desumanizante, como uma situação-limite imposta às pessoas com deficiência.

Esta compreensão parte de Freire (1987) ao destacar que a situação-limite se manifesta para as pessoas como imposições históricas avassaladoras, perante as quais a adaptação pareceria ser a única via possível. Contrariamente, o autor propõe que, ao se desenvolver uma práxis crítica, surge um contexto de esperança e fé que encoraja os sujeitos a se engajarem na ultrapassagem das situações-limites (Freire, 2004).

A partir destas constatações, esta categoria freireana, ao ser utilizada para entender a exclusão, abre a possibilidade da utilização de outras categorias do mesmo autor para compreender a ação docente e a própria inclusão escolar.

Para realizar este percurso em Freire, pensou-se na relação do movimento dialético de denúncia e anúncio, que resulta no *empowerment*, um empoderamento político-social (Freire, 1987), que impulsiona a intervenção na realidade por “uma nova ética fundada no respeito às diferenças” (Freire, 1997, p. 157).

Portanto, para construir o percurso da denúncia, optou-se por focar nas tensões geradas pela ausência de articulação intersetorial, nas lacunas da formação docente e nos dados – ou na falta deles – sobre as dinâmicas que permeiam a ação docente na inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), tanto nas perspectivas macro, quanto micro. A relevância desta investigação, neste contexto, reside na urgência de denunciar a realidade do processo excluente vivenciado por educandos e educandas com autismo nas escolas públicas do Distrito Federal (DF).

Este processo de denúncia se materializada nos escritos de Aydos (2019), que traz em seu artigo uma reflexão preocupante quanto ao número excessivo de diagnóstico médico de TEA ao longo da década de 2010, sendo que este *boom* de diagnóstico toma uma dimensão ainda mais alarmante na reportagem de Guedes (2024), que traz a fala da professora Viviane Neves Legnani, ressaltando os déficits na formação dos profissionais que atuam no diagnóstico e nos espaços escolares e terapêuticos voltados para a inclusão e o atendimento a pessoas com diagnóstico médico de TEA, indicando a desarticulação intersetorial desses dois espaços.

Estas situações são percebidas quando se tem acesso aos dados do IPEA-DF (2023) e

do MAB⁴ (2024), que apontam dados, como a taxa de distorção idade-anº de estudantes com deficiência (26,1%), mais que o dobro da média de alunos sem deficiência (10,6%), e o abandono educacional de alunos com diagnóstico médico de TEA, em que 36,49% frequentaram apenas o primeiro ciclo e 5,47% não frequentaram nenhuma etapa (IPEA-DF, 2023; MAB, 2024).

Uma leitura crítica deste cenário caótico ancorada em Freire permite a construção de caminhos que se clarificam os horizontes para a superação desta situação-limite. Neste contexto, a articulação entre a epistemologia e a ontologia freireana pode emergir como um anúncio concreto de possibilidade, pois oferece-se um ferramental teórico-prático para decifrar e transformar esta realidade. Ela se posiciona como uma filosofia educacional libertadora que encontra na práxis (ação-reflexão), no diálogo (encontro entre sujeitos) e na conscientização (leitura crítica do mundo) os pilares para a transformação da realidade e a libertação dos oprimidos (Freire, 1987).

Esta leitura ganha amplitude quando em mapeamento sistemático da literatura de natureza qualitativa e abordagem teórico-analítica, cujo objetivo principal foi analisar e sintetizar estudos acadêmicos que abordassem os fundamentos da pedagogia freireana e sua articulação com práticas pedagógicas inclusivas voltadas a estudantes com diagnóstico médico de TEA, especialmente no que tange à práxis docente. Dessa maneira, sinaliza-se, na revisão, mesmo que se mostre inaugural e com um corpus ainda pequeno abrangendo a poucos artigos e dissertações, um campo fértil e pronto para ser explorado.

Ao mesmo tempo, esta fertilidade é comprovada na análise integrada destes estudos, que revela a potência da pedagogia freireana como fundamentação teórica para pensar na inclusão escolar em suas múltiplas dimensões, oferecendo subsídios para a desconstrução de visões capacitistas e homogeneizantes. Evidencia-se ainda um cenário complexo em que os

⁴ O **Mapa Autismo Brasil (MAB)** é uma iniciativa do Instituto Steinkopf que tem como objetivo a coleta e sistematização de dados sociodemográficos, clínicos e sociais de pessoas autistas no Brasil. Trata-se de uma pesquisa online, respondida por pessoas autistas maiores de 18 anos ou por seus responsáveis/cuidadores, que reúne informações relativas ao diagnóstico, nível de suporte, acesso a serviços de saúde, educação e terapias, bem como condições socioeconômicas. Em um contexto marcado pela escassez de dados oficiais sobre o Transtorno do Espectro Autista (TEA) no país, o MAB configura-se como uma fonte relevante para a produção de conhecimento, o subsídio à formulação e avaliação de políticas públicas e o fortalecimento da visibilidade das experiências e demandas da população autista, com resultados disponibilizados publicamente por meio de relatórios e painéis descritivos.

esforços criativos dos educadores convivem com obstáculos estruturais persistentes, como a falta de formação docente específica e a comunicação frágil entre escola e família, que configuram as situações-limites, mas também apontam, na leitura crítica dos pesquisadores ao apoiar-se em Freire, a construção de uma práxis que anuncia inéditos viáveis.

Na intersecção entre a denúncia e o anúncio freireano que esta pesquisa se propõe a responder à seguinte questão: como os conceitos freireanos de situações-limites, práxis e inéditos viáveis, quando articulados ao modelo social da deficiência e aos princípios da educação inclusiva, podem contribuir para a construção de uma ação docente inclusiva para os estudantes com diagnóstico médico de TEA? E, em busca da resposta, estabelece-se como objetivo geral: investigar de que modo os conceitos freireanos de situação-limite, práxis e inédito viável podem subsidiar a ação docente inclusiva para estudantes com diagnóstico médico de TEA na Educação Básica.

A opção por este ferramental não é aleatória. A escolha d'*A Pedagogia do Oprimido* como o pilar teórico desta pesquisa justifica-se por sua capacidade ímpar de problematizar as relações de poder e desigualdade presentes no contexto educacional. A obra de Freire (1987), fruto de sua experiência com a alfabetização de adultos no Brasil e de sua atuação no Chile, permanece uma referência fundamental para a educação crítica e transformadora, defendendo que “A educação deve ser um ato de liberdade, onde os educandos se tornam sujeitos de sua própria história, capazes de imaginar e construir um futuro diferente” (Freire, 1987, p. 99).

A convicção freireana convida a uma compreensão ontológica e epistemológica de aprendizagem e de humanização que se alinha aos princípios da Declaração de Salamanca (1994), marco fundamental para a educação inclusiva, transcendendo a mera adaptação pedagógica ao fundamentar-se intrinsecamente nos princípios dos direitos humanos. Ao advogar pela educação para todos, independentemente de suas diferenças, o documento reafirma o direito inalienável de cada indivíduo à plena participação na sociedade e ao desenvolvimento de seu potencial, ecoando a universalidade e a indivisibilidade dos direitos humanos como pilares para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Esta perspectiva ontológica, que coloca, em primeiro plano, as relações sociais, a conscientização, o diálogo, a experiência histórica e a ação do sujeito como construtor da história, mostra-se fundamental para esta pesquisa, pois orienta a construção de uma educação inclusiva que parte da singularidade de cada indivíduo para a construção coletiva dos processos educativos.

Para operacionalizar a investigação, este estudo se inscreve no campo da pesquisa

qualitativa em educação, articulando conhecimentos da educação, psicologia, história e sociologia em uma perspectiva interdisciplinar.

Seu desenho metodológico é orientado pela compreensão de Gatti (2002, p. 9-10), de que: “a pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimento sobre alguma coisa [...] não qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos”.

Nesse sentido, este trabalho constitui-se como um processo contínuo de questionamento, valorizando a provisória metódica como fonte primordial para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Para responder às demandas de pesquisa apresentadas, adotou-se uma abordagem metodológica qualitativa que se inspira na Psicologia Histórico-Cultural, perspectiva escolhida por possibilitar uma visão dialética de investigação e a análise sobre as articulações da ação docente inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA, as percepções dos professores acerca dos desafios e das possibilidades dessa prática, e a possibilidade da utilização de algumas categorias freireanas para a construção de um ensino inclusivo. A opção por esta abordagem justifica-se por ela se concentrar na compreensão dos fenômenos educativos em sua complexidade, considerando a inter-relação dialética entre o indivíduo e seu contexto social e histórico (Vigotski, 2004).

A Teoria Histórico-Cultural, ao fundamentar-se no entendimento de que o desenvolvimento humano é intrinsecamente mediado por fatores históricos, culturais e sociais, reconhece a interação, a linguagem, as experiências e as condições materiais como elementos estruturantes do processo de formação do sujeito (Vigotski, 2004). Esta concepção alinha-se coerentemente à proposta de Freire (1970) de uma educação libertadora e transformadora, fornecendo ferramentas analíticas para um exame aprofundado das relações e mediações que constituem o contexto escolar e o próprio processo de inclusão. Esta convergência teórica baseia-se na compreensão freireana do homem e da mulher como sujeitos que estão sendo, constituindo-se em um movimento de constante (re)construção histórica, cultural, política e social (Freire, 1987, p. 33).

Coerente com esse marco teórico-metodológico, a pesquisa, quanto à construção de dados, terá como foco os discursos de professores da Educação Básica, buscando expor e compreender os sentidos e significados atribuídos à inclusão escolar a partir das possibilidades de subsídios da epistemologia freireana para a ação docente.

O trabalho de campo será realizado em duas escolas públicas do Distrito Federal – uma

em Brasília e outra em outra região administrativa –, abrangendo etapas do Ensino Fundamental I e II. Para a construção dos dados, serão utilizados três instrumentos complementares: entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Esta triangulação metodológica permitirá uma compreensão mais robusta e multidimensional das experiências dos sujeitos e das dinâmicas institucionais que impactam a inclusão escolar, transcendendo a mera observação para desvendar os significados subjacentes às ações humanas (Malinowski, 1976; Guba e Lincoln, 1981).

Para a análise dos dados, adotar-se-á uma abordagem que reflita a complexidade das práticas investigadas, considerando seu contexto social e cultural. Este movimento em direção aos sentidos é definido por um processo que vai da abstração ao real concreto, à síntese das multideterminações do real, à apreensão do processo de constituição dos sentidos (Aguiar; Soares; Machado, 2015, p. 71).

A arquitetura desta dissertação organiza-se em três movimentos entrelaçados, refletindo a tessitura conceitual e empírica que a fundamenta. O Capítulo 1, intitulado "A Inclusão Escolar no Brasil: Panorama, Desafios e a Situação-Limite no Distrito Federal", aborda a urdidura do contexto, traçando um panorama histórico e legal da inclusão escolar para descontar a situação-limite da exclusão no Brasil e no DF, com foco na construção histórica do conceito de TEA e na voz da academia sobre o tema.

O Capítulo 2, "A Epistemologia Freireana como Fundamentação para uma Inclusão Emancipatória", dedica-se à trama teórica, aprofundando a ontologia freireana, a palavra como práxis, as categorias de situação-limite, inédito viável e "que fazer", e a práxis como síntese para a ação docente inclusiva, além de explorar o diálogo teórico entre Freire e a inclusão escolar.

O Capítulo 3, "As Tessituras da Práxis Docente: Análise das Práticas Inclusivas para Alunos com diagnóstico médico de TEA nas Escolas Públicas do DF", examina o tecido em formação, apresentando a metodologia da pesquisa e a análise e discussão dos resultados, identificando as situações-limites e os inéditos viáveis em construção na práxis docente.

Ao final deste percurso, almeja-se que a tessitura aqui empreendida contribua para a construção de subsídios teórico-práticos que fortaleçam uma ação docente consciente de seu poder e de seus limites, assumindo-se como práxis transformadora e comprometida com a efetivação do inédito viável de uma escola comum, democrática e inclusiva.

1. A INCLUSÃO ESCOLAR NO BRASIL: PANORAMA, DESAFIOS E A SITUAÇÃO-LIMITE NO DISTRITO FEDERAL

1.1 Introdução

Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade em que os homens possam mais. Anúncio e Denúncia não são, porém, palavras vazias, mas compromisso histórico (Freire, 1987, p. 43)

A relação dialética entre denúncia e anúncio, tal como proposta por Freire (1987), pode constituir-se como uma dimensão fecunda da pedagogia freireana na ação emancipadora de homens e mulheres, visto que se trata de um movimento orgânico e indivisível, que consiste em denunciar condições opressoras e excludentes que violentamente embarreiram a humanização e, simultaneamente, anunciar possibilidades históricas e reais de sua superação pelo “que fazer” na práxis. O educador brasileiro observa que “não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação” (Freire, 1987, p. 78), sublinhando que ambas se imbricam mutuamente como categorias indissociáveis de uma práxis crítica e emancipatória.

Para tanto, a Declaração de Salamanca (1994) preconiza sobre a educação em uma perspectiva inclusiva que a escola é para todos, partindo da diversidade e da equidade para escolarização de todos os estudantes com e sem diagnóstico de deficiência no mesmo espaço escolar. Segundo o trecho abaixo retirado do texto da declaração:

Reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino e reendossamos a Estrutura de Ação em Educação Especial... (SALAMANCA, 1994).

Mantoan (1997) aponta que a inclusão escolar, especialmente após a Declaração de Salamanca (1994), trouxe novos paradigmas à educação, exigindo mudanças profundas na ação docente e enfrentando enormes desafios para sua implementação. A centralidade da inclusão educacional, segundo a autora, reside na oferta de uma educação de qualidade que respeite a individualidade e as diversidades dos educandos, exigindo dos docentes uma modificação nas práticas pedagógicas, incluindo a adequação curricular, o uso de recursos específicos, as novas formas de avaliação e o estímulo à participação comunitária.

Neste capítulo, comprehende-se a educação inclusiva para além da mera garantia de

acesso ou da adaptação de recursos, na esteira do que propõem a Declaração de Salamanca (1994) e Mantoan (1997), entendendo como um projeto político-pedagógico radical que exige a transformação das estruturas escolares – do currículo às relações de poder –, a valorização da diferença como constitutiva do humano e, sobretudo, o reconhecimento de todos os estudantes como sujeitos de direito e de saber. A verdadeira inclusão, portanto, não se contenta com a presença física na escola, mas aspira à participação plena e à aprendizagem significativa, condições indispensáveis para que cada pessoa exerça sua vocação ontológica de "ser mais". É precisamente esta concepção de inclusão como ato político e humanizador que encontra, na pedagogia freireana, seus fundamentos mais consistentes.

No campo da educação inclusiva, a denúncia se dirige frontalmente às múltiplas formas de exclusão que imperam e permeiam os ambientes escolares, extravasando seus muros e materializando-se nas estruturas objetivas e subjetivas da realidade que marcam de modo profundo a trajetória de estudantes com deficiência, em especial aqueles com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Denunciar significa, assim, no contexto desta modalidade educativa, desvelar as engrenagens das barreiras atitudinais, curriculares e institucionais que negam o direito à aprendizagem, evidenciando os mecanismos de opressão que naturalizam desigualdades e silenciam sujeitos em sua vocação ontológica ao ser mais.

Em Freire (1987), o ato de denunciar assume o caráter ontológico e pedagógico radical, fazendo-se em um gesto corajoso de desvelar a realidade em suas contradições mais agudas, revelando tanto as situações-limites que aprisionam, quanto as possibilidades que libertam. É nesse movimento dialético que se abre espaço para o exercício ético e político da esperança, entendida por Freire como um compromisso histórico e inarredável com a transformação (Freire, 1987). Como afirma o autor, denunciar implica "desvelar possibilidades para a esperança, não importam quais sejam os obstáculos" (1987, p. 68). Desvelar, dessa maneira, na perspectiva da educação inclusiva, faz-se no processo de radical recusa da naturalização da exclusão escolar, afirmando que toda realidade é histórica e pode ser problematizada e recriada.

Assim, a denúncia freireana converte-se em ato político inaugural, pois não se limita a constatar a injustiça, mas convoca e interpela todos os envolvidos à conscientização crítica e à ação problematizadora das estruturas opressoras.

Como decorrência necessária e inerente a esse processo, o anúncio expressa-se como a dimensão utópica, esperançosa e profética da pedagogia freireana. Anunciar é vislumbrar os inéditos viáveis (Freire, 1987), isto é, as possibilidades históricas de transformação que emergem quando educadores e educandos se reconhecem coletivamente como sujeitos da

práxis. Ao anunciar, docentes e discentes podem, em uma perspectiva inclusiva, não apenas rejeitar práticas segregadoras, mas construir ativamente e coletivamente as novas formas de ensinar e aprender, práticas que devem ser sustentadas radicalmente na dialogicidade, na escuta ativa e no inalienável reconhecimento da diferença, compreendendo a diversidade como terreno fértil para uma inclusão escolar efetivamente libertadora.

Dessa forma, denúncia e anúncio constituem faces dialeticamente complementares de uma mesma dinâmica pedagógica transformadora. Enquanto a denúncia desvelada na conscientização revela com rigor a urgência da mudança, o anúncio projeta os caminhos concretos e possíveis de humanização. Para se conceber uma educação inclusiva inspirada em Freire, a denúncia das exclusões históricas só ganha sentido pleno quando indissociavelmente vinculada ao anúncio de práticas libertadoras, que reafirmam a vocação ontológica do ser humano para o ser mais (Freire, 1987). Trata-se de uma pedagogia que, em um único movimento de coragem e esperança, recusa veementemente a opressão e afirma com vigor a esperança ativa, desafiando a escola a se transformar em um espaço genuíno inclusão, de diversidades, criticidade e emancipação para todos e todas.

Partindo do referencial freireano e tendo estabelecido os fundamentos da denúncia como ato político-pedagógico, este capítulo inicia o movimento concreto de denúncia com um olhar sobre o cenário da inclusão escolar no Distrito Federal. Neste exercício de desvelamento, a própria carência de dados oficiais sobre o TEA já se configura como um primeiro indício da invisibilidade que cerca essa população. Diante dessa lacuna, iniciativas como o Mapa Autismo Brasil (MAB) buscam preencher o vazio e revelam um panorama desafiador. Sendo em contexto de uma população de 3.094.325 habitantes que o Distrito Federal, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada em 2021, revela que há cerca de 113.642 pessoas com deficiência em seu território. Ao se aprofundar nesta pesquisa, os números revelam uma história de exclusão: enquanto a frequência escolar de pessoas com deficiência se aproxima da média geral, a distorção idade-série é 2,5 vezes maior entre esses estudantes e somente 77.605 pessoas frequentam a escola (IPEA-DF, 2023). As desigualdades se aprofundam ao longo da trajetória educacional, culminando em uma proporção de pessoas com deficiência no ensino superior menos da metade da observada entre pessoas sem deficiência, com a rede pública absorvendo a maior parte deste desafio.

Quando o foco se estreita para o TEA, o cenário se revela ainda mais crítico. Dados do MAB no DF indicam que, apesar de 94% das pessoas autistas iniciarem a vida escolar, mais de um terço sequer avança além do primeiro ciclo, e a conclusão do Ensino Fundamental é uma

realidade para menos de 1% delas. Este quadro, já alertava a professora Dra. Viviane Legnani Neves (UnB) em entrevista, que será explorada no capítulo 2 deste texto, demanda um olhar mais atento do poder público e uma articulação entre saúde e educação, considerando também a subjetividade dos diagnósticos. E, segundo a professora Dra. Valéria Aydos da Universidade Federal do Pampa – Unipampa, que, em seu artigo: *A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho*, a amplitude de critérios diagnósticos e a popularização do tema na mídia, na academia e na cena pública contribuíram para esse aumento.

Este é o retrato inicial do que, na ótica freireana, se configura como uma situação-limite: a exclusão escolar do aluno com diagnóstico médico de TEA no Distrito Federal. Logo, este capítulo assume a tarefa de aprofundar esta denúncia, analisando como a exclusão se materializa como uma situação-limite a partir de três dimensões entrelaçadas: o panorama histórico da inclusão escolar no Brasil, o arcabouço legal e suas limitações, e o cenário crítico vivenciado no DF. A análise se completa com a voz da academia, que consolida esta denúncia através da literatura especializada.

Assim, este capítulo organiza-se em cinco seções que cumprem este movimento de denúncia, em 1.2, apresenta-se um panorama histórico da inclusão escolar; em 1.3, analisa-se o arcabouço legal; em 1.4, examina-se o cenário crítico no DF e, em 1.5, consolida-se a denúncia através da literatura acadêmica. Esta fundamentação é crucial para que, no capítulo seguinte, possamos avançar para o anúncio de possibilidades de superação através da epistemologia freireana.

1.2. Um panorama histórico da inclusão escolar no Brasil

A normalidade causou-me sempre um grande pavor, exactamente porque é destruidora (Miguel Torga, *Diário IV*, 1948, p. 128).

Para desvendar os fios que tecem o paradigma inclusivo contemporâneo, é fundamental retroceder e examinar a própria trama da história do atendimento às pessoas com deficiência. Este percurso, longe de ser linear, revela-se uma tessitura marcada por fases distintas e contraditórias, que vão da exclusão absoluta à busca pela inclusão plena, todas profundamente enraizadas em seus contextos histórico, social e cultural. Analisar essa trajetória implica reconhecer os marcos que, ao longo do tempo, foram moldando – e muitas vezes embaralhando

– os fios das concepções e práticas voltadas para essa população. Observa-se, assim, uma lenta evolução que parte dos fios grossos da segregação e do assistencialismo para pelo ponto mais tênue da integração e chega ao paradigma contemporâneo da inclusão escolar, que se busca tecer com os fios robustos dos direitos humanos e da participação plena na sociedade (Mazzota, 2006).

Para conduzir esta reflexão histórica, optou-se pela adoção do conceito de devir, que se mostra singularmente congruente com a ontologia humana e a perspectiva de práxis de Freire, pois, segundo Deleuze e Parnet (1998), o devir não se resume a uma simples passagem de um estado para outro, mas constitui um processo dinâmico e contraditório, no qual as condições de existência do sistema seguinte já estão dadas no sistema anterior. Essa concepção ressoa com o pensamento freireano apontado anteriormente, pois afirma que as modificações só ocorrem quando as contradições sociais – que podemos entender, à luz do capítulo anterior, como as situações-limites impostas pela realidade opressora – são enfrentadas pela ação humana consciente – a práxis.

Sem esta ação transformadora, que visa ultrapassar tais situações, a passagem não acontece, já que o devir não é um movimento natural ou espontâneo, mas uma conquista histórica fruto do engajamento. Portanto, compreende-se o devir como um processo contínuo de transformação da realidade social, impulsionado pelo confronto com as situações-limites e pela subsequente intervenção dos sujeitos na história.

Embora a exposição histórica que se segue organiza-se em fases distintas para fins didáticos de análise, é crucial salientar que a segregação, a integração e a inclusão não são momentos estanques ou que se sucedem de forma pura e linear. Pelo contrário, trata-se de um devir complexo, no qual esses modelos frequentemente coexistiram e se tencionaram em um mesmo período histórico, com um predominando sobre os outros, refletindo as contradições e lutas de sua época.

Esta chave interpretativa é ferramenta potente para analisar a transição entre os modelos de atendimento a este grupo, pois permite ver que a ruptura com as estruturas segregacionistas e a criação de novas formas de atendimento inclusivo não foram um avanço automático, mas um devir construído na luta contra as situações-limites da exclusão, em que as bases da nova estrutura foram gestadas na crítica e na ação sobre a antiga, movidas por essas tensões (Deleuze e Parnet, 1998).

Com o devido preâmbulo, dá-se início à historicidade das ações para com as pessoas com deficiências nos períodos mais remotos da civilização humana, conhecido como

Antiguidade ou Idade Antiga, que ocorreu entre 4000 a.C. e 476 d.C. (Le Goff, 2015), sendo um período histórico marcado por uma perspectiva segregativa, caracterizado pelo afastamento destas do convívio social (Aranha, 2005). Neste contexto, a situação dessa população era drástica, segundo Pessotti (1984), pois passavam por uma espécie de extermínio oculto, já que eram abandonadas à própria sorte, prática que não era vista como um problema de natureza ética ou moral à época.

Na Roma Antiga, ainda segundo o autor, tanto os nobres, quanto os plebeus tinham o direito de sacrificar filhos que nasciam com deficiência, uma vez que as leis romanas não favoreciam estes indivíduos. O nascimento de pessoas que apresentassem algum tipo de deficiência era amplamente visto como um castigo divino, ou que elas possuíam habilidades malignas, sendo, muitas vezes, associadas à bruxaria ou feitiçaria.

Em Esparta, a sociedade que valorizava a perfeição física e a força, essenciais para o sucesso nas guerras, adotava uma prática cruel: crianças com deficiência ou doenças eram lançadas em precipícios ou, como a exemplo da Antiguidade, elas abandonadas em locais isolados. Segundo Pessotti (1984, p. 12), em Esparta, “crianças portadoras de deficiências físicas ou mentais eram consideradas subumanas, o que legitimava sua eliminação ou abandono”.

A marginalização e exclusão dessas pessoas estavam profundamente enraizadas nas práticas sociais da época. Platão, em *A República* (Livro IV, 460 a.C.), mencionava que os filhos de homens considerados inferiores ou disformes deveriam ser escondidos em um lugar interdito e oculto, de acordo com os costumes, perpetuando a segregação e o distanciamento dessas pessoas da sociedade (Pessotti, 1984).

O período que segue a este é conhecido como Idade Média, que ocorreu entre os anos 476 e 1453 (Le Goff, 2015). Este período coincide com um momento histórico caracterizado por uma visão que atribuía as deficiências a causas divinas, ou seja, a deficiência passa a ser percebida metafisicamente. Segundo Pessotti (2001), essa visão teológica predominava na Europa e coincide com a expansão do cristianismo.

Durante todo esse período, a economia ocidental permaneceu baseada em atividades de pecuária, artesanato e agricultura, mas houve uma significativa mudança na organização político-administrativa com o advento do cristianismo. A consolidação e o fortalecimento da Igreja Católica elevaram o clero a um novo patamar de poder social, político e econômico (Le Goff, 2015). Para Pessotti (2001), o clero passou a exercer grande influência sobre a nobreza, uma vez que detinha o controle do conhecimento e o poder de excomungar, impedindo o acesso

ao céu daqueles que os desagradassem, o que garantiu sua supremacia na sociedade.

Neste contexto, pessoas com doenças degenerativas e infecciosas, com deficiência física, sensorial ou mental, em função da aceitação dos princípios cristãos, já não podiam ser exterminadas, pois passaram a ser consideradas também como criaturas de Deus. Esta moral religiosa foi a força motriz da mudança do paradigma anterior para este novo paradigma. Esta abordagem às pessoas com deficiência ainda era marcada pela segregação, mas diante da nova configuração, porque, a partir da aceitação dos princípios cristãos, essas pessoas passaram a ser reconhecidas como criaturas de Deus, logo, não podiam mais ser exterminadas (Pessotti, 2001).

Embora haja uma mudança significativa de paradigma, que alterou a concepção anterior de que esses sujeitos deveriam ser eliminadas e agora, neste novo paradigma, elas já não podiam ser eliminadas, mas isso não significava que automaticamente estava garantida a sua inclusão na sociedade, pois, apesar de representar um avanço em relação ao período anterior, não se traduziu em plena participação social delas, que ainda eram vistas como anormais e distantes do que se entendia ontologicamente por ser humano à época.

Neste contexto, conforme Pessotti, a transformação no tratamento das pessoas deficientes indicava uma mudança significativa em termos de abordagem moral, ainda que seu impacto prático na vida social fosse limitado. Assim, a moral religiosa forneceu a base para uma visão mais compassiva, mesmo que uma possibilidade de integração ainda estivesse distante. Embora se traduzisse na segregação, esta se dava em forma de assistencialismo, através da qual estes sujeitos, vistos como coitados, necessitavam do auxílio dos mais afortunados (Pessotti, 2001).

Embora, neste período, tenham começado a surgir as primeiras instituições destinadas a abrigar doentes mentais, elas atendiam um número pequeno de pessoas e estavam voltadas para o confinamento destes sujeitos. Contudo, essas mudanças de concepções forçaram o surgimento das primeiras legislações voltadas ao cuidado dessas pessoas, como o *De Prerrogativa Regis*, promulgado por Eduardo II da Inglaterra, que estabelecia diretrizes para a proteção e gestão dos bens de pessoas com *deficiência mental*⁵ (Aranha, 2005).

⁵ O termo "deficiência mental", utilizado neste trabalho ao discutir contextos históricos específicos, reflete a nomenclatura científica e legalmente consagrada à época em análise. Reconhece-se, contudo, que este termo foi subsequentemente superado por carregar uma carga estigmatizante e capacista, tendo sido substituído internacionalmente por "deficiência intelectual" a partir da década de 2010. Esta mudança, impulsionada pelo movimento de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, visa promover a precisão diagnóstica e a dignidade das pessoas, afastando-se de concepções pejorativas. Para uma análise detalhada da transição terminológica, consulte a *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities* (AAIDD) e a publicação da

Estes avanços legislativos e institucionais marcaram o início de um reconhecimento, mesmo que incipiente, das necessidades dessa parcela da população, ainda que sua situação de marginalização e exclusão social tenha perdurado por muitos séculos (Aranha, 2005).

Com o tempo, houve uma transição deste pensamento baseado na teologia para um pensamento mais voltado para o que se denomina de pensamento médico-psicológico (Pessotti, 2001). Isso acontece em um período que se estende do Renascimento até a Revolução Burguesa, indo do século XV até metade do século XIX, segundo Le Goff (2015). Ainda para o autor (2015), esse período foi marcado pela gradativa substituição das explicações sobrenaturais sobre os fenômenos naturais por explicações baseadas em lógica e/ou experimentação.

Com base no contexto anterior, a Revolução Burguesa, com a expansão do capitalismo, acentuou essas mudanças e, apesar dos inúmeros prejuízos sociais, como o aprofundamento da desigualdade e a separação de classes, o progresso tecnológico, que acompanhou esta expansão, foi importante para transformar a compreensão sobre a deficiência. Este avanço tornou-se a força motriz para a substituição definitiva da visão teológica por uma visão que se aproximava muito da perspectiva médico-psicológica. Inovações científicas permitiram que as deficiências fossem analisadas sob uma perspectiva racionalista, desvinculando-as de explicações religiosas e abrindo caminho para os diagnósticos e tratamentos (Pessotti, 2001). Le Goff (2015) destaca que o impacto das transformações econômicas e tecnológicas foi crucial para reformular as visões sobre os fenômenos naturais, incluindo, neste contexto, a percepção da deficiência e suas abordagens.

Diante do exposto, a deficiência começou a ser vista sob uma perspectiva científica e, embora surgissem os primeiros esforços sistemáticos para desenvolver métodos de reabilitação e educação para as pessoas deficientes, estas ações eram incipientes e atingiam a uma parcela pequena dos sujeitos com deficiência.

A organização sistemática do atendimento às pessoas com deficiência no Brasil ganhou contornos institucionais a partir da segunda metade do século XIX. Marco importante nesse processo foi a fundação, em 12 de setembro de 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, por meio do Decreto Imperial nº 1.428 de D. Pedro II. Posteriormente, já durante o governo provisório republicano, o instituto teve seu nome alterado

Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual (2004), fundamentais para esta mudança de paradigma.

para Instituto Benjamin Constant (IBC). Ainda no período imperial, em 26 de setembro de 1857, foi criado também o Imperial Instituto para Surdos, que, após a instauração da República e durante o governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, passou a se chamar Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) (Mazzota, 2006).

Estas instituições representaram não o início absoluto do atendimento, mas a institucionalização estatal e especializada de práticas que, em outras formas e espaços — como no âmbito familiar, religioso ou de iniciativas particulares — já existiam de maneira dispersa, configurando um ponto de inflexão na constituição de uma política pública para as pessoas com deficiência no país. Importante destacar que ambos os institutos, algum tempo após sua fundação, implementaram oficinas para o aprendizado de ofícios, como uma forma de capacitá-los para o trabalho. No entanto, apesar da sua criação, o atendimento era extremamente limitado. Segundo estimativas da época, em 1872, havia, no Brasil, uma população de 15.848 pessoas cegas e 11.595 surdas, mas o Instituto Benjamin Constant atendia apenas 35 cegos, e o INES, 25 surdos (Mazzota, 2006).

A criação destes institutos, no entanto, segundo o autor, foi fundamental para abrir espaço para a discussão sobre a educação de pessoas com deficiência, culminando com o 1º Congresso de Instrução dos Portadores de Deficiência, que foi realizado durante no 1º Congresso de Instrução Pública em 1893 (Mazzota, 2006).

É importante salientar que a força para a criação destes institutos foram as aproximações de pessoas cegas e surdas à corte imperial. No caso do IBC, a iniciativa foi impulsionada pelo médico da família imperial, Dr. José F. Xavier, cuja filha foi educada por José Alves Azevedo, um brasileiro cego que havia estudado no Instituto de Cegos de Paris. Quanto ao INES, sua criação foi resultado dos esforços de Ernesto Huet e de seu irmão, ambos cidadãos franceses, sendo que Ernesto Huet foi diretor do Instituto de Bourges, uma escola para surdos-mudos na França, e apresentou seus planos ao imperador D. Pedro II, que acolheu a proposta de fundar um instituto nos moldes franceses no Brasil (Mazzota, 2002).

Além destes exemplos, outras ações semelhantes começaram a surgir em diferentes partes do país. Em Salvador, por exemplo, foi implementado o atendimento médico-pedagógico no Hospital Estadual de Salvador para pessoas com deficiências intelectuais. Segundo Mazzotta (2006), não se pode precisar exatamente que tipo de assistência essas pessoas recebiam, mas o fato demonstra a crescente preocupação com a educação e reabilitação dessa população.

Já no início do século XX, em 1900, durante o 4º Congresso Brasileiro de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro, o Dr. Carlos Biras apresentou o trabalho intitulado *Educação e*

Tratamento Médico-Pedagógico dos Idiotas, que discutia abordagens para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual.

Em 1915, outros três trabalhos significativos foram publicados, sendo o trabalho: *A educação da Infância Anormal da Inteligência no Brasil*, de Clementino Quaglio, de São Paulo e os trabalhos: *Tratamento e Educação das Crianças Anormais da Inteligência e Educação da Infância Anormal e das Crianças Mentalmente Atrasadas na América Latina*, ambos de Basílio de Magalhães, do Rio de Janeiro. Contribuindo para o desenvolvimento deste campo, o professor Norberto de Souza Pinto, de São Paulo, publicou o livro *Infância Retardatária*, complementando essa primeira fase de discussões sobre a educação e tratamento das deste público no Brasil (Mazzotta, 2006).

Este processo evolutivo desencadeado no início do século XX na Educação Especial no Brasil pode ser observado na expansão das instituições que surgiram após este período inicial. Já na primeira metade do século XX, o Brasil contava com cerca de 40 estabelecimentos de ensino mantidos pelo poder público que prestavam algum tipo de atendimento educacional às pessoas com deficiência intelectual (Mazzotta, 2006). Além disso, conforme o autor, 14 estabelecimentos de ensino regulares também ofereciam este tipo de atendimento. Nesse mesmo período, havia ainda 11 instituições especializadas neste tipo de atendimento.

Estas iniciativas marcam o início formal da educação para pessoas com deficiência no Brasil, o que impulsionou novos estudos e ampliou as discussões sobre a natureza da deficiência e a pessoa com deficiência, ou seja, permitiu estudos acerca do que é a deficiência e da pessoa deficiente. Estes avanços se deram tanto no entendimento do que é a deficiência, quanto no desenvolvimento de abordagens educacionais e terapêuticas adequadas para atender essa população (Aranha, 2006).

A oferta de atendimento educacional especializado gerou mudanças nas perspectivas sociais e políticas sobre a deficiência e sobre este grupo populacional, ampliando a compreensão sobre suas necessidades e capacidades. Este movimento inicial foi fundamental para desencadear processos mais amplos de inclusão e desenvolvimento de políticas públicas. Conforme observa Mazzotta (2006), os movimentos iniciais ganhariam força na segunda metade do século XX.

A transição para a abordagem médico-psicológica foi consolidada nas décadas de 1960, 1970 e 1980, reforçando a ideia de que a deficiência deveria ser compreendida e tratada a partir de uma perspectiva científica, com diagnósticos e intervenções educacionais e terapêuticas, segundo Mazzotta (2006). Nesse período, consolidou-se também a percepção de que crianças

com deficiência necessitavam de atendimento especializado.

Na historicidade brasileira, o atendimento educacional aos chamados excepcionais⁶ – termo utilizado à época – passou a ser assumido, na década de 1960, em âmbito nacional pelo governo federal, como aponta Mazzotta (2006). A primeira iniciativa foi a criação da Campanha para Educação dos Surdos Brasileiros (CESB), em março de 1958, instalada com o intuito de promover a educação para crianças surdas. Em setembro do mesmo ano, foi instituída a Campanha Nacional de Reabilitação de Deficientes da Visão vinculada ao IBC. Embora ambas as campanhas tenham tido curta duração, a CESB foi encerrada, e a campanha vinculada ao IBC foi renomeada para Campanha Nacional dos Cegos (CNEC), sob a gestão do Ministério da Educação e Cultura, sendo ambas fundamentais para o avanço da Educação Especial no Brasil. Além de serem pioneiras, as iniciativas marcaram a integração das ações de reabilitação e educação ao nível federal.

Em 1960, conforme Mazzotta (2006), uma terceira campanha foi instituída, influenciada pelos movimentos liderados por organizações como a Sociedade Pestalozzi e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Criada em setembro daquele ano pelo Ministério da Educação e Cultura, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME), tinha como objetivo promover em todo o território nacional a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade e sexo (Brasil, 1960).

Para compreender os avanços ocorridos na década de 1970, é fundamental reconhecer o papel central das instituições APAE e Pestalozzi como forças motrizes na criação da CADEME. A relevância dessas instituições pode ser observada, por exemplo, no fato de que, em 1964, o médico Dr. Antônio dos Santos Clemente Filho, da APAE, assumiu a direção da campanha. Embora ele tenha deixado o cargo em 1967, em decorrência das pressões do golpe militar de 1964, sua saída foi seguida por um breve período de controle militar. Pouco tempo depois, reafirmando a influência dessas instituições, a psicóloga Sarah Couto César, da Sociedade Pestalozzi, assumiu a liderança da CADEME (Mazzotta, 2006).

Estas ações institucionais culminaram em importantes marcos legais e normativos, como a Lei nº 5.692/71, que previa tratamento especial para os excepcionais, e o Parecer nº 848/72 do Conselho Federal de Educação (CFE), que fornecia subsídios para o

⁶ Termo utilizado nas décadas de 50, 60 e 70 para designar pessoas com deficiência intelectual (Sassaki, 2006).

"equacionamento do problema relacionado à educação dos excepcionais" (Brasil, 1972). Além disso, a Lei nº 5.692/71 integrava o atendimento às pessoas com deficiência no sistema de ensino regular, trazendo um novo enfoque à questão.

As diretrizes legais resultaram na criação do Grupo-Tarefa de Educação Especial em maio de 1972, composto por diversos especialistas brasileiros e pelo estadunidense James Gallagher, especialista em Educação Especial. O trabalho deste grupo culminou em um relatório entregue ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), que subsidiou a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), consolidando o campo da Educação Especial no Brasil.

O CENESP tinha como objetivo central, definido em seu Art. 2º:

Proporcionar oportunidades de educação e implementar estratégias baseadas nos princípios doutrinários e políticos que norteavam a Educação Especial. Essas estratégias abarcavam o atendimento desde o período pré-escolar até o ensino superior e supletivo, voltando-se para deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, pessoas com problemas de conduta, deficiências múltiplas e superdotação, visando à progressiva integração dessas pessoas na sociedade (Brasil, 1973).⁷

Em seu terceiro período de gestão, entre 1983 e 1986, a direção do CENESP foi assumida pela Dra. Lizair G. Guerreiro, uma figura ligada à Sociedade Pestalozzi. Contudo, este momento marcou o fim da trajetória do CENESP, pois, em 1986, a instituição foi transformada na Secretaria de Educação Especial (SESPE) pelo Decreto nº 93.613/1986 (Mazzotta, 2006).

Esta transformação trouxe importantes mudanças administrativas. A SESPE foi transferida para Brasília, o que, segundo Mazzotta (2006), reduziu a hegemonia do grupo que até então controlava a Educação Especial no Brasil. Com a nomeação do advogado Romulo Galvão de Carvalho, que não possuía ligação anterior com a Educação Especial, para a direção da SESPE, houve uma mudança no perfil da liderança da área. Entretanto, alguns membros do CENESP migraram para a nova sede em Brasília e continuaram a desempenhar papéis

⁷ Os termos “deficientes visuais, auditivos, mentais, físicos, pessoas com problemas de conduta, deficiências múltiplas e superdotação” aparecem no documento original de 1973, preservados aqui por rigor histórico e fidelidade à fonte. É importante destacar que essa nomenclatura encontra-se defasada e não corresponde às terminologias reconhecidas pelas políticas educacionais e de direitos humanos atuais. Ao longo das últimas décadas, especialmente após a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006; Brasil, 2008), houve uma transformação paradigmática que substituiu classificações médico-normalizadoras por expressões que afirmam a centralidade da pessoa, como pessoa com deficiência e pessoa com necessidades específicas de apoio. A manutenção dos termos históricos nesta análise, portanto, justifica-se exclusivamente pelo compromisso com a fidelidade documental e pelo entendimento de sua temporalidade.

relevantes na educação especial, mantendo vínculos com o Ministério da Educação (MEC) e outras instituições que atuavam na área.

O Ministério da Educação, em março da década de 1990, passou por uma reestruturação que resultou na extinção da SESPE. Assim, todas as atribuições referentes à Educação Especial foram transferidas para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB). Em setembro do mesmo ano, foi incluído na SENEB o Departamento de Educação Supletiva e Especial (DESE), que passou a ter competências específicas na área de educação especial. A psicóloga Tânia Marilda Chaul Sant'Ana foi a primeira a assumir a DESE, mas permaneceu por pouco tempo, sendo sucedida, em 1992, pela professora e psicóloga Maria Luiza Mendonça Araújo, aposentada da Universidade de Brasília (UnB) (Mazzota, 2006).

No final de 1992, com o processo de *impeachment* do então presidente Fernando Collor, o Ministério da Educação foi mais uma vez reorganizado, e a Secretaria de Educação Especial (SEESP) foi reestabelecida. A professora universitária aposentada Rosita Edler Carvalho, vinculada ao CENESP, assumiu a liderança da SEESP (Mazzota, 2006). Estas mudanças geraram desdobramentos significativos nas questões políticas, financeiras, administrativas e pedagógicas da Educação Especial no Brasil. Um ponto de destaque foi a manutenção da forte presença de lideranças da sociedade civil, especialmente aquelas mesmas que estavam vinculadas a associações como a APAE e a Pestalozzi, que continuaram a influenciar diretamente as políticas e práticas educacionais.

Esse período foi marcado por profundas transformações na Educação Especial, sendo amplamente conhecido como a era da integração escolar. Segundo Kirk e Gallagher (1979), o princípio da integração escolar baseava-se em alguns critérios essenciais: os serviços educacionais deveriam ser oferecidos com o mínimo de intervenção possível, mantendo o equilíbrio entre a Educação Especial e a educação regular de maneira coordenada.

Ao se afastar do paradigma da institucionalização e tendo como concepção de educação da pessoa deficiente a integração, passou-se a desenvolver meios para que elas pudessem retornar ao sistema produtivo. Este movimento é fundamentado na ideologia da normalização. E a ideologia defendia o direito e a necessidade de que pessoas com deficiência fossem treinadas para se aproximarem o mais possível da normalidade, entendida tanto em termos estatísticos, quanto funcionais.

Dessa forma, a integração não significava reorganizar a comunidade para garantir o acesso pleno aos direitos e oportunidades, mas, sim, oferecer serviços e recursos que modificassem os indivíduos, visando sua adaptação a padrões de normalidade já estabelecidos.

Segundo Rodrigues, “quando se fala de escola integrativa trata-se de uma escola em tudo semelhante a uma escola tradicional, em que os alunos com deficiência recebiam um tratamento especial” (2003, p. 35).

No entanto, ainda no início da década de 1990, importantes movimentos na área da educação inclusiva ganharam força globalmente, influenciados pelos movimentos sociais das décadas anteriores. O campo acadêmico dos estudos da deficiência, por exemplo, emergiu no mundo anglo-saxão no final dos anos 1970, coincidindo com o movimento antipsiquiátrico, o surgimento do feminismo organizado e os movimentos raciais, como o *Black Power*. Na América Latina, entre as décadas de 1970 e 1990, os movimentos populares partiram das classes menos favorecidas, como operários, camponeses e moradores de bairros pobres. Estas mobilizações surgiram em meio à liberalização política da região, com a transição de regimes militares para democracias em países como Brasil, Argentina e Chile. E as demandas sociais se articularam em torno de temas como habitação, infraestrutura e saúde, reinterpretando desigualdades como discriminações e injustiças, segundo Eckstein (2001). Ademais, a Igreja Católica, com sua opção preferencial pelos pobres, e as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) desempenharam um papel crucial na conscientização e organização destas mobilizações.

Estes movimentos sociais e acadêmicos, para Eckstein (2001), contribuíram para um novo entendimento sobre a deficiência, que gradualmente foi se refletindo em políticas públicas e educacionais em diferentes partes do mundo. A influência destes debates resultou na transição entre dois modelos de atendimento à pessoa deficiente: o modelo médico-individual, focado no diagnóstico e no tratamento do indivíduo como sujeito dependente, e o modelo social, que enfatizava a necessidade de mudanças na sociedade para garantir a inclusão das pessoas com deficiência (Ortega, 2009).

A partir deste novo olhar, foram elaborados documentos internacionais construídos em convenções e congressos em vários países, voltados para a discussão sobre sujeitos com deficiência, como a Convenção sobre os Direitos da Criança, de 20 de novembro de 1989, adotada pela Assembleia das Nações Unidas e ratificada pelo Brasil em 24 de setembro de 1990. No mesmo ano, ocorreu a Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Em 1994, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, em Salamanca, na Espanha, resultou na Declaração de Salamanca de 1994. Por fim, na América Latina, já no final desta década, aconteceu a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, aprovada pelo Conselho Permanente da Organização dos Estados Americanos na

sessão realizada em 26 de maio de 1999 na Guatemala.

Estas manifestações populares, políticas, sociais, econômicas e culturais começaram a sustentar a importância de uma inclusão plena das pessoas com deficiência no sistema educacional regular. Este movimento internacional foi tão forte que fundamentou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/96, que, em seu Artigo 58, define Educação Especial como "a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais" (Brasil, 1996). A partir destes marcos norteadores, emergiu a Resolução CNE/CP nº 1/2002, um instrumento legal que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, determinando que os currículos dos cursos de formação docente incluíssem conteúdos que atendessem à diversidade e abordassem conhecimentos específicos sobre as necessidades educacionais especiais dos alunos (Brasil, 2002).

Observa-se que, ao longo da história, as abordagens para o atendimento às pessoas com deficiência evoluíram de práticas segregacionistas e assistencialistas para um modelo de inclusão, marcado pela valorização da diversidade e dos direitos humanos. A trajetória, marcada por lutas e conquistas, demonstra como as concepções sobre a deficiência são construídas socialmente e influenciadas por fatores históricos, políticos, culturais e econômicos (Ortega, 2009). É importante ressaltar que os princípios epistemológicos que sustentam a segregação, o assistencialismo, a integração e a inclusão não são estanques e podem ser coexistentes. A predominância de um ou outro modelo em determinado momento histórico é resultado das disputas de poder e das ações de homens e mulheres que, com as armas de seu tempo, impulsionaram políticas públicas e as práticas educacionais.

1.3. A Construção Histórica do Conceito de TEA

O autismo não se cura, se comprehende
(Autismo Ávila⁸).

⁸ A frase "O autismo não se cura, se comprehende" é amplamente atribuída à Autismo Ávila, que é uma associação de pais e familiares de pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na cidade de Ávila, Espanha. A sentença tornou-se um lema poderoso para o movimento de neurodiversidade e para a promoção de uma visão mais humanizada e inclusiva do autismo, enfatizando que o caminho é o do conhecimento e da adaptação social, e não o da erradicação de uma condição inerente ao ser. Ela é frequentemente utilizada em campanhas de conscientização e materiais educativos para desmistificar o autismo e promover a empatia (AUTISMO ÁVILA. O autismo não se cura, se comprehende. **Autismo Ávila**, 2025. Disponível em: <https://www.autismoavila.org/>. Acesso em: 16 out. 2025.)

Se a trajetória histórica das deficiências é marcada por constantes devires e tensionamentos, como visto, a construção social e médica do Transtorno do Espectro Autista (TEA) oferece um exemplo paradigmático desse processo. A compreensão sobre o autismo passou por profundas e rápidas transformações, reflexo não apenas dos avanços científicos, mas das lutas por direitos e da mudança na percepção social sobre a neurodiversidade. Desse modo, compreender a historicidade é crucial para desnaturalizar visões estigmatizantes e fundamentar práticas educacionais verdadeiramente inclusivas.

Neste percurso, tem-se como marco inicial das descrições modernas sobre o autismo o artigo *Autistic Disturbances of Affective Contact*, que foi publicado em 1943 na revista *Nervous Child*, escrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que desenvolveu suas pesquisas nos Estados Unidos (Ortega, 2009). Neste artigo, o psiquiatra descrevia uma série de comportamentos observados em 11 crianças, que tinham entre dois e oito anos e, também, analisava a formação acadêmica e dinâmica socioafetiva da família, bem como dos familiares dessas crianças, nomeando estes comportamentos de “distúrbios autísticos do contato afetivo” (Kanner, 1943).

Esta abordagem proposta por ele ressaltava que havia uma distorção do modelo familiar, sendo que esta viria ocasionar nas crianças as alterações comportamentais e no desenvolvimento psicossocial e afetivo. As alterações, dessa maneira, se davam em decorrência das características intelectuais e “frias” dos seus pais. Mesmo com a proposta, o psiquiatra não eximiu que estas características poderiam ser provenientes de fatores biológicos (Kanner, 1943).

Entretanto, o termo autismo foi utilizado primeiramente por Eugen Bleuler, um professor da Universidade de Zurique e diretor do Asilo Burghölzli, ambos em Zurique – Suíça. Décadas antes da descrição no artigo de Kanner, Bleuler utilizou o termo para descrevê-lo como um sintoma que estava ligado à esquizofrenia. Contudo, o psiquiatra austríaco foi o primeiro a trazer uma descrição nosológica do autismo, o conceituando como um distúrbio com características próprias e únicas, dissociando-o da esquizofrenia (Ortega, 2009).

Segundo Ortega (2009), a descrição do autismo dissociada da esquizofrenia foi a partir da observação clínica por Kanner em 11 crianças, que, embora demonstrassem um quadro clínico que se assemelhava ao da esquizofrenia infantil descrito por Bleuler, o autismo, conforme descrito pelo psiquiatra, diferenciava-se da esquizofrenia infantil por apresentar sinais de isolamento extremo e desapego às situações sociais e ambientais, que ocorriam na mais tenra idade.

Inicialmente, o quadro foi denominado de “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” e rebatizado um ano depois – em 1944 – de “Síndrome do Autismo Infantil Precoce”, descrito como uma patologia psicogênica caracterizada por uma inabilidade desse sujeito, ocorrendo em tenra idade, caracterizada por uma evidente dificuldade em estabelecer contatos e vínculos sociais com seu meio, assim como com os outros sujeitos (Ortega, 2009).

O autismo se caracterizava, segundo Kanner (1943), por apresentar alguns sinais clínicos característicos que permitiriam reconhecer o surgimento do mesmo precocemente, sendo eles: 1- isolamento extremo; 2- estereotipias gestuais; 3- desapego e perturbações das relações afetivas com o meio e as situações sociais; 4 - uma necessidade de imobilidade corporal; 5 - distúrbios de linguagem, caracterizados por uma inabilidade em usá-la para comunicação; 6 - aspecto físico aparentemente normal; 7 - comportamentos ritualísticos, e 8 - predominância no sexo masculino.

No mesmo período em que Kanner trazia a definição deste quadro como “Síndrome do Autismo Infantil Precoce”, em outro continente, o psiquiatra e pediatra austríaco Hans Asperger descreveu quatro casos de crianças que apresentavam dificuldades significativas na interação social, denominando este quadro de “Psicopatia Autística” (Ortega, 2009). Estes quatro casos descritos por Asperger assemelhavam-se, em vários aspectos, aos 11 casos descritos por psiquiatra austríaco, gerando dúvidas sobre se, em sua essência, tratava-se da mesma síndrome, mas três pontos eram bem diferentes, quais sejam 1 - o início era mais tardio (entre quatro e cinco anos), diferindo do autismo infantil precoce anteriormente; 2 - o contato da criança com outras pessoas embora seja perturbado é passível de ocorrência, e 3 - as crianças descritas por Asperger apresentam um quadro de inteligência superior (Ortega, 2009).

Posteriormente, no início da década de 1980, o termo foi proposto como Síndrome de Asperger pela psiquiatra Lorna Wing, em homenagem a Hans Asperger, popularizando as pesquisas do psiquiatra e pediatra austríaco. Recentemente, com novos estudos, foi demonstrado que a Síndrome de Asperger é equivalente ao que se denominou de autismo de alto funcionamento, que apresenta como característica central a presença de uma inteligência superior (Ortega, 2009).

O psiquiatra austríaco, mantendo as características clínicas básicas do distúrbio, percorreu diferentes escolas e maneiras de compreender e descrever o autismo, pois ora mostrava-se mais influenciado pela escola psicanalista, na qual a compreensão se constituía na relação mãe e filho, em um modelo psicossocial, ora mostrava-se influenciado pela escola comportamentalista, na qual a concepção estava na questão biológica, em modelo biomédico

(Ortega, 2009). Posteriormente, Kanner voltou-se para uma explicação alicerçada nos preceitos comportamentalistas – modelo biomédico – baseando a compreensão e o conceito do autismo em possíveis causalidades orgânicas.

Diante do contexto, dois esclarecimentos são importantes. O primeiro se refere ao fato de que vários estudiosos à época, entre os quais, tem-se Kanner, caracterizavam a Síndrome do Autismo Infantil Precoce como um distúrbio decorrente de um desenvolvimento neurológico atípico das crianças com diagnóstico de autismo. O segundo ponto pauta-se no fato de que, ao denominar como autistas estes que anteriormente eram chamados de selvagens, o psicanalista Ihes deu um diagnóstico clínico específico, diferenciando-os de outras condições, reconhecendo, de certa forma, sua condição como uma síndrome distinta, ainda que dentro de um modelo patologizante, mesmo que o discurso dele fosse constituído pelo modelo psiquiátrico tradicional, que concebe o autismo como uma síndrome alicerçada no modelo biomédico, que o condensa em uma gama de sintomas biológicos, cuja principal característica patológica passa a ser o fato de que sua gênese está no sujeito desde o seu nascimento, portanto, uma síndrome inata (Ortega, 2009).

1.4. O arcabouço legal da educação inclusiva: avanços e limitações

Inclusão é simplesmente fazer tudo pensando nas pessoas que existem. E não considerando pessoas que você gostaria que existissem (Werneck, 1995).

Se a seção anterior permitiu compreender a construção histórica e teórica do diagnóstico do TEA, marcada por modelos patologizantes e perspectivas biomédicas, é imperioso analisar como esta concepção se refletiu – e vem sendo transformada – no âmbito das políticas públicas. Partindo da compreensão de que o autismo foi, por décadas, entendido como uma síndrome inata e centrada no indivíduo, esta seção avança no tempo para investigar a resposta do Estado, traçando a trajetória das políticas e propostas educacionais específicas para estes educandos no Distrito Federal. O objetivo é contrastar o legado histórico das teorias sobre o autismo com os avanços legais e os desafios práticos de se construir uma educação verdadeiramente inclusiva na rede pública do DF.

Para que se possa entrar nas políticas educacionais para os educandos com diagnóstico médico de TEA, optou-se pela construção da trajetória da inicial da educação em perspectiva inclusiva no Brasil a partir dos marcos legais desta perspectiva educativa. Este pensamento

fundamenta-se no entendimento de que este preâmbulo, por ter as marcas da historicidade da inclusão escolar brasileira, pode contribuir para um melhor entendimento das propostas políticas e educacionais para essa população.

A historicidade aqui abordada terá início na década de 2000, com a instituição dos marcos legais da educação inclusiva no Brasil e com as descrições dos contextos sociais, políticos e culturais que marcaram cada período, passando pelo início da implementação da educação em perspectiva inclusiva no DF e culminando com a normativa da Estratégia de Matrículas do ano de 2024 da SEE - DF.

É neste cenário que, na década de 2000, foi instituída a Lei nº 10.172, que tratava da Educação Especial no Plano Nacional de Educação (PNE). Entre suas metas principais, destaca-se a formação de recursos humanos com capacidade de oferecer atendimento adequado aos educandos com necessidades especiais em diversas instituições, como creches, pré-escolas, escolas regulares e instituições específicas (Brasil, 2001). Quanto ao local de atendimento, o plano estabeleceu que o atendimento educacional especializado deveria ocorrer prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais das próprias escolas ou em outras escolas de ensino regular, em turno inverso ao da escolarização regular. Estas salas, no entanto, não deveriam substituir as aulas comuns, podendo ser realizadas também em centros de atendimento especializados, conveniados com órgãos públicos (Brasil, 2009).

Dá-se início, neste contexto, a uma série de marcos legais que definiram os rumos da educação em perspectiva inclusiva no Brasil, especificamente no DF. Assim, nesse mesmo período, o Brasil experimentou um período de crescimento econômico, impulsionado por um cenário internacional mais favorável. Este crescimento foi favorecido pela implementação de políticas sociais desenvolvimentistas com a eleição de Lula em 2002. Segundo Pochmann (2011), este contexto possibilitou uma mobilidade social ascendente, impulsionada por políticas que valorizaram o salário-mínimo, aprimoraram as negociações salariais, promoveram políticas de transferência de renda, formalizaram contratos de trabalho e promoveram a agricultura familiar.

O autor (2011) também destaca que o crescimento do emprego esteve majoritariamente concentrado na base da pirâmide social, o que proporcionou um aumento da renda, especialmente nessa parcela da população. Outros fatores, como a redução do custo dos bens, a diminuição da desigualdade social entre os rendimentos do trabalho, a crescente participação feminina no mercado de trabalho e a redução do tamanho das famílias, contribuíram para o acesso de uma parcela significativa da população ao consumo de massa (Pochmann, 2011).

Foi neste cenário político, econômico e social que surgiram as primeiras legislações que regiam a educação em uma perspectiva inclusiva, como a Resolução nº 02/2001, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Básica. Este documento é de fundamental importância, pois assegura que os serviços de Educação Especial sejam oferecidos sempre que necessário, destacando a relevância da interação entre a família, a escola e a comunidade. Esta interação é crucial para a criação de um ambiente que favoreça a inclusão e o desenvolvimento pleno dos alunos (Brasil, 2001).

Com o mesmo foco, o Decreto nº 3.956/2001 declara a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (1999), legitima a Convenção da Organização dos Estados Americanos (OEA) e reforça o compromisso brasileiro em combater práticas discriminatórias (Brasil, 2001). Em complemento, a Lei Distrital nº 3.218/2003 dispõe sobre a Universalização da Educação Inclusiva em escolas da rede pública do Distrito Federal, enfatizando a universalização da inclusão e garantindo que todos os alunos tenham acesso a um ambiente educacional que respeite e valorize suas particularidades (Distrito Federal, 2003).

Diante disso, as leis não apenas estabeleceram diretrizes e garantias, mas também criaram um cenário propício para a inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Ademais, era imperativa a presença de uma legislação que tratasse e regulasse esse processo inicial, representando um passo fundamental para assegurar que as instituições educacionais adotassem práticas que promovesssem a inclusão escolar, permitindo que todos os alunos, independentemente de suas particularidades, participassem ativamente do processo educacional (Páez, 2001).

Além disso, estas políticas públicas facilitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas, o que contribui para a construção de um ambiente escolar mais acolhedor e respeitoso. Páez (2001) descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa deficiente, desde que seja oferecida na escola regular, em um sentido mais amplo. Para a autora, este processo "significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir" (2001, p. 33).

Ainda nesse período, em 2005, foi instituída a Resolução nº 01/2005, do Conselho de Educação do Distrito Federal, que estabeleceu normas importantes para a educação do DF, com destaque para programas de estimulação precoce, salas de recursos multifuncionais e centros especializados. Este marco é fundamental, pois reconhece a importância do atendimento

precoce à pessoa deficiente e, assim, garante um suporte que pode ser decisivo para o desenvolvimento destes indivíduos (Distrito Federal, 2005). Ao antecipar intervenções educacionais, os programas permitem que crianças com deficiências tenham um acompanhamento especializado desde cedo, aumentando suas chances de desenvolvimento integral e de inserção plena na sociedade.

Em paralelo a este fato, o Decreto nº 5.626/2005, que regulamenta a Lei nº 10.436/2002, dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), trazendo um avanço significativo ao reconhecer as necessidades linguísticas da comunidade surda ao garantir que pessoas surdas possam ser escolarizadas em Libras (sua primeira língua ou L1) e tenham acesso ao português na modalidade escrita (como segunda língua ou L2). Em vez de tratar a surdez como um problema a ser superado, a norma reafirma o direito das pessoas surdas de serem educadas em sua língua oficial, promovendo um respeito maior à diversidade linguística e cultural no ambiente escolar.

Portanto, estes dois marcos reforçam na legislação um compromisso com a educação inclusiva que respeita as particularidades de cada estudante, proporcionando condições adequadas para seu pleno desenvolvimento.

Estes avanços decorrem, segundo Sacks (2010), do papel que as associações desempenham no atendimento e na pressão da opinião pública em favor da pessoa surda no Brasil e, ao se constituírem como espaços que reúnem indivíduos com uma experiência comum, promovem o fortalecimento da identidade e cultura surda, tornando-se, com isso, espaços que permitem aos sujeitos surdos compartilharem tradições, histórias e interesses, criando uma comunidade coesa que luta por seus direitos e promove ações em prol da inclusão. Assim, as associações se tornam ambientes importantes para a organização de movimentos que defendem os direitos dos surdos em âmbito educacional, social e cultural.

Alinhada com esta perspectiva, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, instituída em 2008, redefiniu a Educação Especial ao ampliar seus objetivos e orientar os sistemas de ensino para garantir o acesso, a participação e a aprendizagem no ensino regular (Brasil, 2008). O documento do MEC (Brasil, 2008) foi crucial para estabelecer que a Educação Especial deve ser transversal, da Educação Infantil ao Ensino Superior, além de assegurar a oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE) para eliminar barreiras que impeçam a plena participação dos estudantes com deficiência. A política também delineou ações importantes para a formação de professores e demais profissionais da educação, preparando-os para atender às necessidades específicas deste público e para efetivar

a inclusão.

Complementando esta trajetória, o Decreto nº 6.571/2008 regulamentou o AEE, garantindo o financiamento da escolarização do público-alvo da Educação Especial em escolas comuns por meio de duplo cômputo no FUNDEB, e assegurou o apoio técnico e financeiro para a implementação do AEE em escolas públicas, consolidando o modelo de salas de recursos multifuncionais como espaços prioritários para o atendimento especializado. As normativas não só fortaleceram a inclusão escolar, mas também ampliaram o conceito de acessibilidade educacional, permitindo que o atendimento educacional especializado seja adaptado às necessidades individuais de cada estudante (Brasil, 2008).

Ainda neste contexto, a Convenção Sobre Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada pelo Decreto nº 6.949/2009, trouxe um importante avanço nas políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência, ao redefinir o conceito de deficiência e fundamentar suas diretrizes no paradigma da inclusão social. Esta convenção alterou a visão tradicional de deficiência, entendendo-a não como uma característica intrínseca, mas como uma interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais que dificultam a plena participação. No campo educacional, este marco garantiu o direito à educação inclusiva em todos os níveis e o aprendizado ao longo da vida, estabelecendo que as pessoas com deficiência devem ter pleno acesso a um sistema educacional inclusivo, reforçando o compromisso com a igualdade de condições (Brasil, 2009).

Com estes avanços significativos fecha-se a primeira década do novo milênio, que foi marcada por avanços nos campos sociais e populares, como destacou Pochmann (2011).

No início da década de 2010, observou-se, no Brasil, uma série de acontecimentos importantes, especialmente no campo da economia, demografia e política (Rossi e Mello, 2017). Em termos econômicos, o país registrou, em 2010, o maior crescimento anual desde 1986, resultado de uma recuperação robusta do emprego e da renda e aumento do crédito e da confiança dos consumidores e empresários. No entanto, este cenário positivo não se sustentou ao longo da década, com o mercado de trabalho sofrendo um processo de deterioração acentuado pela recessão de 2015-2016, pela desaceleração do crescimento econômico e pela lenta recuperação a partir de 2017.

Politicamente, o ano de 2010 foi significativo devido à eleição de Dilma Rousseff como presidente da República, sendo a primeira mulher a ocupar o cargo na história do Brasil, fato que marcou um importante avanço na representatividade feminina no cenário político nacional (Rossi e Mello, 2017).

No campo demográfico, o Censo de 2010 totalizou uma população de 190.755.799 habitantes, com 51% composta de mulheres e 84,4% vivendo em áreas urbanas. A proporção da população branca reduziu-se de 53,7% em 2000 para 47,7% em 2010, e a participação de crianças e adolescentes entre zero e 14 anos também diminuiu, passando de 42,7% em 1960 para 24,1% em 2010. Ainda em 2010, a expectativa de vida alcançou a média 73,48 anos, refletindo um aumento contínuo da longevidade da população brasileira em relação às décadas anteriores (Rossi e Mello, 2017).

Nesse contexto, destacam-se as seguintes legislações e resoluções: as Resoluções nº 01 e nº 10/2012 do Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF), que estabelecem importantes normas para o atendimento educacional de pessoas com necessidades educacionais especiais no sistema de ensino do Distrito Federal, reforçando o compromisso com a inclusão (Brasília, 2012). Além disso, o Decreto nº 7.611/2011, que regulamenta a Educação Especial e o AEE, revogando o Decreto nº 6.571/2008, e possibilita o financiamento de instituições especializadas, permitindo a ampliação das opções de acesso à educação inclusiva (Brasília, 2011).

No mesmo sentido, a Lei nº 12.764/2012 institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, reconhecendo estas pessoas como pessoas com deficiência e garantindo-lhes direitos específicos no campo da educação e saúde (Brasil, 2012). Complementando a legislação, a Lei nº 5.016/2013 estabelece diretrizes para políticas públicas voltadas à educação bilíngue para surdos, assegurando a inclusão linguística e cultural da comunidade surda por meio do ensino em Língua Brasileira de Sinais (Libras) e na Língua Portuguesa como segunda língua (Brasil, 2013). E destaca-se a Lei 13.146/2015 - Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), com o objetivo de promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa deficiente (Brasil, 2015).

Por fim, instituído em 2011 pelo Decreto nº 7.612/2011, o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites – tem como objetivo articular políticas, programas e ações dos três níveis de governo e promove a articulação de diversas políticas, programas e ações, com o objetivo de garantir os direitos das pessoas com deficiência, reforçando a integração social e a garantia de acessibilidade, saúde e educação inclusiva (Brasil, 2011).

Dentro deste contexto, tem-se, na história das políticas públicas destinadas aos sujeitos com diagnóstico médico de TEA no Brasil, marcas de avanços e desafios, fruto da mobilização

social e da incorporação de novas perspectivas na assistência em saúde mental e reabilitação.

Antes da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a atenção aos autistas no Brasil era praticamente inexistente por parte do Estado, levando à formação de iniciativas da sociedade civil. O primeiro grupo organizado de pais, a Associação dos Amigos dos Autistas de São Paulo (AMA-SP), foi criado em 1983 com o intuito de fomentar a troca de experiências e promover a busca de conhecimento sobre o autismo (Mello, 2005; Mello et al., 2013). A associação desempenhou papel fundamental na construção das primeiras frentes assistenciais voltadas para o TEA no país.

Paralelamente, a década de 1980 foi marcada pelo Movimento da Reforma Psiquiátrica, que impulsionou a revisão do modelo assistencial voltado a pessoas com transtornos mentais, priorizando o cuidado comunitário e não institucionalizado (Amarante, 1994). O movimento resultou, anos depois, na promulgação da Lei nº 10.216/2001, consolidando a saúde mental como uma política de Estado baseada na atenção psicossocial (Delgado, 2011).

A construção de uma rede de atenção para crianças e adolescentes com transtornos mentais graves e persistentes foi formalmente proposta a partir da III Conferência Nacional de Saúde Mental, em 2001 (Brasil, 2001). Como resultado, a Portaria nº 336/02 instituiu os Centros de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi), dispositivos comunitários que oferecem suporte territorial para crianças e adolescentes com transtornos mentais severos, incluindo autistas (Couto; Delgado, 2015). Os CAPSi foram desenhados para atuar na construção de redes de cuidado, promovendo acessibilidade, territorialidade e articulação intersetorial (Couto; Delgado, 2015).

Em paralelo, a mobilização das associações de familiares de autistas fortaleceu a luta por direitos e a formulação de legislações específicas. Este movimento culminou na aprovação da Lei nº 12.764/2012, conhecida como Lei Berenice Piana, em homenagem à mãe de um autista. A lei institui a Política Nacional e estabelece a obrigatoriedade de capacitação de profissionais que atuam no atendimento às pessoas com diagnóstico médico de TEA, visando garantir um atendimento adequado e inclusivo, e estabelecendo a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Por meio dela, reconheceu-se a pessoa com diagnóstico médico de TEA como pessoa deficiente, garantindo direitos como acesso a serviços de saúde, educação inclusiva e inserção no mercado de trabalho (Ortega, 2009).

Apesar da conquista da Lei nº 12.764/2012, houve discordâncias sobre a forma de inserção do autismo nas políticas públicas de saúde. Isso resultou no lançamento de dois

documentos oficiais com abordagens distintas: as Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com diagnóstico médico de TEA, que enquadra o autismo no campo das deficiências e propõe um modelo de reabilitação, e a Linha de Cuidado para a Atenção às Pessoas com Transtornos do Espectro do Autismo e suas Famílias na Rede de Atenção Psicossocial do SUS, que insere o TEA no campo da saúde mental, vinculando o atendimento aos CAPSi (Brasil, 2015).

Paralelamente ao desenvolvimento das políticas educacionais, evoluía também a assistência em saúde mental. A existência destes dois documentos reflete o dissenso entre diferentes perspectivas sobre o cuidado ao TEA. Enquanto alguns grupos defendem a abordagem da neurodiversidade e a inclusão do TEA na saúde mental, outros enfatizam a necessidade de intervenções terapêuticas e reabilitação (Ortega, 2009).

A trajetória das políticas públicas para pessoas com diagnóstico médico de TEA no Brasil reflete avanços significativos na garantia de direitos, e revela desafios persistentes na organização da rede de atenção (Ortega, 2009). Ainda segundo o pesquisador (2009), a coexistência de abordagens divergentes sobre o tratamento e a assistência reforça a necessidade de um diálogo intersetorial e da construção de políticas mais integradas, garantindo o acesso a serviços de qualidade e respeitando as especificidades do TEA no contexto brasileiro.

As disputas de perspectiva refletem-se diretamente nas abordagens de intervenção, assistência e no tratamento à pessoa com autismo, que se baseiam em duas escolas com fundamentos ontológicos, gnosiológicos e epistemológicos distintos, que podem ser, assim, resumidas: as abordagens cognitivas comportamentalistas advindas da escola behaviorista e as abordagens biopsicossociais que advêm escolas pós-estruturalista e sócio-históricas. Estas duas abordagens contrapõem-se na forma de compreender, conceber e lidar com as pessoas com diagnóstico de autismo (Souza e Legnani, 2024).

As abordagens comportamentalistas para o tratamento baseiam seus princípios epistemológicos e ontológicos na escola behaviorista – estímulo-resposta –, que, desde o início da nosologia do autismo, tem sido adotada como um dos principais meios para o tratamento da pessoa com autismo (Santos, 2015), orientando-se na supressão dos comportamentos das pessoas com diagnóstico médico de TEA que não são bem-vindos socialmente através da modelagem comportamental (Souza e Legnani, 2024).

Longe de estar em desuso, o paradigma do estímulo-resposta permanece na base das psicoterapias cognitivo-comportamentais. Esta perspectiva concebe ontologicamente a pessoa com autismo como aquela que apresenta disfunções no funcionamento neurológico, desse

modo, o indivíduo deve ser submetido a programas educacionais de modelagem/condicionamento comportamental (Souza e Legnani, 2024).

Entre as abordagens de cunho comportamentalista, destacam-se dois programas, sendo o *Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children* (TEACCH) e o *Applied Behavior Analysis* (ABA). O método TEACCH foi elaborado na década de 1970 por Eric Schopler e colaboradores nos EUA e consiste em uma avaliação preliminar do indivíduo para levantar suas potencialidades e dificuldades. E, a partir desse levantamento, desenvolve-se um programa individualizado que tem por princípio a adoção de um ambiente organizado, o ensino estruturado e a previsibilidade, com a finalidade de estruturação dos comportamentos não aceitos socialmente, visando promover o desenvolvimento e a aprendizagem da pessoa com autismo (Santos, 2015).

O método ABA surgiu nos anos 1960, porém, só foi reconhecido como método estruturado para intervenção prática, especialmente com crianças com autismo, na segunda metade da década, nos Estados Unidos, com o psicólogo Ivar Lovaas, e segue os mesmos princípios adotados pelo outro método. A própria denominação em português – Análise Aplicada do Comportamento – deixa claro seu princípio de análise mensurável do comportamento, visando a estruturação e modelagem do comportamento destes indivíduos (Santos, 2015).

Vale ressaltar que atualmente a classificação nosológica do autismo é baseada em um manual estatístico médico, denominado DSM V (*Manual de Diagnóstico e Estatística da Associação Norte-Americana de Psiquiatria da 5ª edição*), publicado pela Associação Americana de Psiquiatria (APA). O DSM é o dispositivo oficial de traçar os diagnósticos psiquiátricos nos Estados Unidos, sendo amplamente utilizado em todo o mundo, tornando-se uma referência central para os terapeutas cognitivos comportamentais, no qual o autismo é classificado como “Transtorno do Espectro do Autismo”, definido como uma disfunção do sistema neurológico (APA, 2014).

O campo dos estudos sociais da deficiência emergiu como um movimento crítico e antagonista às abordagens biologizantes, cognitivas e comportamentais predominantes no final da década de 1970, principalmente nos países anglo-saxões. Inspirado por movimentos emancipatórios como o feminismo e o *Black Power*, este movimento, composto majoritariamente por pessoas com deficiência, adotou o lema *nothing about us without us* (nada sobre nós sem nós), enfatizando a necessidade de protagonismo na discussão sobre suas próprias vidas (Ortega, 2015).

A base ideológica inicial desses estudos, influenciada pelo pensamento marxista de Gramsci, evoluiu para abordagens mais alinhadas ao pós-estruturalismo e ao construtivismo social. Um dos marcos conceituais fundamentais foi a publicação, em 1975, do texto *Principles of Disability pela Union of the Physically Impaired Against Segregation* (UPIAS). Este documento seminal estabeleceu a distinção crucial entre lesão (a condição física ou orgânica do indivíduo) e deficiência (os impedimentos e barreiras sociais impostos pela sociedade ao sujeito com lesão), afirmando que a deficiência é uma construção cultural e social (Ortega, 2015).

A consolidação acadêmica desse novo campo de estudo começou com o primeiro curso de graduação, "A Pessoa Deficiente na Comunidade", oferecido pela Universidade Aberta do Reino Unido em 1975, que promovia a perspectiva materialista, tendo entre seus professores Vic Finkelstein, cofundador da UPIAS. O termo "estudos sobre deficiência" foi formalmente cunhado no primeiro curso de pós-graduação da Universidade de Kent, delineando um campo disciplinar para pesquisas sociológicas e políticas (Barton e Oliver, 1997; Barnes, 1999).

A obra de Michael Oliver, *Social Work with Disabled People* (1981), é considerada o primeiro livro a propor diretamente a abordagem materialista da deficiência, tornando-se uma referência internacional. Para criar um fórum de debates que se opusesse ao modelo médico, Oliver e Len Barton fundaram, em 1986, o periódico *Disability, Handicap and Society*, que se tornou uma referência obrigatória e um espaço de resistência à hegemonia do modelo médico. A vigilância conceitual do movimento levou à mudança do título do periódico para *Disability and Society* em 1993, refletindo a rejeição da conotação depreciativa do termo *handicap* (The Executive Editors, 1987; 1993).

O diálogo político do modelo social também se expandiu. A *Disabled People's International* (DPI), criada em 1982, revisou as definições da UPIAS para incluir outras formas de lesão, propondo que a deficiência se referia às limitações funcionais do indivíduo, enquanto *handicap* seria a perda de oportunidades sociais. Embora a distinção tenha sido estratégica para a ação política, o uso do termo "normal" na definição da DPI gerou controvérsias, por ir ao encontro do pressuposto relativista do modelo social, que criticava a ideologia da normalização (DPI, 1982; Oliver e Barnes, 1998).

A primeira geração dos estudos sobre deficiência estabeleceu como metas centrais a expansão do tema para o campo das humanidades, desafiando a hegemonia do discurso médico sobre a lesão e a consolidação de uma leitura sociológica que identificava a opressão como um fenômeno decorrente da estrutura capitalista. O materialismo histórico emergiu como a teoria

dominante entre os primeiros teóricos, cujas análises, predominantemente masculinas e com foco em lesões físicas, concentravam-se na independência como valor ético e na remoção de barreiras sociais. Esta perspectiva, contudo, começou a ser criticada com a ascensão da segunda geração de teóricos, marcada pela incorporação de abordagens pós-modernas e, em especial, das críticas feministas nas décadas de 1990 e 2000 (Diniz, 2007, p. 59).

O surgimento de um posicionamento crítico e antagônico ao discurso biologizante, comportamentalista e cognitivista sobre a deficiência nos estudos anglo-saxões foi potencializado com a segunda geração, que trouxe à tona o foco biopsicossocial, a historicidade e a individualidade do sujeito. As teóricas feministas, em particular, desestabilizaram as premissas do modelo social. Embora a primeira geração já utilizasse a analogia entre a opressão de gênero e a opressão pela deficiência como um pilar argumentativo para desnaturalizar a desigualdade, a nova geração aprofundou a análise, questionando a aparente harmonia entre a epistemologia feminista e o modelo social, expondo as particularidades da deficiência nas experiências das mulheres, incluindo questões reprodutivas, demonstrando que o modelo social, ao supervalorizar a independência, reproduzia valores morais da sociedade produtiva capitalista que não se aplicavam a todas as pessoas com deficiência (Diniz, 2007, p. 60-61).

A crítica feminista introduziu temas negligenciados, como o cuidado, a dor, a dependência e a interdependência, clamando pela subjetividade do corpo com lesões, a transcendência da dor e a invisibilidade das cuidadoras. Ao trazerem à tona o conceito de “corpos temporariamente não-deficientes” e ao ampliarem a definição de deficiência para incluir o envelhecimento e as doenças crônicas, as feministas desafiaram o tabu do corpo e a separação radical entre lesão e deficiência (Diniz, 2007, p. 61-62) e mostraram que a experiência da deficiência era multifacetada e atravessada por outras variáveis de desigualdade, como raça, gênero e idade. A crítica feminista, portanto, não buscou ser um bloco opositor, mas, sim, um revigoramento e uma expansão do modelo social, adicionando novos ingredientes ao debate e questionando a tese de que o corpo e suas variações seriam expressões neutras da diversidade humana (Diniz, 2007, p. 62).

A segunda geração do modelo social, influenciada pelas feministas, passou a defender a igualdade na interdependência e confrontou o princípio de que a independência seria uma meta universal e alcançável para todos os deficientes, independentemente das barreiras sociais (Diniz, 2007, p. 63-64). A filósofa Eva Kittay, em sua crítica, propôs o cuidado como um princípio ético fundamental e a interdependência como o valor que melhor expressava a condição humana. Para ela, “todos somos filhos de uma mãe” (Kittay, 1999, p. 21), e os vínculos

de dependência são estruturais à vida social. A introdução do tema do cuidado, no entanto, foi vista por alguns teóricos como uma ameaça política, um “dinamite ideológica” que poderia devolver as pessoas com deficiência ao espaço da subalternidade (Oliver e Barnes, 1998, p. 8).

A crítica feminista, ao reintroduzir o corpo e o cuidado no debate, mostrou o quanto o modelo social inicial era uma “teoria desencarnada da lesão” (Diniz, 2007, p. 65), indicando que a ânsia por normalizar o corpo e a defesa da independência como ideal político resultaram em um projeto de justiça limitado e incapaz de lidar com as vulnerabilidades e dependências inerentes à condição humana. A segunda geração, dessa maneira, abalou os pilares do modelo social e forçou a incorporação de novos princípios, como a centralidade da dependência, o reconhecimento da vulnerabilidade e o impacto da dependência nas obrigações morais, para que o modelo pudesse oferecer uma teoria de justiça mais abrangente e inclusiva (Diniz, 2007, p. 66-71).

Reafirmar a educação de pessoas com diagnóstico médico de TEA sob a perspectiva do modelo social implica a construção de um ambiente escolar que valorize a diversidade e remova as barreiras atitudinais, pedagógicas e estruturais (Ortega, 2009). Conforme destacado por Simplício (2024), esta abordagem exige que o foco seja deslocado da adaptação do aluno para a transformação do ambiente escolar.

Para um modelo educacional verdadeiramente inclusivo, algumas diretrizes são fundamentais: todo o ambiente escolar deve ser intrinsecamente inclusivo; o ensino deve ser diferenciado e adaptado às características individuais dos alunos, e deve haver um esforço contínuo na formação dos profissionais e na sensibilização de toda a comunidade escolar. Ao adotar essas estratégias, não apenas se garante a participação de alunos com diagnóstico médico de TEA, mas se contribui para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (Simplício, 2024).

1.4. O cenário crítico: a inclusão de estudantes com diagnóstico médico de TEA no Distrito Federal

Se, por um lado, a denúncia anuncia, por outro, o anúncio enuncia a denúncia. Daí que seja a negação do injusto, a desocultação do que está encoberto, a desmistificação do enganador. Daí que seja, também, a instauração do inédito viável, a criação do projeto de mudança, a afirmação do possível (Freire, 1987, p. 122).

Contudo, a implementação dessas diretrizes inclusivas esbarra em uma realidade concreta marcada por profundas desigualdades no Distrito Federal. Se a exclusão se configura como uma situação-limite que gera uma "estrutura de mutismo" (Freire, 1987), conforme discutido, o movimento de denúncia e desvelamento se inicia com um olhar crítico sobre o cenário concreto da inclusão escolar no Distrito Federal. Para transcender essa condição, é necessário, primeiro, compreendê-la em sua materialidade.

Este exame, portanto, procura mapear esse contexto a partir de dados e vozes diversas, não como um fim em si mesmo, mas como o passo necessário para, na sequência, vislumbrar o anúncio de possibilidades de superação. A análise que se segue revela, desde logo, que os esforços para uma inclusão efetiva esbarram em desafios que vão desde a carência de informações precisas até a complexidade do próprio diagnóstico e do atendimento educacional.

Esta leitura crítica do mundo se materializa, inicialmente, na análise de estudos como o Retratos Sociais DF 2021 – Pessoa com Deficiência (IPEA-DF, jan./2023). Este estudo apresenta uma análise da população com deficiência no DF, com base nos dados da Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios (PDAD) realizada em 2021. Segundo o instituto, em termos demográficos, as pessoas com deficiência representam 3,8% da população total do Distrito Federal, o que correspondia, em 2021, a cerca de 113.642 pessoas. Entre essa população, observa-se uma significativa proporção de idosos, que atinge 35,7% (41.977 idosos), em contraste com apenas 11,2% entre as pessoas sem deficiência. Notavelmente entre as mulheres com deficiência, a proporção de idosos é ainda mais elevada, alcançando 41,7%, o que representa 49.033 mulheres (IPEA - DF, 2021).

Os dados revelam ainda que, embora a frequência escolar de pessoas com deficiência em idade escolar (63,5%) seja próxima à de pessoas sem deficiência (66,4%), as taxas de distorção idade-ano evidenciam um desafio significativo (IPEA - DF, 2021). Entre os estudantes com deficiência matriculados no Ensino Fundamental e Médio, segundo a pesquisa do IPEA (2021), 26,1% estavam dois anos ou mais acima da idade recomendada para a série, enquanto, entre aqueles sem deficiência, a taxa foi de apenas 10,6%. Já a proporção de estudantes sem deficiência que frequentam a rede pública é de 68,5%. Estes dados apontam as barreiras no fluxo escolar e na aprendizagem persistentes, mesmo com o respaldo legal que garante educação gratuita e inclusiva (Lei nº 9.394/96). Estes desafios reforçam a necessidade de ações macro e micro mais inclusivas e personalizadas, capazes de atender às especificidades desse grupo, promovendo, com isso, um percurso educacional mais equitativo.

As diferenças no nível de escolaridade entre pessoas com e sem deficiência também são marcantes. Apenas 13,8% da população com deficiência de 25 anos ou mais possui Ensino Superior completo, contra 35,9% das pessoas sem deficiência. Por outro lado, 17,3% das pessoas com deficiência não têm instrução, enquanto esta proporção é de apenas 3,4% entre aquelas sem deficiência. Além disso, 81,8% dos estudantes com deficiência frequentam escolas públicas, contrastando com 68,5% dos estudantes sem deficiência (IPEA - DF, 2021).

Os dados evidenciam disparidades no acesso a oportunidades educacionais e a maior dependência da rede pública por parte dos estudantes com deficiência, o que destaca o papel crucial – e sobrecarregado – do sistema público de ensino na inclusão educacional dessa população.

Cabe observar que a carência de dados oficiais robustos e específicos sobre TEA configura-se como um primeiro indicador a ser considerado, sinalizando uma limitação estatística que acompanha esses sujeitos. Diante dessa lacuna, a tarefa de preencher as ausências com evidências concretas fica a cargo de iniciativas independentes, como o Mapa Autismo Brasil (MAB), realizado em parceria com o Centro de Atendimento e Estudos Psicológicos (CEAP) da Universidade de Brasília (UnB).

Seguindo este destaque estatístico sobre o autismo, tem-se o Mapa Autismo Brasileiro (MAB), um estudo realizado pelo Instituto Steinkopf e Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB, que se âncora na escassez de dados oficiais sobre o perfil sociodemográfico das pessoas autistas para a realização do mapeamento. Assim, a pesquisa busca preencher estas lacunas e promover a conscientização social, oferecendo ferramentas para políticas inclusivas e estratégias que atendam às demandas dessa população, com base em dados confiáveis e análise regionalizada (Instituto Steinkopf; Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da Universidade de Brasília, 2024).

Este estudo, conforme o Instituto Steinkopf e o Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB (2024), ressalta que, apesar do conhecimento existente sobre as características do TEA, há a falta de informações atualizadas sobre a incidência, sinais de alerta, redes de saúde, acesso à educação e envelhecimento da população autista em âmbito nacional, especificamente no Distrito Federal.

O Instituto Steinkopf e o Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB (2024) trazem uma pesquisa de amostra com 1.699 participantes no DF, que revelou um perfil sociodemográfico característico das pessoas com autismo nesta região e indicou que a maioria dos sujeitos com diagnóstico médico de TEA (68,3%) é do sexo masculino e que a faixa etária

entre zero e 14 anos concentra a grande incidência de casos entre ambos os sexos, sendo cerca de 69,96% do total apurado.

Ainda segundo a pesquisa supracitada (2024), os diagnósticos de autismo foram realizados, em sua maioria, por neurologistas, com base em sintomas como atraso na fala (74,7%), interesses restritos (67,1%) e pouca responsividade social (62,4%), sendo estes os principais motivadores para que as famílias buscassem um diagnóstico médico.

O estudo (2024) segue afirmando que, em relação ao tratamento, a psicoterapia (83,1%), a fonoaudiologia (60,3%) e a terapia ocupacional (57,3%) são as mais frequentes, sendo que 67,7% destes sujeitos o fazem na rede particular, seja através de planos de saúde ou de consultas particulares.

Quanto ao âmbito educacional, o estudo indica que a maioria das pessoas com autismo já iniciou a jornada escolar, sendo cerca de 94,35%, e que 5,65% destes nunca estudaram. Outro dado relevante sobre o aspecto educacional é o de que 31,72% dos que frequentaram o sistema educacional não utilizaram nenhum tipo de adaptação, e que 68,28% utilizaram algum tipo de adaptação (Instituto Steinkopf; Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da Universidade de Brasília, 2024). O estudo não especifica se o sistema educacional frequentado foi o público ou o particular, dado que seria relevante para a pesquisa.

Cabe destacar que, por disposição constitucional, a educação obrigatória é oferecida a um público de quatro a 17 anos, que engloba a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio (Brasil, 2024). Mesmo assim, 36,49% dos alunos e alunas com diagnóstico médico de TEA frequentaram somente a Educação Infantil, indicando uma ruptura na passagem para o Ensino Fundamental. Soma-se a esse dado que merece atenção a questão de que 5,47% destes sujeitos não frequentaram nenhuma das etapas. Pode-se constatar, assim, que estes números indicam questões sobre o abandono intelectual da pessoa com diagnóstico médico de TEA.

Outro ponto que se mostra relevante, trazido pelo estudo, é o de que, entre os alunos que tiveram a sua escolaridade até o Ensino Fundamental na data de realização da pesquisa, somente 0,94% o declararam como concluído, enquanto 32,55% o declararam como incompleto e 66,51% estavam cursando (Instituto Steinkopf; Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da Universidade de Brasília, 2024).

Um aspecto relevante a ser salientado é a concentração geográfica da amostra, descrita pelo Instituto Steinkopf e Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da UnB (2024), com a maioria dos participantes residindo na Região Administrativa (RA) 1 - Brasília. A análise dos

dados revela que 87% dos respondentes, ou seja, 1395 pessoas, são tutores/responsáveis ou pais de crianças com autismo entre cinco e nove anos, residentes principalmente na RA 1. Este viés, segundo o estudo, pode ser resultado da divulgação da pesquisa, que se deu por meio de redes sociais e aplicativos de mensagens, podendo limitar a generalização dos resultados para todo o Distrito Federal (Instituto Steinkopf; Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da Universidade de Brasília, 2024).

Ainda sobre este contexto, no âmbito familiar, a maioria das pessoas com autismo reside em famílias numerosas e é cuidada principalmente pela mãe. Além disso, com a minoria de respondentes sendo das regiões administrativas do DF, tem-se que 78,8% destes afirmam que não recebem auxílios públicos, enquanto 16,11% recebem Bolsa Família e o Benefício de Prestação Continuada (BPC) (Instituto Steinkopf; Núcleo de Autismo e Neurodiversidade da Universidade de Brasília, 2024).

Os dados do Mapa Autismo Brasil revelam um cenário desafiador para a educação inclusiva de pessoas com diagnóstico médico de TEA. Este panorama, principalmente os dados referentes ao âmbito educacional, reforça a necessidade de abordagens pedagógicas que considerem a diversidade de perfis e necessidades da população com deficiência. As taxas que demandam análise apontadas no estudo e a dificuldade de acesso aos Ensino Fundamental e Ensino Médio indicam a importância de políticas públicas e de ações inclusivas escolares que garantam o acesso e a permanência à educação dos estudantes com diagnóstico médico de TEA.

Neste contexto, a carência de dados estatísticos específicos sobre as pessoas com diagnóstico médico de TEA no Distrito Federal, já destacada, revela-se como um aspecto relevante a ser superado. Esta lacuna não é um vazio neutro, uma vez que expressa uma dimensão epistêmica que indica a conveniência de avançar em estudos e levantamentos precisos sobre esta população. Como preconizava Freire, uma leitura crítica do mundo é fundamental para compreender tais desafios. E superar esta limitação é condição primordial para não apenas compreender as especificidades do TEA, mas para forjar políticas públicas e práticas educacionais verdadeiramente inclusivas e eficazes, transformando a realidade retratada por estes números em um inédito viável.

Em contraponto, o aumento nos diagnósticos de TEA pode ser constatado em outra reportagem publicada anteriormente a esta no sítio do jornal *Correio Braziliense*⁹, do dia 4 de

⁹ <https://www.correobraziliense.com.br/cidades-df/2024/05/6850520-a-luta-de-maes-pelos-filhos->

maio de 2024, escrito pela jornalista Letícia Guedes, que traz a professora Dra. Viviane Legnani, psicóloga, psicanalista e professora da UnB, que já apontava para um olhar mais atento em relação ao número crescente de diagnósticos e para a necessidade de ações integradas entre as áreas da saúde e educação do Governo do Distrito Federal (GDF) (Guedes, 2024).

A professora da UnB, segundo a jornalista, destaca que o aumento significativo nos diagnósticos de TEA não é acompanhado por políticas públicas suficientemente estruturadas. Segundo Legnani (*apud* Guedes, 2024), a falta de diálogo entre os profissionais da saúde e da educação cria lacunas no atendimento integrado aos alunos, dificultando o acesso a estratégias eficazes e a recursos adequados. Esta desarticulação impede que as intervenções sejam mais assertivas, atrasando o desenvolvimento e a inclusão educacional destes estudantes (Guedes, 2024).

Além disso, a psicanalista e professora da UnB destaca que a ausência de exames específicos para a identificação do TEA e a subjetividade dos diagnósticos atuais são questões críticas. Legnani (*apud* Guedes, 2024) enfatiza que o trabalho conjunto entre as secretarias de saúde e educação, por meio de planos intersetoriais bem elaborados, é essencial para melhorar a qualidade do diagnóstico e do atendimento. Apesar de parecer complexo, ela destaca que estratégias integradas podem gerar resultados tão significativos que possibilitem a redução da dependência de recursos especializados pelos pacientes (Guedes, 2024).

A análise reforça a pertinência de uma abordagem colaborativa e baseada em evidências que enfrente os desafios educacionais e sociais impostos pelo crescimento dos diagnósticos de TEA.

Ainda sobre o tema, a pesquisadora Valéria Aydos (2019), em seu artigo *A (des)construção social do diagnóstico de autismo no contexto das políticas de cotas para pessoas com deficiência no mercado de trabalho*, discute como a amplitude de critérios diagnósticos e a popularização do tema na mídia, na academia e na cena pública contribuíram para esse aumento. A autora destaca que, enquanto, em 1978, havia um diagnóstico de autismo para cada 2.500 pessoas, este índice subiu para 1:100 em 2014. A Lei Berenice Piana (2012), que reconhece o autismo como deficiência para todos os fins legais, e a abordagem do tema em veículos como a revista *Veja* e produções da Rede Globo exemplificam o impacto cultural e político na percepção e busca por diagnósticos (Aydos, 2019). Este processo, segundo Aydos

(2019), também é marcado pelo *looping effect* das categorias sociais, em que as classificações científicas interagem com a sociedade, ampliando-se e recriando os sujeitos nelas incluídos.

Apesar da expansão, a autora aponta preocupações sobre a subjetividade dos diagnósticos, especialmente devido à ausência de biomarcadores ou sinais físicos que identifiquem o autismo, ao contrário de outras condições, como a Síndrome de Down. Esta subjetividade, aliada à limitada formação acadêmica sobre TEA, dificulta a precisão diagnóstica e o acesso ao diagnóstico (Aydos, 2019).

Verifica-se, embora com os avanços significativos tenham sido alcançados no campo legal e normativo, como a Lei nº 12.764/2012, também conhecida como Lei Berenice Piana, com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que a garantia da presença de estudantes com diagnóstico médico de TEA nas escolas não têm assegurado, necessariamente, sua plena participação e aprendizagem. Barreiras atitudinais, curriculares e formativas persistem no cotidiano escolar, evidenciando a necessidade de se repensar as práticas pedagógicas à luz de referenciais ontológicos e epistemológicos que partam da diversidade e possam promover uma educação inclusiva.

1.5. A voz da academia: a consolidação da denúncia na literatura

Ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar, de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta constante viagem ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (Freire, 2000, p. 67).

Este cenário de exclusão velada, onde a presença não se converte em participação, não é uma percepção isolada, pois encontra eco e aprofundamento na literatura especializada, que consolida a denúncia ao caracterizar a exclusão educacional como uma situação-limite estrutural no sistema de ensino. A análise do corpus de estudos revela que a literatura sobre a interface entre Freire e a inclusão escolar converge em caracterizar a exclusão educacional como uma situação-limite que se dá de forma estrutural no sistema de ensino.

Os trabalhos revisados demonstram consistência teórica ao desvelar as múltiplas

dimensões desta exclusão, articulando as reflexões de Mantoan (2003) com a categoria freireana de situação-limite. Conforme discutido no Capítulo 1, se a inclusão escolar se configura como um "inédito viável a ser construído na práxis" (Freire, 1987), a literatura examinada demonstra como as situações-limites impedem sua concretização.

A invisibilidade institucional configura uma primeira dimensão desta situação-limite, negando o princípio de Mantoan de que a verdadeira inclusão exige "mudanças profundas na ação docente" (Mantoan, 1997). Mendes (2024) demonstra esta condição ao revelar que "os Projetos Político-Pedagógicos das três escolas estarem desatualizados, nenhum deles abordaram questões relativas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo" (2024, p. 9). Esta omissão, que "muitas vezes reflete uma secundarização desse documento nas escolas" (Mendes, 2024, p. 96), configura a negação da politicidade da educação, em que a exclusão se naturaliza no cotidiano escolar.

A pesquisa de Bastos (2019) aprofunda esta análise ao desvelar o caráter dialético da opressão escolar, expondo o contraste entre o discurso inclusivo e a realidade concreta de "banheiros sem possibilidades de uso, falta de cadeiras, falta de recursos humanos e materiais" (2019, p. 93-94). Esta dissociação atinge seu ápice quando a autora denuncia que "o modo como estas bases [freireanas] figuram no documento é vago e sem enraizamento" (Bastos, 2019, p. 52), evidenciando a cooptação da retórica libertadora pelo sistema opressor - exatamente o tipo de "resposta não autêntica" que Freire (2004) alerta surgir quando os sujeitos não se envolvem criticamente com as situações-limites.

Soares (2022) identifica, na formação docente, a raiz desta situação-limite, apontando que "na sociedade capitalista neoliberal em que vivemos, a educação não é prioridade, e, sob tal perspectiva, compreende-se que investir na formação de professores demanda gastos e não lucros" (2022, p. 42). Este despreparo materializa-se em vozes docentes que revelam: "Ah, a época que eu fiz [faculdade] nem falava de autismo, não me lembro de ter ouvido isso" (Soares, 2022, p. 84), configurando o que a autora identifica como oposição à "mera repetição mecânica" em favor de uma formação crítica (Soares, 2022, p. 44), sendo uma clara denúncia da "educação bancária" freireana.

O estudo de Teixeira (2020) corrobora esta análise ao documentar a percepção docente de que "a maior barreira é a escola como um todo, professores, merendeiras... dizer que não estão preparados e não saber lidar com esses alunos" (2020, p. 84). Os relatos de "alunos desamparados e sendo empurrados nas séries devido à falta de estrutura" (Teixeira, 2020, p. 85) ilustram a face concreta desta situação-limite, que o autor contrapõe à possibilidade de que

"alunos podem alcançar muito mais do que dele se esperava, se tiverem acesso a um ensino apropriado" (Teixeira, 2020, p. 87), movimento que remete ao "desvelamento crítico" discutido na seção 1.3.

Gonçalves e Monteiro (2024) ampliam o espectro da denúncia ao identificar "uma defasagem em relação aos saberes específicos existentes sobre o espectro autista e a inclusão escolar com os saberes adquiridos pelos professores" (2024, p. 179). Os autores (2024) documentam a resistência institucional quando apontam que "muitos [profissionais] são os primeiros a ter resistência sobre esses alunos, a maioria dos profissionais coloca obstáculos ao receber esses alunos" (Gonçalves e Monteiro, 2024, p. 4), demandando "maior investimento para aproximar os saberes, por parte do Governo" (2024, p. 7).

A pesquisa de Silva (2025) na Educação Física explicita como "a adoção de práticas metodológicas tradicionais, frequentemente excludentes" (2025, p. 23) intensifica esta situação-limite. Através de relatos que descrevem alunos com "pouco interesse", "grande irritabilidade e desassossego" (Silva, 2025, p. 66), o autor demonstra como a inadequação metodológica gera sofrimento, materializando o que Mantoan (2003) caracteriza como manifestação "perversa" da exclusão escolar, que se "manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de científicidade do saber escolar" (Mantoan, 2003, p. 13 *apud* Silva, 2025, p. 27).

Santos e Mafra (2017) trazem para o centro da discussão a voz dos duplamente oprimidos - famílias que internalizam a lógica excludente ao ponto de ponderar: "minha maior preocupação é que ele não atrapalhasse as outras crianças... se for o caso ele vem um dia sim, dia não" (2017, p. 161). Esta fala exemplifica a "aderência passiva à realidade" freireana, complementada pela denúncia docente: "No planejamento ninguém lembra dessas crianças, são invisíveis! Só existem a partir do momento que começam a dar trabalho" (Santos e Mafra, 2017, p. 160).

Moura et al. (2024) sintetizam esta condição ao caracterizar o estudante com diagnóstico médico de TEA como "colonizado [...] oprimido e silenciado, sofre o apartheid e cai no esquecimento social" (2024, p. 13-14). Os autores (2024) denunciam a persistência da "visão 'bancária' da educação" (2024, p. 9) e alertam que "a escola, muitas vezes, pode ser promotora de desumanização quando permite a presença da violência e da discriminação pela diferença" (Moura et al., 2024, p. 6), configurando o que Freire (1987) identificaria como antítese do "ser mais".

A análise integrada dos oito estudos permite identificar que a literatura consolida a

denúncia em três eixos inter-relacionados que impedem a efetivação do projeto inclusivo de Mantoan, a saber: 1 - a exclusão material e burocrática; 2 - a não adaptação das estruturas curriculares e pedagógica, e 3 - a exclusão formativa e epistêmica. Como sintetiza Moura et al. (2024), citando Freire, esta tríade excludente configura um processo de desumanização que "não se verifica, apenas, nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam" (Freire, 2014, p. 40 *apud* Moura et al., 2024, p. 163).

A literatura examinada, portanto, não apenas descreve, mas denuncia vigorosamente as múltiplas facetas da exclusão escolar como situações-limites que demandam superação através de uma práxis transformadora, exatamente como propunha a seção 1.3 ao afirmar que "para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das 'situações-limites'" (Freire, 1989, p. 85) - tema que será desenvolvido na seção seguinte sobre o anúncio e a práxis.

1.6. A tessitura do panorama da Inclusão Escolar

"A inclusão escolar não é um estado final a ser alcançado, mas um processo contínuo e coletivo de desconstrução de barreiras atitudinais, pedagógicas e arquitetônicas, que exige mudança estrutural e a constante reinvenção da escola."

— Mônica Pereira dos Santos (Referência na Educação Inclusiva no Brasil)

Este capítulo cumpriu o movimento da denúncia ao desvelar, através de múltiplas perspectivas, que a exclusão escolar de estudantes com diagnóstico médico de TEA no Distrito Federal configura uma situação-limite de proporções estruturais.

Partindo do referencial freireano que orienta esta pesquisa, demonstrou-se que: na dimensão histórica (1.2 e 1.3), evidenciou-se como as concepções sobre a deficiência e especificamente sobre o TEA foram construídas socialmente, transitando de modelos segregacionistas e patologizantes para um paradigma inclusivo ainda em consolidação.

No âmbito legal (1.4), constatou-se que, apesar dos significativos avanços normativos e do robusto arcabouço jurídico construído, persiste uma lacuna entre a letra da lei e a realidade concreta das escolas.

Na realidade do DF (1.4), os dados revelaram um cenário crítico: a distorção idade-série 2,5 vezes maior entre estudantes com deficiência, a conclusão do Ensino Fundamental por menos de 1% dos autistas, e a carência crônica de dados oficiais que por si só já denuncia a invisibilidade desta população.

Na voz da academia (1.5), a literatura especializada consolidou esta denúncia ao caracterizar a exclusão como uma situação-limite multifacetada, que se manifesta mediante a invisibilidade institucional, a exclusão material e burocrática, a não adaptação das estruturas curriculares e pedagógica, e a exclusão formativa e epistêmica.

Este diagnóstico crítico não se esgota em si mesmo. Como ensina Freire (1987), a denúncia só encontra seu sentido pleno quando abre caminho para o anúncio. Se este capítulo se dedicou a desvelar rigorosamente as situações-limites que impedem a inclusão escolar efetiva, o próximo assume a tarefa de anunciar as possibilidades de superação através da epistemologia freireana. É na fronteira entre a percepção crítica destas limitações e a visualização dos inéditos viáveis que se situa a possibilidade de transformação - movimento que será explorado no Capítulo 2, em que os conceitos de práxis, dialogicidade e inédito viável serão apresentados como ferramentas para uma ação docente verdadeiramente inclusiva.

2: A EPISTEMOLOGIA FREIREANA COMO FUNDAMENTAÇÃO PARA UMA INCLUSÃO EMANCIPATÓRIA

Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre (Freire, 1996, p. 22).

2.1. Introdução

O título deste capítulo, “A Tessitura da Epistemologia freireana: Possibilidades de Subsídios para a Inclusão Escolar”, retoma e especifica a metáfora central anunciada na introdução desta dissertação. Se, no início do trabalho, a tessitura foi apresentada como o entrelaçamento analítico entre a epistemologia freireana, a ação docente e a inclusão, aqui ela se desdobra para examinar, em detalhe, os fios teóricos que compõem esse tecido. O objetivo é analisar categorias-chaves de Paulo Freire – em especial aquelas de natureza epistemológica e ontológica – para evidenciar como sua obra não apenas dialoga com, mas pode fundamentar e iluminar os princípios de uma educação inclusiva.

O termo “possibilidades” é intencional e estratégico, pois evita uma leitura dogmática ou aplicacionista do pensamento freireano e, em vez disso, posiciona-o como um ferramental crítico de possibilidades, um conjunto de subsídios para se pensar, problematizar e reinventar as práticas docentes inclusivas em contextos de desafio, como é o caso da escolarização de alunos com diagnóstico médico de TEA. Este capítulo, desse modo, se propõe a urdir a trama conceitual que servirá de base para a análise que se seguirá, articulando a vocação humanizadora e emancipadora da pedagogia freireana com a luta por uma escola verdadeiramente para todos.

Partindo do horizonte aberto pela Declaração de Salamanca (1994) - que estabeleceu a educação inclusiva como imperativo ético-político - e considerando os desafios apontados por Mantoan (1997) quanto às transformações necessárias na ação docente, a educação inclusiva, enquanto imperativo social e legal, exige uma profunda reflexão sobre as práticas pedagógicas e os modelos de escola. Assim, como construir uma escola que acolha e valorize a diversidade, promovendo a aprendizagem e o desenvolvimento de todos os estudantes?

Paulo Freire, com sua pedagogia libertadora, crítica e humanista, oferece subsídios valiosos para o enfrentamento destes desafios, sobretudo quando consideramos as lacunas na formação docente que persistem, frequentemente limitadas a abordagens teóricas desconectadas da prática pedagógica concreta (Glat, Magalhães e Carneiro, 1998).

Esta seção tem como objetivo estabelecer a base teórica que sustenta este projeto de pesquisa, partindo das contribuições epistemológicas e ontológicas da obra de Paulo Freire. Ao analisar a tessitura destas perspectivas freireanas, busca-se compreender como os fundamentos de sua pedagogia podem oferecer subsídios para a ação docente no processo de inclusão escolar.

A análise será estruturada em dois eixos principais. Primeiramente, será explorado o tríplice movimento epistemológico freireano da práxis, situação-limite e inédito viável, buscando salientar como esta tríade se conecta organicamente com os desafios da educação inclusiva. E, em seguida, haverá um aprofundamento na dimensão ontológica da pedagogia freireana, destacando o papel central do sujeito na construção do conhecimento e na busca pela humanização - elementos fundamentais para uma inclusão que vá além da mera presença física.

Logo, ao articular as contribuições epistemológicas e ontológicas de Freire ao contexto da inclusão escolar, esta seção busca oferecer um panorama teórico que sustenta e orienta a análise realizada ao longo deste projeto de pesquisa. Para tanto, a tessitura freireana permitirá não apenas dialogar com os desafios do presente, mas também vislumbrar possibilidades de transformação no horizonte da educação inclusiva.

2.2 Ontologia e inclusão: a construção do sujeito na educação inclusiva

O futuro sem esperança que, no fundo, não existe. Um eu que não se reconhece sendo, no que ainda vem, a futuridade que deve construir na união com outros (Freire, 1987, p. 99).

Para iniciar a urdidura deste tecido analítico, é fundamental examinar o primeiro fio que compõe este tecido analítico: a sua ontologia. A visão de Freire sobre o ser e a existência constitui o alicerce sobre o qual todos os seus outros conceitos são construídos. E é a partir desta compreensão do ser humano como um projeto inacabado e histórico que se pode vislumbrar o potencial transformador de sua pedagogia para a educação inclusiva. Como o próprio Freire (1996) adianta, a discussão sobre ética e humanização está intrinsecamente ligada a esta "vocação ontológica para ser mais", que não é um dado a priori, mas uma construção social e histórica.

Na tradição filosófica, a ontologia consagra-se como o estudo do Ser, dos entes e das coisas em si mesmas, em sua realidade e verdade última. Como elucidado por Marilena Chauí

(2003), a própria etimologia do termo – do grego *onto* (ser) e *logia* (estudo) – o define como a investigação sobre aquilo que é real e verdadeiro, buscando compreender as coisas tal como existem em sua essência.

Paulo Freire, no entanto, opera em espécie de reinterpretação deste campo ao transcender as perspectivas tradicionais, deslocando a investigação do Ser de um plano abstrato para integrar, de maneira fundamental, o conceito de cultura como pedra angular de sua reflexão ontológica. Para Freire, a ontologia não se encontra em uma esfera metafísica, mas está na cultura, entendida como o processo histórico e material de transformação da natureza pelo trabalho humano (Freire, 1987).

Esta concepção freireana é dialética, pois abarca tanto as dimensões materiais – os objetos, ferramentas e técnicas criadas –, quanto as imateriais – os significados, valores, linguagens e relações sociais que constituem o mundo humano. Nesse sentido, a cultura, nas palavras do próprio Freire (1987), representa o “acréscimo” que a humanidade faz ao mundo natural, fruto de sua intervenção consciente e transformadora. E é através deste “acréscimo” cultural, desta construção histórica e coletiva, que o ser humano simultaneamente modifica o mundo e constrói a si próprio, definindo sua essência não como um dado estático, mas como um projeto inacabado em permanente devir. Tem-se, neste contexto, uma ontologia cultural em Freire (1987) que emerge da práxis humana e que pode ser entendida como uma ação reflexiva que é transformadora da realidade. Como afirma o autor, “os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história” (Freire, 1987, p. 92).

Ao prefaciar *Pedagogia do Oprimido*, Fiori (1987, p. 18) ressalta: “A cultura marca o aparecimento do homem no largo processo da evolução cósmica”. O autor (1987) aprofunda esta reflexão ao diferenciar o ser humano dos outros animais, pois propõe que a atividade deste é fundamentada em atos criativos e teleológicos. Enquanto a atividade animal não implica a criação de algo além de si, o ser humano, pela práxis, transforma a natureza e, simultaneamente, constrói cultura e história. Para Freire, a cultura é o resultado do trabalho humano, sendo este o germe de sua existência, já que, sem trabalho, não há cultura nem história.

Freire (1986) reforça esta perspectiva ao destacar que a intervenção humana na natureza, por meio do trabalho, é o que possibilita a humanização: “Partíamos dizendo que a posição normal do homem [...] não era só a de estar na realidade, mas de estar com ela. A de travar relações permanentes com ela, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultural” (1986, p. 67).

Assim, a cultura, enquanto produção humana, reflete e transforma a realidade. E a

transformação da natureza em cultura, exemplificada pelo simples ato de cortar um galho e transformá-lo em uma ferramenta primitiva, é, ao mesmo tempo, um ato cultural e histórico.

Freire (1987) confirma que o trabalho é ontológico à cultura, ou seja, ele a antecede como condição necessária para sua existência. E o trabalho, como processo entre o homem e a natureza, regula e controla a troca de matéria com o meio natural, transformando-o e criando os materiais básicos e a cultura.

Dessa forma, a existência humana se define pela relação que temos com o mundo e com os outros. Paulo Freire (1996, p. 64) explica esta dinâmica:

[...] estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem 'tratar' sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.

A citação evidencia que a ação humana não é estática, mas um processo em constante transformação e construção. É precisamente este movimento dialético de intervenção no mundo que constitui o ser humano como um projeto inacabado. O inacabamento, portanto, não é uma falta, mas a condição positiva que nos permite aprender, ensinar e, sobretudo, nos educar. Sobre esta positividade, o filósofo brasileiro ressalta: “Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o determinado” (Freire, 1996, p. 59).

O autor (1996) ressalta que a característica de inacabamento não é exclusiva dos seres humanos, pois “onde há vida há inacabamento” (Freire, 1996, p. 55). No entanto, apenas nós, homens e mulheres, temos consciência de nossa própria incompletude. Essa consciência nos coloca em um processo contínuo de “fazer-se”, de “estar sendo” (Freire, 1987, p. 42).

É por isso que, para Freire, a subjetividade tem um papel crucial na mudança. Ele diz que só faz sentido falar de subjetividade para aqueles seres que, inacabados, se tornaram capazes de saber-se inacabados, entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da determinação, reduzida, assim, a condicionamento e que, assumindo-se como objeto, esta capacidade nos permite transcender as condições impostas e agir no mundo.

Nesse processo, o ser humano transforma não apenas o mundo ao seu redor, mas também a si mesmo, consolidando sua identidade e construindo significados ao nomear o mundo que o cerca. Em suas palavras: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (Freire, 1987, p. 77). Assim, o ser

humano, ao transformar o mundo, o nomeia, dizendo o que é mundo.

É nessa partilha que Freire (2005) confirma a palavra como uma expressão cultural essencial, derivada do trabalho humano. A palavra nasce da necessidade de comunicação e organização entre os indivíduos, sendo um meio de interação social e transformação do mundo. Nesse sentido, ela é também práxis, pois não apenas designa, mas transforma. Como afirma Freire (1987, p. 92), a palavra verdadeira tem a potência de “instaurar o mundo do homem”, sendo, desse modo, um componente fundamental na dinâmica histórica e cultural.

Com esta perspectiva, Freire (1987) nos convida a entender a ontologia como um processo que está em constante construção, fundamentado na práxis humana, que se expressa no trabalho e na cultura, e é por meio desta relação dialética que o homem transforma o mundo e a si mesmo, reafirmando sua essência como ser criador, histórico e transformador.

Compreende-se, assim, a educação como uma ação humana, percebendo que esta é uma prática transformadora do mundo e do próprio sujeito (Freire, 1987). Para Paulo Freire (1987), a educação não é uma entidade única, mas múltipla, composta por diferentes formas de seres humanos se transformarem, partindo do que são para o que querem ser.

O filósofo brasileiro fundamenta a educação em uma base ontológica, ligada à própria humanização. A educação, pois, surge da consciência de sermos “incompletos, inconclusos e inacabados” (Freire, 1987, p. 36), sendo este um processo permanente que reflete a essência histórica do ser humano (Freire, 1987). E este impulso que leva o ser humano à educação é uma ação que emana do próprio ser humano:

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (Freire, 1996, p. 64).

Esta visão coloca a educação como elemento central no processo de humanização e transformação social.

Se a ontologia freireana nos define como seres inacabados, históricos e vocacionados ao “ser mais”, seguindo um imperativo ético de humanização, então, a educação surge como o terreno privilegiado em que esta vocação pode ser realizada ou, ao contrário, negada. É nesse terreno que se travam as disputas pelas concepções de mundo e de humanidade, materializando-se em duas propostas pedagógicas radicalmente opostas: a educação bancária e a educação libertadora. A primeira se dá pela alienação e opressão, pois é um instrumento de dominação que, ao desumanizar os indivíduos, naturaliza a exclusão, silencia as vozes dissonantes e está a

favor da hegemonia dominante. Já a segunda, libertadora, visa a conscientização, liberdade e humanização, permitindo que as pessoas transcendam suas condições atuais para se emanciparem, se fazendo, por essência, inclusiva, uma vez que parte do pressuposto de que todos, em sua condição inacabada, são vocacionados à plenitude do “serem mais”, tendo o direito inalienável de dizer sua palavra e transformar o mundo.

A práxis pedagógica, segundo Freire (1987), é um ato político que vai além da mera transmissão de conteúdos. Ou seja, ao mediar o processo de ensino e aprendizagem, o educador-educando contribui para a fomentação de sujeitos conscientes e críticos de seu papel na transformação da sociedade.

Todavia, para que este processo seja libertador, como propõe o educador, qualquer que fosse o sujeito que se lançasse aos desafios da ação educativa teria que estar intrinsecamente relacionado à ideia de uma relação dialógica e horizontal – educador-educando e educando-educador (Freire, 1987) –, rompendo, assim, com uma concepção tradicional de que o educador é o único detentor do saber. Como afirma o estudioso: “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (Freire, 1987, p. 68). Desse modo, o educador não apenas transmite conhecimentos, mas participa de um processo de aprendizagem recíproco.

A ação docente, para Freire (1987), deve, neste contexto, ser pautada na construção coletiva do conhecimento, em que educadores e educandos se tornem sujeitos ativos e conscientes do processo educativo, buscando promover o crescimento mútuo e a transformação de todos os envolvidos, tornando a educação um ato de humanização e emancipador, devendo estar ligada a algo que transcendesse a própria prática em si. A esta transcendência, o educador chamou de esperança (Freire, 1987).

A palavra esperança, neste contexto, não se assume e não se enquadra na ação passiva de esperar, pois transcende até mesmo a sua categoria gramatical, deixando de ser um substantivo – a esperança – e passando para a classe dos verbos – esperançar –, modificando-se em uma ação que está, obrigatoriamente, ligada ao ato construir aquilo que se deseja. Nas palavras de Freire (1987, p. 97): “Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e se luto com esperança, espero”.

Percebe-se, dessa maneira, que o esperançar, mesmo se fazendo em uma ação como o esperar, se conjuga, necessariamente, na concretude do real e, ao contrário do esperar, não compartilha a passividade de se ficar esperando que algo venha acontecer, mas, antagonicamente, assume-se em um devir ao se construir e se constituir no agir consciente dos

sujeitos em suas realidades, que vão se tornando uma possibilidade em um vir a ser (Freire, 1987).

O autor (1987) segue dizendo que o ato educativo deve partir de uma valoração do sujeito enquanto constituinte de história. Logo, os educandos e a educação não podem ser entendidos como objetos inertes a serem observados ou pesquisados, mas, em contrapartida, devem ser vistos como algo em movimento, ativos e construtivos da história, pois, segundo Freire, “não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana” e “não há história sem homens, como não há uma história para os homens, mas uma história de homens que feita por eles, também se faz” (Freire, 1987, p. 224).

Esta postura freireana traz os homens e as mulheres para uma posição quase central da história e que, a partir de suas realidades e de suas vozes, esta é constituída. A partir deste pensamento em Freire (1987), pode-se compreender que estes mesmos sujeitos, partindo de suas realidades são, para além de seres históricos, são fazedores de história.

O movimento histórico, marcado pela esperança e pelo sonho de um futuro mais justo, traduz a busca incessante do ser humano por superar as barreiras que limitam sua humanidade, reafirmando sua vocação para o ser mais (Freire, 1987).

Nesta tessitura da construção da ontologia freireana, emerge o “ser mais” em Paulo Freire (1987), que pode ser compreendido como uma categoria ontológica que expressa a vocação humana. Este é um conceito que se articula diretamente com outros da obra freireana, como: a vocação, o inacabamento, a esperança, a utopia e a libertação, podendo ser compreendido não como um destino de homens e mulheres, mas como uma possibilidade histórica que se constrói na relação dialética entre os seres humanos e estes com o mundo através de uma ação ético-política. Assim, o “ser mais” representa a essência dinâmica do ser humano, que busca constantemente transcender suas condições atuais e realizar sua vocação para a humanização (Freire, 1987).

O conceito de “ser mais” se faz central na ontologia freireana, pois traduz a vocação ontológica do ser humano para a humanização e a superação das condições que o desumanizam. Segundo Freire (1987), o ser humano que busca afirmar sua liberdade por meio do conhecimento de si mesmo e do mundo, em um movimento histórico de luta pela humanização, o faz em uma perspectiva dialética e emancipatória da sua própria existência humana.

Nas palavras de Freire, dessa maneira, a vocação para o “ser mais” se faz inerente ao ser humano:

[...] é por estarmos sendo assim que vimos nos vocacionando para a humanização e

que temos, na desumanização, fato concreto na história, a reserva da vocação. Jamais, porém, outra vocação humana. Nem uma nem outra [...] são destinos certos, dado, sinal ou fato. Por isso mesmo é que uma é vocação e outra, reservada da vocação (Freire, 1994, p. 99).

Em contrapartida, a desumanização, embora possível na história, não é uma vocação humana, mas uma deturpação intencional do ser mais. Freire afirma que “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam, é alterar da vocação do ser mais. É possível alternar na história, mas não vocação histórica (1993, p. 30).

A luta pelo “ser mais” está, portanto, alcançada na esperança e na capacidade dos seres humanos de transformar o mundo e a si mesmos em comunhão (Freire, 1987). Freire (1987) considera que, ao tomar consciência de seus condicionamentos e situações-limites, o ser humano pode vislumbrar novas possibilidades e construir uma utopia da liberdade e da humanização. É neste processo de superação que se manifesta o potencial educável e transformador da humanidade:

O maior impulso que Freire assegura como possibilidade de humanização de nosso mundo reside no fato de que nós, seres humanos, somos naturalmente seres educáveis desde a nossa dimensão mais profunda (ontológica) de nosso ser, que consiste na consciência do mundo e de nós mesmos (Zitoski, 2010 *apud* Streck, 2010, p. 451).

Se a vocação ontológica para o “ser mais” constitui o horizonte para o qual nos movemos como seres inacabados, é através da palavra que esta travessia se concretiza (Freire, 1987). A palavra emerge não como mero instrumento comunicativo, mas como ato fundante de humanização, uma vez que é dizendo sua palavra que o sujeito instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (Freire, 1987). Assim, é neste movimento dialético entre ser e dizer-se que se revela a dimensão profundamente política da educação freireana.

2.3 A palavra como práxis: um mundo de possibilidades entre o sujeito e a palavra

Mas, para isto assumir responsávelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o (Freire, 1987).

Se a ontologia freireana nos revela o ser humano como projeto inacabado vocacionado ao “ser mais”, cabe agora examinar o processo pelo qual esta vocação se realiza concretamente: a assunção da palavra, pois é através do ato de dizer sua palavra que o sujeito transcende sua condição de objeto passivo da história para assumir-se como sujeito ativo de sua própria

humanização. Nesta perspectiva, a palavra deixa de ser simples ferramenta de comunicação para tornar-se práxis transformadora - gesto político através do qual mulheres e homens não apenas nomeiam o mundo, mas o recriam, instaurando novas possibilidades de ser e estar no mundo.

Ao assumir sua palavra, o sujeito passa a se compreender como ser histórico e agente dessa história. E, ao dizê-la, insere-se em um mundo simbólico e cultural, constituindo e constituindo-se subjetivamente, gerando na intersubjetividade a comunicação. “Com a palavra, o sujeito humaniza-se, pois ao dizer sua palavra ele – o sujeito – assume de forma consciente a sua essência de condição humana” (Freire, 1989, p. 65). Nesse sentido, “poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo” (Freire, 1989, p. 12).

Neste processo de assunção da palavra, o sujeito insere-se em um mundo onde os objetos adquirem simbolismo.

Sobre isso, Freire escreve:

Nesse comportamento, as coisas são objetivadas, isto é, significadas e expressadas: o homem as diz. A palavra instaura o mundo do homem. A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas as coisas, transforma-as; não é só pensamento, é “práxis”. Assim considerada, a semântica é existência e a palavra viva plenifica-se no trabalho (1989, p. 12).

A humanização do sujeito é, portanto, um processo que se constitui nas relações sociais, no diálogo e na mediação do mundo da cultura e opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele e o enfrenta num comportamento que a constitui como consciência do mundo (Freire, 1989, p. 13).

No caso dos sujeitos com diagnóstico de autismo, considerando o espaço escolar como lócus privilegiado de humanização mediante uma perspectiva inclusiva, tais princípios devem permear todos os ambientes e sujeitos da escola. Avançando na discussão sobre a humanização desses sujeitos, surgem inquietações, particularmente associadas a duas características nucleares do autismo, quais sejam: as dificuldades nas relações afetivas e sociais e os prejuízos no uso da linguagem para comunicação.

A resposta inicial a tais inquietações reside na dinâmica do próprio processo de humanização, que se inicia na realidade íntima e subjetiva do sujeito. É fundamental, pois, conhecer este sujeito e o devir de sua realidade como fundamento para o processo de assunção de sua palavra, orientando a educação inclusiva a partir de suas necessidades e realidades,

concebendo-o como sujeito histórico.

A segunda parte da resposta encontra amparo na compreensão de que se trata de um sujeito singular e incompleto, cuja subjetividade se constitui nas relações sociais que, na intersubjetividade, permitem o diálogo e a constituição de sua voz. A terceira parte refere-se às formas pelas quais o sujeito com autismo pode expressar sua palavra e criar nexos comunicativos, frequentemente por vias não usuais. Para apreender este processo, é necessário compreender que os sujeitos, com ou sem autismo, “expressam suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através da brincadeira e jogos” (Klein, 1932 *apud* Calzavara e Silva, 2018).

Especificamente no autismo, ainda que o jogo simbólico esteja comprometido, os sujeitos lançam mão de outros meios, como objetos do mundo exterior, para significar sua subjetividade. “Os objetos autísticos não só são sentidos como fazendo parte do corpo. Eles promovem segurança, proteção” (Tustin, 1981, p. 124) e podem facilitar a conexão com o mundo. Tustin (1981) descreve uma dupla dimensão desses objetos: uma patológica, ao “impedirem o desenvolvimento do grau de consciência e a separação corporal” (1981, p. 132), e outra primordial, ao abrirem possibilidade de criação de nexos relacionais.

Compreender esta dimensão íntima entre objeto autista e sujeito serve como ponto de partida para a construção dialógica, fundamental para que possam assumir sua palavra e, ao dizê-la, instaurar-se no processo de autoemancipação e apropriação da cultura humana, humanizando-se. “Opera-se no momento em que a consciência ganha a dimensão da transcendentalidade. Nesse instante, liberada do meio envolvente, despega-se dele, enfrenta-o, num comportamento que a constitui como consciência do mundo” (Freire, 1989, p. 13).

2.4 Situação-limite, inédito viável e a práxis

[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações (Freire, 1977, p. 36).

A epistemologia, como campo do conhecimento, estuda criticamente as condições, os limites e os fundamentos do saber, especialmente no que diz respeito ao conhecimento científico. Blanché (1988, p. 9) destaca que “a palavra epistemologia, que literalmente significa teoria da ciência, só recentemente foi criada”, pontuando que seu uso e declarações como campo teórico datam do início do século XX. De forma específica, Blanché (1988, p. 18) esclarece que

“a relação da epistemologia com a teoria do conhecimento é a mesma da espécie com o gênero, limitando-se a epistemologia a essa forma única de conhecimento que é o conhecimento científico”.

Em Freire, esta epistemologia não se apresenta como um sistema teórico-analítico formal, mas como uma epistemologia crítica que se manifesta implicitamente em toda a sua obra. Para compreender melhor esta concepção, de natureza interacionista e construtivista, volta-se à ontologia cultural freireana, que postula que o conhecimento é o resultado de um processo de construção contínua do sujeito em interação com o mundo, a sociedade e a cultura. Segundo Freire (1977, p. 36), o “conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.

A epistemologia freireana reforça que “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer” (Freire, 1977, p. 27). Desse modo, o estudioso (1977) comprehende o ser humano não apenas como o construtor de si, mas também como corresponsável pela construção do outro, uma vez que o processo de constituição do sujeito é inherentemente intersubjetivo. A existência e a plenitude do ser dependem da relação com o outro, que preenche as lacunas e a incompletude, não de forma direta, mas por meio das atividades e transformações do próprio sujeito (Freire, 1977). O eu encontra, pois, sua completude no outro, e vice-versa, estabelecendo uma clara noção de interação.

Dessa forma, o conhecimento, concebido como uma capacidade e não apenas como um conteúdo, é construído ativamente pelo sujeito, que se constitui como tal no próprio ato de conhecer. Isso caracteriza a epistemologia de Freire como uma ação construtiva e interacional, na qual a relação entre sujeito e objeto de conhecimento é dialógica e transformadora, e a aquisição do saber é indissociável do processo de humanização.

Paulo Freire (1986), ao entrar no campo epistemológico e propor este olhar crítico e dialético, aponta que a base desta se dá pela relação indissociável entre subjetividade e objetividade. Para ele (1986), a “realidade concreta é algo mais que fatos ou dados obtidos mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que eles estão tendo a população envolvida” (Freire, 1986, p. 35). Esta perspectiva dialética evidencia que a realidade objetiva não é dada de forma isolada, mas constitui-se na interação entre os sujeitos e entre estes e o mundo.

Freire (1987) comprehende que a realidade objetiva é produto da ação humana, que, embora seja condicionada por inúmeros fatores e processos, não é determinista. Ele afirma que

“a realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso” (1987, p. 37). Nessa relação dialética entre sujeito e mundo, a consciência se torna elemento central. Citando Sartre, Freire (1987, p. 70) reforça que “a consciência e o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”.

Para Freire, a relação entre consciência e mundo não pode ser compreendida de forma fragmentada. Nesse sentido, ele argumenta que “a conscientização não está baseada na consciência, de um lado, e no mundo, de outro; por outra parte, não pretendo uma separação. Ao contrário, está baseado na relação consciência-mundo” (1980, p. 26-27). Esta compreensão enfatiza a práxis como elemento fundamental da epistemologia freireana, definida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38).

A práxis assume-se, pois, como uma categoria central que se opõe radicalmente à educação bancária - já discutida na seção 2.2 - em oposição e para romper com esta perspectiva, Freire (1987) propõe uma educação problematizadora, que rompe com tal lógica e promove a superação da contradição opressor-oprimido por meio da dialogicidade.

Na perspectiva da educação problematizadora, Freire (1987, p. 68) descreve:

[...] Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o termo do ato cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, e educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos.

Com base neste arcabouço, Freire integra teoria e prática em uma abordagem epistemológica que não apenas observa e interpreta o mundo, mas busca transformá-lo. O estudosso (2005) defende que “está pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (Freire, 2005, p. 39). Dessa maneira, a reflexão crítica sobre a práxis torna-se uma ferramenta fundamental para a construção de um conhecimento que transcenda uma descrição simples e que sirva à libertação humana.

Para além de uma definição, a práxis assume-se como uma categoria do pensamento do autor que ultrapassa a sua definição e configura-se como a força motriz de uma pedagogia radicalmente ética, política, humana e transformadora. Logo, não se trata de uma ideia isolada, mas de um fio condutor que tece a totalidade de seu pensamento, ligando-se intrinsecamente à dialogicidade, à autonomia e à educação libertadora. Para Freire (1982), a práxis é a síntese dialética entre a teoria e a prática, um processo de ação-reflexão-ação que se manifesta na vida e na educação e se assume como a negação da dicotomia – a superação da separação entre o pensar e o agir – entre o discurso e a realidade.

Ao tomar esta dissensão, ela não pode manifestar-se como um ato mecânico ou uma mera aplicação de técnicas, mas ela emerge de uma compreensão profunda e consciente do mundo, sendo o processo pelo qual o ser humano se torna um sujeito histórico, um agente de sua própria realidade. Isso se dá pela ação transformadora que a práxis engendra e que é precedida pela conscientização, como um despertar crítico que permite aos sujeitos “ler o mundo” para, então, “escrever a sua palavra” sobre ele. Essa “palavra” não é apenas um verbo, mas uma ação que reconfigura o mundo, um ato de libertação que rompe com as estruturas de dominação e alienação (Freire, 1982).

O conceito de “palavração”, a partir deste entendimento, encapsula a essência da práxis, uma vez que é a inseparabilidade entre a palavra e a ação, através da qual o ato de dizer o mundo já contém a semente da sua transformação. Quando se comprehende o mundo de forma crítica, a ação para modificá-lo torna-se uma necessidade intrínseca, emergente e urgente. A consciência, desse modo, se completa na palavra e no ato, e é nesse momento que o ser humano assume sua condição de ser histórico, modificando e sendo modificado pelas realidades objetiva e subjetiva (Freire, 1986).

Para o educador, a práxis se manifesta em uma ética indissociável, coerente e inegociável entre o discurso e a prática. A ação educativa, em sua totalidade, assume-se na práxis como um ato político, pois ela pode, de maneira intencional ou não, perpetuar ou subverter as relações de poder existentes (Freire, 1986). O educador-educando, portanto, não podem ser neutros. Para Freire: “Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política” (1983, p. 27). As vidas do educador-educando, em sua plenitude, são um testemunho vivo das suas práxis, uma manifestação de suas coerências teóricas e práticas.

O ato educativo vai se configurar na práxis como um processo de comunhão, em que ninguém educa ninguém, mas os seres humanos se educam em comunhão (Freire, 1986). A práxis vai romper com a verticalidade do ensino tradicional e estabelece uma relação horizontal de igualdade, onde todos são educadores e educandos. É nessa troca, nesse encontro de saberes, que a humanidade se plenifica e as estruturas de uma sociedade injusta são questionadas e ocorrem as possibilidades de esperança na transformação das relações limitadores e opressoras. E a educação se torna um processo de libertação, um movimento constante de desacomodação, uma situação de devir permanente.

A práxis freireana se opõe, pois, frontalmente às visões idealistas e mecanicistas e se distancia da concepção aristotélica que opunha teoria e prática, e da dialética hegeliana, que a

restringia a um processo de evolução das ideias (Freire, 1982). Para Freire (1982), a práxis é a unidade dialética do pensar e do ser, ou seja, é a “atividade humana e social sobre uma realidade concreta” (Freitas, 1989, p. 403). E é através da práxis que a própria condição humana se dá e que o ser humano se transforma e se assume a sua vocação ontológica de ser mais.

Para que o processo de conscientização, que leva à práxis, possa tomar esta proporção, ele não pode assumir-se como um monólogo interior, mas em um diálogo com o mundo e com os outros. Freire afirma que: “Agora, nenhuma separação entre pensamento-linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao qual ela se refere” (1978, p. 29). A práxis exige a clareza de perspectiva, a capacidade de contextualizar o saber e a ação e de questionar a favor de quem e do quê se dá o processo educativo, e perceber que este se desenvolve em uma atividade política (Freire, 1982).

Desse modo, a pedagogia de Freire, baseada na práxis, é uma pedagogia da autonomia, já que busca emancipar o educando, permitindo-lhe assumir o controle de sua própria palavra e de sua ação no mundo. E, ao se tornar senhor de sua palavra, o educando se torna também senhor de seu destino, capaz de agir de forma consciente e responsável para transformar a realidade na qual está inserido. A práxis é a garantia de que a educação não se reduza a um mero depósito de conteúdos, mas se torne um processo de libertação integral.

A práxis não é um ponto de chegada, mas o caminho que se percorrer em um processo contínuo de desacomodação. O mundo está em constante devir, e a práxis acompanha este movimento, buscando sempre novas sínteses entre a teoria e a prática. A cada novo momento, o ser humano é desafiado a interpretar e reinterpretar a realidade, a dizer sua palavra sobre ela e a agir de forma coerente. A história é feita por essa sucessão de atos de práxis, de rupturas e de transformações que movem a sociedade em direção à humanização e emancipação.

Em suma, a práxis é a materialização da teoria na vida, a concretização do pensamento na ação, sendo a prova de que a teoria, para Freire, não pode ser um mero exercício intelectual, mas deve ser um motor para a mudança, pois dá sentido e substância à teoria, testando-a, enriquecendo-a e transformando-a. É um ciclo virtuoso de reflexão-ação-reflexão que movimenta os sujeitos a se libertarem, a libertarem uns aos outros e a libertarem o mundo de suas opressões.

Esta categoria freireana assume-se na forma como o ser humano se faz e refaz na história, ao manifestar a unidade dialética do pensar e do ser, no “altera-se o ser do homem” (Pinto, 1984, p. 49), sendo um resultante sócio-histórico da ação e da consciência humana, que torna a presença no mundo na forma de agir sobre este. Freire aplica esta dimensão à educação,

compreendendo que o ser humano se educa em totalidade, em um constante processo de devir, em comunhão com os outros, e o faz ao dizer sua palavra sobre o mundo e, assim, dizer a sua palavra se faz um ato fundador do sujeito histórico, que define a si, o seu lugar e a sua responsabilidade na história.

O educador-educando, ao viver este movimento, tornam-se um testemunho vivo da possibilidade de mudança, como afirma Freire, o “ensinar a pensar certo não é uma experiência em que ele – pensar certo – é tomado em si mesmo, e dele se fala ou de uma prática que puramente se descreve, mas algo que se faz e que se vive enquanto dele se fala com a força do testemunho” (1997, p. 41), tendo a vida do educador marcada pela coerência entre o que pensa, o que diz e o que faz, inspira e junto aos educandos trilham o mesmo caminho. Uma vez que se assuma dentro desta ação – educador-educando –, os educadores terão nela a consolidação da pedagogia da esperança, que lembra que o futuro não é um destino inevitável, mas uma construção coletiva que se faz no presente, com a força da nossa palavra e a potência da nossa ação.

No contexto destas relações dialética entre teoria e prática e prática e teoria é que os sujeitos, como descrito na ontologia freireana, como seres históricos, são postos defronte de sua própria existência que se constitui em situações diversas e adversas – os prazeres, os desprazeres, as alegrias, as lutas, as tristezas, os obstáculos, a concretude da vida, entre outras – que são as marcas da própria existência humana (Freire, 1987).

Estas situações adversas são entendidas por Freire (1987) como situações-limites, caracterizadas pelas contradições que envolvem os indivíduos, podendo provocar neles uma adesão passiva à realidade, ou criando uma percepção de que essa situação é um fatalismo intransponível. Freire (1987) adaptou esta categoria das ideias de Álvaro Vieira Pinto e Karl Jaspers, ressignificando-a ao retirar o pessimismo e ao impregná-la de possibilidade transformadora. Nas palavras de Vieira Pinto, retomadas por Freire, as situações-limites “não são o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades” (Freire, 1986, p. 106). Estas condições, descritas por Freire (1987), podem ser definidas por uma ausência de empoderamento que impede os sujeitos de considerarem as contradições que os oprimem. Desse modo, eles não conseguem romper com as limitações que enfrentam, nem buscar respostas transformadoras para suas realidades.

Neste contexto, os oprimidos, segundo Freire (1987), na *Pedagogia do Oprimido*, tendem a aderir passivamente às condições impostas pela realidade, muitas vezes reproduzindo inconscientemente o sistema que os oprime. O autor (1987) reforça que a adesão se dá porque

falta-lhes uma consciência crítica que permita perceber as contradições em que estão imersos. As situações-limites, assim, codificam-se como uma espécie de "estrutura de mutismo", na qual os indivíduos, mesmo sentindo o peso da opressão, não conseguem expressar suas vozes ou reivindicar mudanças. Este silêncio, que Freire (1987) entende como trágico, é o reflexo de uma desumanização estrutural que rouba dos indivíduos a capacidade de compreender e intervir no mundo de maneira libertadora.

Freire (1987) enfatiza que romper com as situações-limites exige um processo de desvelamento crítico, em que os sujeitos, ao tomarem consciência das barreiras que os condicionam, reconhecem essas mesmas barreiras como passíveis de transformação. Este processo é central para a educação problematizadora, que busca desenvolver um pensamento crítico que capacite os indivíduos a compreenderem sua situacionalidade, isto é, a forma como estão inseridos na realidade histórica e social.

O educador explica que o desvelamento das situações-limites não é apenas uma análise das condições opressoras, mas um convite à ação transformadora. O ato de problematizar a realidade, ao mesmo tempo em que denuncia a opressão, anuncia o que Freire chama de inédito viável: a possibilidade concreta de superação das condições opressoras por meio de uma prática coletiva e libertadora. A superação não é um processo espontâneo ou automático, uma vez que exige uma pedagogia que, ao dialogar com os oprimidos, os ajude a descobrir sua força histórica e sua capacidade de gerar novas formas de existência (Freire, 1987).

Além disso, Freire aponta que as situações-limites não são apenas individuais, mas também sociais e históricas. Nesses contextos, a análise crítica das condições de opressão e a organização coletiva tornam-se fundamentais para a construção de situações libertadoras.

Freire conclui que a superação das situações-limites depende de uma educação voltada para a conscientização, que reconheça a capacidade dos indivíduos e dos grupos sociais de transformar suas condições de vida. Como ele destaca (1980, p. 125), "a conscientização é o meio pelo qual os sujeitos podem emergir de suas condições de opressão, apropriando-se de sua história e assumindo seu papel como sujeitos de transformação social".

Para Freire (1980, p. 91): "O papel fundamental dos que estão comprometidos numa ação cultural para a conscientização não é propriamente falar sobre como construir a ideia libertadora, mas convidar os homens a captar com seu espírito a verdade de sua própria realidade".

Para tanto, o estudos (1987) sugere uma pedagogia da denúncia dessas situações opressoras que, aliada a uma pedagogia do anúncio de um inédito viável, pode ajudar os

indivíduos a romperem com estruturas de opressão, tornando-se sujeitos transformadores e capazes de criar novas realidades libertadoras. Nesse processo, como aponta Freire (1980, p. 125), é essencial refletir criticamente sobre a "situacionalidade", ou seja, as condições de existência e as relações de poder que estruturam a realidade, tanto em níveis pessoais, quanto coletivos.

Através desta abordagem, Freire (1980) enfatiza que, ao identificar, problematizar e compreender criticamente as situações-limites, homens e mulheres podem se conscientizar de sua força transformadora e superar as condições que os oprimem, construindo formas libertadoras de ser e de existir.

Ao problematizar as situações, segundo o filósofo brasileiro (1986), os sujeitos engajam-se em um "que fazer" transformador, buscando construir um inédito viável, ou seja, novas possibilidades para a ação humana. A educação, nesse contexto, tem o papel fundamental de estimular a reflexão crítica e a ação transformadora, no processo de ação-reflexão-ação que o educador brasileiro denominou de *práxis*.

O conceito de "que fazer", em Paulo Freire (1986), sintetiza uma posição ético-política que reitera o compromisso do ser humano com a transformação da realidade, pois, mais do que um mero apelo à ação, emerge como uma categoria que articula a *práxis* crítica e transformadora, entendida como a interseção entre reflexão e ação. Ao problematizar a existência humana como uma presença no mundo, e não como uma simples adaptação ao mundo, Freire (1987) coloca o "que fazer" no centro de uma pedagogia que denuncia a opressão e anuncia a possibilidade de um inédito viável.

Freire (1987) rejeita categoricamente qualquer postura fatalista que naturalize a opressão como algo inexorável, sendo que é no "que fazer" que há a materialização do rompimento com a passividade diante das situações opressoras. Trata-se, dessa maneira, de uma recusa ao conformismo e à resignação histórica, traduzida em uma atitude de compromisso ético e político com a transformação do mundo. Nesse sentido, ele dialoga diretamente com a noção de *práxis*, mas vai além dela, ao enfatizar não apenas o conteúdo transformador da ação, mas também a sua direção histórica, cultural e humanizadora (Freire, 1987).

Para Freire, o "que fazer" não se refere ao tempo cronológico, mas ao tempo de oportunidades – *kairós* -, tempo repleto de possibilidades transformadoras, em que homens e mulheres, como seres históricos, participam ativamente na construção do novo.

Logo, fica evidente que o "que fazer" é inseparável de uma postura ativa diante do mundo. Para Freire (1986), esperar passivamente é alienar-se da história; e o verdadeiro esperar

implica agir, transformar, construir. Assim, este conceito, segundo o educador, é uma resposta existencial e política ao desafio da humanização, o que implica não apenas desvelar a realidade, mas intervir nela com vistas a sua transformação (Freire, 1987).

Na *Pedagogia do Oprimido* (1986), ele ganha contornos ainda mais explícitos na luta pela superação da opressão, uma vez que Freire (1986) concebe uma pedagogia da libertação que ultrapassa os limites das práticas educativas da educação bancária e se manifesta em todas as dimensões da vida social: nas relações familiares, políticas, econômicas e culturais. Nesta pedagogia, fundamentada na radicalidade dialógica, Freire (1986) propõe a união dos diferentes contra os antagônicos, reconhecendo a diversidade como força transformadora; a organização dos oprimidos como estratégia essencial para a emancipação; a síntese cultural, superando imposições culturais através do diálogo e da colaboração, e a colaboração em prol da humanização, envolvendo todos aqueles comprometidos com uma sociedade mais justa.

Nesse sentido, o educador (1987) deixa claro que o “que fazer” exige uma práxis que denuncie a opressão e anuncie alternativas viáveis. Este movimento ético e político não é individual, mas coletivo, envolvendo a articulação de sujeitos históricos que compartilham o sonho de uma nova humanidade.

Neste contexto, o conceito se caracteriza pela recusa ao discurso fatalista, particularmente aquele promovido por ideologias neoliberais que sugerem que não há alternativa (Freire, 1987). Em contrapartida, para Freire (1986), o discurso reforça a cultura da opressão, desumanizando e silenciando os oprimidos. Contra esse fatalismo, o “que fazer” freireano propõe a esperança crítica, entendida não como uma espera passiva, mas como um compromisso ativo com a transformação da realidade (Freire, 1987).

Freire (1987) enfatiza que a indignação diante da opressão deve ser canalizada para uma ação transformadora, que não é espontânea, mas requer que a educação problematizadora desenvolva nos indivíduos a capacidade de compreender criticamente o mundo e agir sobre ele.

Por fim, o “que fazer” também incorpora uma dimensão estética, que não separa o compromisso ético da busca pela “boniteza” de um mundo mais humano. Para Freire (1987), a luta pela humanização não é apenas uma questão política, mas também uma questão de criar um mundo no qual a vida seja plena, digna e bela. Ele (1987) desafia, desse modo, a apatia e a resignação, propondo uma práxis transformadora que combine ação e reflexão, denúncia e anúncio, indignação e esperança. Mais do que uma categoria abstrata, o “que fazer” é uma convocação à luta pela libertação e pela construção de uma sociedade mais justa, dialógica e humana (Freire, 1987).

Em todo estes processos, sendo estes “progressistas” (Freire, 1987, p. 83), que nesta práxis transformadora se lançam no “que fazer”, almejando a sua libertação e dos outros que, mesmo diante das situações limites que turvam as suas visões, mantêm, em seus horizontes, as suas utopias¹⁰ e caminham esperançando. Freire a isso chamou de inédito viável (1987, p. 189). Assim, teria o sujeito o primeiro passo em direção à passagem da realidade de agora por ele vivida, à realidade do amanhã, à realidade desejada (Freire, 1987).

O conceito de inédito viável, criado por Paulo Freire e apresentado pela primeira vez em *Pedagogia do Oprimido* (1986), reflete uma das categorias mais fecundas e desafiadoras de sua obra, carregando em si profundas implicações filosóficas, éticas, epistemológicas e políticas. Freire (1987) define o inédito viável como aquilo que surge a partir da ação-reflexão às situações-limites. Estas situações, como inicialmente percebidas como insuperáveis, podem ser transcendidas por meio da reflexão crítica e da ação transformadora. Nesse sentido, o inédito viável representa a possibilidade de construir o novo, viabilizando utopias concretas em um processo contínuo de superação. Em suas palavras:

[...] os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face as quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens [e mulheres] não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “inédito viável” (1987, p. 110).

Paulo Freire (1986) formulou o inédito viável inspirado pelas soluções praticáveis despercebidas de André Nicolai e pela consciência possível de Lucien Goldmann, e atos-limite, do filósofo brasileiro isebiano Álvaro Vieira Pinto (1960), todos conectados à ideia de possibilidades ocultas dentro de contextos históricos e sociais marcados por contradições. No entanto, segundo Nita (2010), Paulo foi além dessas influências ao propor que o inédito viável não fosse apenas uma ideia ou uma abstração, mas, sim, uma “palavra-axiológica” (Freire, 2010 *apud* Streck, 2010, p. 280), carregada de afetividade e de uma profunda dimensão transformadora. Trata-se de uma “palavra-práxis” (Freire, 2010 *apud* Streck, 2010, p. 280), que é, ao mesmo tempo, reflexão e ação.

Segundo Nita Freire (2010), o inédito viável expressa projetos, sonhos e atos humanos que carregam em si valores, desejos, medos, inquietações e vontade de transformar o mundo.

¹⁰ Freire explícita que “o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante” (1980, p. 27).

Esta categoria evoca a possibilidade de romper com os limites impostos pela realidade, transcendendo barreiras sociais, culturais e históricas. No entanto, para que o inédito viável se concretize, é necessário identificar criticamente as situações-limites e desvelá-las como percebidos-destacados, ou seja, como problemas visíveis e destacados do fluxo cotidiano, exigindo superação através da práxis coletiva.

Neste contexto, conforme a educadora, quando os oprimidos tomam consciência crítica das situações-limites e as reconhecem como percebidos-destacados, eles se mobilizam para agir sobre o inédito viável. Este processo demanda os chamados atos-limite, definidos como as ações dirigidas à superação do que é dado, rompendo com a aceitação passiva e resignada. Em outras palavras, expõe Nita, é pela práxis – a interação entre reflexão e ação – que os indivíduos transcendem as limitações impostas e transformam suas realidades (Freire, 2010 *apud* Streck, 2010).

O inédito viável se propõe ser uma categoria inseparável da utopia, entendida por Freire (1986) não como um sonho irrealizável, mas como um horizonte de possibilidades históricas construídas por meio da ação coletiva. Segundo Nita Freire (2010), o inédito viável carrega a esperança e o potencial de transformação que definem a condição humana, sendo a negação do fatalismo e da imobilidade, pois "não há o reino do definitivo, do pronto e do acabado" (Freire, 1987). Ao contrário, o inédito viável se nutre da inconclusão humana, da dinâmica do devir e da capacidade de sonhar e lutar por um mundo mais justo, humano e democrático.

Nita Freire (2014) enfatiza que, ao concretizar um inédito viável, novos desafios e possibilidades emergem, multiplicando os horizontes de ação e reflexão. Esta dinâmica é essencialmente democrática e coletiva, voltada para a construção de uma sociedade mais equitativa e humana. Como afirma a autora: "Quantos mais inéditos viáveis sonhamos e concretizamos, mais eles se desdobram e proliferam no âmbito de nossas práxis e na de outros/as" (2014).

Sobre isso, o educador também destaca que este se dá em um processo contínuo, nunca encerrado. Ou seja, ao se alcançar um objetivo, novos empreendimentos viáveis emergem, alimentando um movimento permanente de busca pelo ser mais. Portanto, o inédito viável reforça, assim, o caráter eminentemente democrático que está a serviço da coletividade e da construção de uma sociedade mais ética e solidária, não sendo, de acordo com o patrono da educação brasileira (1987), um sonho individual ou um ideal inalcançável, mas, sim, um projeto coletivo de transformação que articula reflexão crítica, ação política e esperança no futuro.

Na prática educativa, esta categoria freireana assume um papel central. Ele (1987)

aponta a necessidade de uma pedagogia problematizadora que fomente a capacidade de os educandos lerem criticamente o mundo e agirem sobre ele. O educador, ao mediar a construção do conhecimento, deve possibilitar que os estudantes identifiquem situações-limites em suas realidades e se mobilizem para superá-las. Este processo educativo é, ao mesmo tempo, ético, político e estético, pois combina a luta pela humanização com a construção de um mundo mais bonito, mais justo e menos feio (Freire, 2010 *apud* Streck, 2010).

O conceito de inédito viável, tal como apresentado por Paulo Freire, sintetiza a esperança e a possibilidade de transformação que definem a práxis educativa e política. Ele desafia a resignação diante das injustiças e convoca os sujeitos históricos a lutarem por um mundo mais humano e democrático. Mais do que uma ideia, o inédito viável “é, pois uma categoria que encerra nella mesma toda uma crença no sonho e na possibilidade da utopia. Na transformação das pessoas e do mundo. É, portanto, tarefa de todos e todas” (Freire, 2010 *apud* Streck, 2010, p. 282).

Todos esses conceitos – situação-limite, “que fazer” e inédito viável – remetem a constituição ontológica do sujeito proposta por Freire (1987), uma vez que não se dão desconexos, nem individualmente se constroem em um plano coletivo e com nexos com o mundo, ou seja, são processos através dos quais sujeitos se constroem nas relações sociais e “assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, 1989, p. 97).

Logo, estes conceitos, por serem integrados a uma proposta libertadora da educação, podem ser pilares para a construção de práticas pedagógicas que valorizam o diálogo, a autonomia e a transformação social. Na perspectiva freireana, a educação não é um ato neutro, mas um processo profundamente político, com o qual educadores e educandos, como sujeitos históricos, se envolvem em um movimento dialético de denúncia da opressão e anúncio de novas possibilidades (Freire, 1987).

Retoma-se aqui, ao final, como resultado da tessitura epistemológica e ontológica destes conceitos, a esperança, que é uma “necessidade ontológica” e um “imperativo excepcional e histórico” (Freire, 1992, p. 10), fundamental para a transformação social. A desesperança, por sua vez, é a esperança que perdeu sua direção. Nesse contexto, não se trata de uma educação “para” a esperança, mas, sim, de cuidar para que ela não se desvie, nem se perca, evitando a paralisia da desesperança ou o desespero.

A esperança, para Freire (1992), não pode ser passiva, como na “pura espera”, mas deve se manifestar na prática. Construir um futuro diferente, nesse sentido, exige ação no presente. Contudo, Freire ressalta que nem toda esperança é transformadora e ela deve ser crítica, pois é

na crítica que a esperança se purifica. Logo, a esperança crítica é, para o ser humano, tão essencial quanto a água limpa para o peixe, evidenciando sua importância vital para a existência e para a luta por um amanhã mais justo.

E é nessa concepção de educação em que reside o inédito viável, uma vez que este é, na realidade, algo inédito, que ainda não é claramente conhecido e vivido, mas que é construído na luta – emancipatória e libertária – do hoje. O ato de viver, segundo Nita Freire (1992), constitui-se em nada mais do que uma sequência de inéditos que “se”.

Esta esperança que vem deste inédito viável na super“ação” das situações limites, “não é apenas mais um sonho, é algo que pode se tornar realidade” (Freire, 1989, p. 46), pois, uma vez que essa esperança vem do esperançar, ele, o “inédito viável”, vai se materializando no processo emancipatório em espécie de devir da realidade que irá se concretizar. Assim, a conexão entre a inclusão escolar e inédito viável se faz como algo claro, já que o processo de inclusão escolar é, para aqueles que têm deficiência, a construção em um processo mediatisado pelas relações e a cultura humana, da sua palavra e da sua voz.

É na tessitura dessa esperança, tecida com os fios da luta e da resistência, que o inédito viável se revela em toda a sua potência, não sendo apenas uma promessa vazia, mas um movimento incessante de criação e recriação, em que cada passo dado na busca por uma educação emancipatória é uma pequena revolução que rompe as barreiras do possível. No seio das relações educacionais, a esperança se traduz em ação, em corpos que resistem e se encontram na construção de um novo mundo, mais justo e solidário.

A inclusão escolar, no inédito viável, então, não é apenas um horizonte distante, mas a força motriz que impulsiona os sujeitos – educadores, educadoras, educandos e educandas – a desafiarem as estruturas da educação bancária e redutora e a se reinventarem, a cada dia, na construção de suas histórias.

2.5 A práxis: a síntese para a ação docente inclusiva

Agora, nenhuma separação entre pensamento, linguagem e realidade objetiva. Daí que a leitura de um texto demanda a “leitura” do contexto social ao qual ela se refere (Freire, 1978, p. 29).

Se na seção anterior detalharam-se os mecanismos da práxis freireana na inclusão, esta seção busca aprofundar sua natureza filosófica e seus princípios orientadores, como a dialogicidade e a autonomia, que dão o sentido a esta categoria freireana.

O conceito de *práxis*, em Paulo Freire (1982), constitui-se como um eixo fundamental para a compreensão de sua proposta educativa. A *práxis*, assim, não se reduz a uma mera aplicação de teorias ou técnicas, mas é entendida como uma relação dialética entre teoria e prática, em que o pensamento crítico e a ação transformadora estão indissociavelmente vinculados. Este conceito perpassa toda a sua produção teórica e está intrinsecamente ligado a outros pilares de seu pensamento, como a dialogicidade, a ação-reflexão, a autonomia, a educação libertadora e à docência (Rossato, 2010 *apud* Streck, 2010).

Freire (1982) entende a *práxis* como a unidade entre a interpretação da realidade e a ação transformadora decorrente desta compreensão, que se opõe à alienação e à domesticação, promovendo um processo de conscientização que leva o indivíduo a assumir-se como sujeito histórico, capaz de intervir criticamente no mundo. Nesse sentido, a *práxis* não é apenas uma atividade prática, mas uma síntese entre teoria e ação, em que a palavra (entendida como compreensão e expressão crítica) exige a transformação da realidade. Esta dinâmica é expressa por Freire (1982) no neologismo *palavração*¹¹, que evidencia a inseparabilidade entre o dizer e o agir, entre a reflexão e a prática.

A *práxis*, portanto, implica um movimento contínuo de conscientização e ação transformadora. A conscientização não é um fim em si mesma, mas um processo que leva o indivíduo a reconhecer-se como agente de mudança, capaz de intervir na realidade social e histórica (Freire, 1979). Este processo é descrito por Freire (1987) como um devir constante, em que a educação não se limita à transmissão de conhecimentos, mas é um ato político e emancipatório. A educação, nessa perspectiva, é um ato de comunhão, em que educadores e educandos se reconhecem como sujeitos do processo de aprendizagem, rompendo com as estruturas de dominação e desigualdade (Freire, 1987).

Freire (1987) enfatiza que a *práxis* educativa não pode ser reduzida a um conjunto de técnicas ou métodos neutros. Pelo contrário, ela é intrinsecamente política, pois revela ou oculta a realidade, desvelando as relações de poder e opressão que permeiam a sociedade. O educador, portanto, não pode ser neutro, e sua ação é sempre uma ação política, que reflete valores, princípios e compromissos éticos. A *práxis* exige do educador uma coerência entre o pensar, o

¹¹ Palavração é um analogismo desenvolvido por Paulo Freire que expressa a força transformadora da palavra, não apenas como comunicação, mas como ação que revela o mundo e possibilita a leitura crítica da realidade. A palavra, portanto, não apenas nomeia, mas funda sentidos e impulsos à *práxis* libertadora (Mello, 2010 *apud* Streck, 2010).

dizer e o agir, manifestando-se como um testemunho vivo de sua opção por uma educação libertadora.

Sobre esta ação política, que se encontra na ação docente no contexto da práxis, o educador acrescenta:

Tanto no processo educativo, como no ato político, uma das questões fundamentais, seja a clareza em torno, de a favor de quem e de quê... fazemos à educação... e desenvolvemos a atividade política. [...] Quanto mais ganhamos esta clareza através da prática, tanto mais percebemos a impossibilidade de separar o inseparável: a educação da política (Freire, 1982, p. 27).

Paulo Freire (1983), segue pontuando que a práxis educativa gera um processo contínuo de “desacomodação” e transformação, em que educadores e educandos, em comunhão, reconstroem suas compreensões sobre o mundo e envelhecem para transformá-lo. Assim, a práxis, na obra de Paulo Freire (1987), é indissociável de sua visão sobre educação e profundamente ligada à ação-reflexão, à autonomia, à dialogicidade e à educação libertadora. O autor comprehende como uma síntese dinâmica entre teoria e prática, implicando um processo em que o ato de interpretar a realidade e a consequente ação sobre ela resulta em transformação social.

É nesta síntese dinâmica que a dialogicidade emerge não como um conceito isolado, mas como o método e a atmosfera mesma através da qual a práxis se realiza. A ação-reflexão transformadora só pode ocorrer em um ambiente de verdadeiro diálogo.

A dialogicidade se configura como o fundamento de uma educação verdadeiramente libertadora nessa perspectiva (Freire, 1987). Em *Pedagogia do Oprimido*, Freire (1987) concebe o diálogo como um processo dialético-problematizador, no qual a realidade é compreendida como algo inacabado e em constante transformação. Para ele (1987), o diálogo não é apenas um instrumento pedagógico, mas um compromisso ético e político que permite compensar a vida em sociedade e criar caminhos para a transformação social.

Nesse sentido, o diálogo é uma força que impulsiona o pensamento crítico e problematizador, possibilitando aos sujeitos não apenas compreender o mundo, mas dizê-lo e transformá-lo (Freire, 1987). A palavra verdadeira, segundo Freire (1987), é aquela que une ação e reflexão, pois só assim ela se torna uma práxis social humanizadora. Freire afirma que não há separação entre palavra, ação e transformação, destacando: “Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo” (1987, p. 77). Logo, a dialogicidade é uma prática que conecta pensamento e ação com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e humana.

Dessa forma, fica evidente que a dialogicidade é a expressão comunicativa da ação-reflexão e é no diálogo problematizador que a reflexão sobre a ação se articula dialeticamente para gerar nova ação, em um ciclo contínuo.

Ao se conectar, portanto, com ação-reflexão, que se expressa na unidade dialética que caracteriza a práxis, entendida como o movimento constante entre o fazer e o pensar sobre o fazer, esta unidade, segundo o autor (1987), é essencial para que a prática humana seja crítica e transformadora. A ação-reflexão envolve um processo contínuo, no qual o saber reflexivo retroalimenta a ação, transformando-a, enquanto o resultado desta contribui para reelaborar o saber (Freire, 1987).

Esta perspectiva supera, pois, o dualismo entre trabalho manual e intelectual, característica das sociedades capitalistas, e propõe a construção de uma prática educativa que une subjetividade e objetividade, teoria e prática, ação e reflexão (Freire, 1970).

Neste contexto, a práxis está conectada com a perspectiva da educação libertadora, que, segundo Freire (1987), fundamenta-se na crença na humanização de educadores e educandos, rompendo com práticas tradicionais da educação bancária. Em vez de transmitir conhecimentos prontos e estáticos, a educação libertadora propõe uma problematização do conteúdo, convidando os educandos a questionar e a refletir sobre a realidade que os cerca, e isso implica superar o conhecimento no nível da *doxa* (opinião) pelo conhecimento no nível do *logos* (razão) (Freire, 1987).

Este modelo de educação é profundamente dialético, pois promove a inserção crítica dos sujeitos na realidade e desafia-os a construir uma consciência politizada e reflexiva. Freire (1987) argumenta que a educação libertadora é um processo coletivo, realizado nas relações entre o sujeito e o mundo, constituindo-se em práticas transformadoras que desvelam a realidade concreta. Para o estudos (1987), é um confronto entre homem e mundo que se instaura uma conscientização, possibilitando que os educandos se apropriem de seus destinos e se tornem agentes ativos na transformação social.

O destino último deste processo de humanização pela educação libertadora, mediado pelo diálogo e pela ação-reflexão, é a conquista da autonomia, que é o horizonte ético e político para o qual a práxis educativa freireana se orienta.

Esta proposta de educação se rompe na autonomia, sendo considerada essencial na construção de uma sociedade democrática que respeite e dignifique todos os seus membros (Freire, 1996). Em *Pedagogia da Autonomia* (1996), o filósofo da educação propõe uma reflexão profunda sobre o conceito, colocando-o como um princípio pedagógico fundamental

para educadores progressistas. A autonomia, para ele, não é a negação da dependência humana, mas a capacidade de reflexão e assumir essa dependência de forma crítica, liberando-se do determinismo neoliberal e compreendendo a história como um espaço de possibilidades (Freire, 1996).

Freire (1996) entende a autonomia como um processo histórico, que vai sendo construído ao longo da vida por meio de inúmeras decisões. “Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se construir na experiência de várias, inúmeras decisões” (1996, p. 120). Além disso, a autonomia exige um compromisso com a solidariedade e a construção comunitária, confirmando o outro como sujeito de sua própria existência. Nesse sentido, a autonomia é tanto um processo de decisão quanto de humanização, sendo a experiência da liberdade em sua essência (Freire, 1996; 2000).

Em síntese, a práxis, em Freire (1987), é o fundamento de uma educação que não se contenta com a reprodução do *status quo*, mas que busca a construção de um mundo mais justo e igualitário, em que os indivíduos em comunhão assumem-se como sujeitos de sua própria história. Como afirma Freire, “ninguém educa ninguém, mas os homens se educam em comunhão” (1987, p. 68), evidenciando a práxis como um processo coletivo e dialógico, que se realiza na relação entre os seres humanos e o mundo.

A práxis educativa, para Freire (1987), portanto, deve possibilitar aos educadores e educandos dizerem sua palavra, o que implica decidir, optar e recriar o mundo a partir de suas próprias experiências (Freire, 1970). Dessa forma, o processo educativo, segundo Paulo Freire (1970), torna-se um espaço de conscientização e emancipação, no qual o sujeito participa ativamente da transformação da realidade.

Este arcabouço teórico, centrado numa práxis dialógica, reflexiva, libertadora e orientada para a autonomia, oferece as lentes precisas para se enxergar e transformar o desafio da inclusão escolar para além de uma perspectiva técnica ou assistencialista. E é justamente neste contexto em que a práxis de Freire, ao encontrar com a educação inclusiva, quando abordada a partir desta perspectiva crítica e comprometida com a humanização, pode assumir este papel transformador no cenário educacional inclusivo defendido na Declaração de Salamanca (1994). Ou seja, ao se considerar a práxis freireana em relação à educação inclusiva, percebe-se como os princípios de ação-reflexão e transformação social ganham ainda mais relevância. Desse modo, a educação inclusiva exige um compromisso ético-político de romper com práticas excludentes e transformar as estruturas que perpetuam desigualdades (Mantoan, 2001). Nesse sentido, a prática se manifesta no esforço contínuo de desenvolver barreiras –

físicas, atitudinais e culturais – e agir coletivamente para superá-las.

A inclusão educacional se torna um espaço em que a práxis freireana se concretiza como um “que fazer” crítico e transformador, no qual educadores e educandos constroem, em diálogo, um ambiente de acolhimento e respeito à diversidade. Esta prática confirma que todos os sujeitos têm direito de participar ativamente do processo educativo e que a inclusão é um movimento dinâmico, que exige reflexão constante sobre o contexto social e suas contradições (UNESCO, 1994). Ou seja, ao enfrentar as situações-limites — categoria freireana que se refere aos obstáculos que parecem intransponíveis, mas que podem ser superados por meio da conscientização e da ação coletiva —, os educadores têm a oportunidade de desvelar novas possibilidades de inclusão e de justiça social. Estas situações, muitas vezes presentes em contextos de exclusão, exigem um “que fazer” que seja crítico, reflexivo e engajado, capaz de promover a transformação tanto dos indivíduos, quanto das estruturas que perpetuam as desigualdades.

Ao problematizar as condições de exclusão, os educadores assumem o papel de desveladores de um inédito viável, ou seja, de um futuro possível que ainda não foi realizado, mas que pode ser construído por meio da ação coletiva e da reflexão crítica. Este processo não apenas empodera os educandos, reconhecendo-os como sujeitos de direito e agentes ativos de sua própria transformação, mas também desafia e empodera os próprios educadores a repensarem suas práticas e a se engajarem em um processo contínuo de aprendizagem e mudança.

A práxis educativa inclusiva, nesse sentido, inspira-se em valores como a *ética*¹² da solidariedade e a esperança pedagógica, que são fundamentais para romper com os paradigmas de exclusão e conformismo (Freire, 1987). A ética da solidariedade objetiva reconhecer o outro em sua alteridade, valorizando a diversidade e promovendo o respeito mútuo (Freire, 1997). Já a esperança pedagógica é uma esperança ativa que não se limita a esperar por mudanças, mas que age para construí-las, acreditando na capacidade humana de transformar a realidade (Freire, 2014).

¹² Sobre ética e ação docente, Freire (1997, p. 37) expõe: “Não é possível pensar os seres humanos longe, sequer, da ética, quanto mais fora dela. Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens, é uma transgressão. É por isso que transformar a experiência educativa em puro treinamento é amesquinhá-lo que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”.

Nesse sentido, a ação docente na educação inclusiva deve ir além da mera denúncia das barreiras que impedem o acesso e a permanência de todos no sistema educacional, mas deve anunciar os caminhos para a superação dessas barreiras, propondo ações concretas que promovam a inclusão educacional. Ou seja, quando educadores, educandos e toda a comunidade escolar assumirem seus papéis políticos na luta contra as situações-limites, se promoverá a inclusão não apenas como um ideal, mas como uma prática cotidiana e transformadora. Entende-se que estes caminhos, neste contexto, são construídos coletivamente, com base no diálogo, na luta coletiva, na ação de todos e no respeito às diferenças, reconhecendo que a diversidade é uma riqueza, e não um obstáculo.

Portanto, desta tessitura entre a práxis freireana e a educação inclusiva, emerge um cerne para uma educação inclusiva como prática libertadora, porque desafia a naturalização da exclusão, convoca à reflexão crítica sobre as condições que limitam a participação plena dos sujeitos e impulsiona ações concretas para garantir uma educação que respeite as singularidades e promova uma educação libertadora. A práxis inclusiva, ao se fundamentar na ética da solidariedade, no diálogo e na autonomia, reafirma o compromisso de uma “educação para todos” (UNESCO, 1994), que humanize e dignifique, cumprindo, assim, a função social e emancipadora do ato educativo.

No entanto, para que este potencial se realize, é crucial superar uma visão que projeta a transformação para um futuro idealizado, após o percurso formativo. Como alerta o pensamento freireano, a vocação do ser mais e a superação das situações-limites – como a própria exclusão – são urgentes e devem se dar no tempo presente. O ponto de partida incontornável é a prática social real dos educandos – a ação –, a partir da qual, associada à mediação teórica do educador – a reflexão –, se apreendem e analisam os saberes vividos, desvelando as determinações históricas que os oprimem. É através desta problematização, em consonância com Freire e Vieira Pinto, que os educandos singularizam o processo do qual extraem o problema, reconhecem-se como sujeitos históricos e geram a ação editanda ou o ato-limite – a intervenção transformadora na sua própria realidade.

Diante do imperativo da transformação social, surge o questionamento sobre o poder da sala de aula. Paulo Freire (2014) afirma que “a educação sozinha nada pode, mas, da mesma forma, sem ela não é possível pensar em transformação social”. Nessa problematização, identifica-se um caminho que se alinha à categoria freireana de “inédito viável”, no qual o espaço-tempo da sala de aula, por sua opção ontológica e dialógica, deve acolher a todos como sujeitos do processo de aprendizagem, da história e da cultura.

Logo, ao fundamentar a práxis educativa nos argumentos de Freire e Vieira Pinto, opta-se por uma ação educativa que se distancia das práticas bancárias. Educador e educandos não se expressam por dicotomias de opressão e submissão, mas por meio da concessão de voz e protagonismo a todos os sujeitos. Acredita-se que estes momentos enriqueçam a relação educativa, possibilitando ao educador conhecer os educandos e suas percepções de mundo. À medida que os educandos se sentem ouvidos e inseridos na relação dialógica, eles exercitam as primeiras experiências democráticas, que os conduzem à tomada de consciência crítica. Tais movimentos abrem caminho para o relato de diferentes visões de mundo e promovem a partilha de fragmentos culturais, fomentando, assim, a reflexão.

É nessa partilha que as determinantes históricas são percebidas. Educador e educandos, ao se envolverem com as “situações-limites”, passam a instaurar respostas autênticas aos desafios suscitados. Esta reflexão sobre as “situações-limites”, que não se restringe às individualidades, mas abrange o coletivo, impulsiona a percepção da realidade sociocultural a superar tanto o conhecimento abstrato, quanto o conhecimento dedutivo.

Esta práxis inclusiva, ao se fundamentar na ética da solidariedade, no diálogo e na autonomia, reafirma o compromisso com uma “educação para todos” que humanize e dignifique e se efetiva quando o conhecimento científico retorna como guia para a prática discente, impulsionando ações de transformação, e a sala de aula se torna o lócus de experiências democráticas vividas existencialmente, e não de um saber intelectualizado e antidialógico que gera passividade e assistencialismo. Como concluem Freitas e Freitas (2017, p. 446), inspirando-se em Freire e Vieira Pinto, o objetivo último é “ajudar o ser humano para que aprenda a ajudar-se”, promovendo-o à condição de “agente de sua própria recuperação” e colocando-o numa “postura conscientemente crítica diante de seus problemas e dos problemas da comunidade”.

É nesta promoção do outro à condição de sujeito histórico, capaz de intervir e não apenas de expectar o mundo, que se consume a função social e emancipadora do ato educativo freireano, rompendo, pois, com a lógica que impõe soluções de cima para baixo, fazendo emergir da própria intervenção popular o inédito viável de uma escola verdadeiramente comum e de uma sociedade mais justa e inclusiva.

2.6 O diálogo teórico: como a academia tem articulado Freire e inclusão escolar

Não há pesquisa que não parte de uma ‘visão de mundo’, ainda que o pesquisador não o saiba. A

sua ‘neutralidade’ é uma farsa. A pesquisa é ato político. O que há de ser feito é torná-la criticamente consciente de sua politicidade (Freire, 1987, p. 45).

Se, conforme estabelecido no capítulo anterior, a epistemologia freireana se estrutura na dialética indissociável entre denúncia e anúncio, a produção acadêmica recente sobre inclusão escolar opera nesta mesma chave. Como anunciado na Introdução (Tabela X), onde apresentamos o corpus de oito estudos que fundamentam esta pesquisa, esta seção examina como estes trabalhos articulam o referencial freireano para, por um lado, denunciar as situações-limites que impedem a efetivação da inclusão e, por outro, anunciar caminhos viáveis através da práxis educativa. A análise seguirá esta dupla dimensão, demonstrando, inicialmente, como a literatura caracteriza a exclusão como um fenômeno estrutural e, em seguida, como aponta possibilidades concretas de superação através dos conceitos de práxis e inédito viável.

A análise do corpus de estudos revela que a literatura sobre a interface entre Freire e a inclusão escolar converge em caracterizar a exclusão educacional como uma situação-limite que se dá de forma estrutural no sistema de ensino. Os trabalhos revisados demonstram consistência teórica ao desvelar as múltiplas dimensões desta exclusão, articulando as reflexões de Mantoan (2003) com a categoria freireana de situação-limite. Conforme discutido no Capítulo 1, se a inclusão escolar se configura como um "inédito viável a ser construído na práxis" (Freire, 1987), a literatura examinada demonstra como as situações-limites impedem sua concretização.

A invisibilidade institucional é uma primeira dimensão desta situação-limite, negando o princípio de Mantoan (1997) de que a verdadeira inclusão exige "mudanças profundas na ação docente". Mendes (2024) demonstra esta condição ao revelar que "os Projetos Político-Pedagógicos das três escolas estarem desatualizados, nenhum deles abordaram questões relativas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo" (2024, p. 9). Esta omissão, que "muitas vezes reflete uma secundarização desse documento nas escolas" (Mendes, 2024, p. 96), configura a negação da politicidade da educação, em que a exclusão se naturaliza no cotidiano escolar.

A pesquisa de Bastos (2019) aprofunda esta análise ao desvelar o caráter dialético da opressão escolar, expondo o contraste entre o discurso inclusivo e a realidade concreta de "banheiros sem possibilidades de uso, falta de cadeiras, falta de recursos humanos e materiais" (2019, p. 93-94). Esta dissociação atinge seu ápice quando a autora denuncia que "o modo como

estas bases [freireanas] figuram no documento é vago e sem enraizamento" (Bastos, 2019, p. 52), evidenciando a cooptação da retórica libertadora pelo sistema opressor - exatamente o tipo de "resposta não autêntica" que Freire (2004) alerta surgir quando os sujeitos não se envolvem criticamente com as situações-limites.

Soares (2022) identifica na formação docente a raiz desta situação-limite, apontando que "na sociedade capitalista neoliberal em que vivemos, a educação não é prioridade, e, sob tal perspectiva, comprehende-se que investir na formação de professores demanda gastos e não lucros" (2022, p. 42). Este despreparo materializa-se em vozes docentes que revelam: "Ah, a época que eu fiz [faculdade] nem falava de autismo, não me lembro de ter ouvido isso" (Soares, 2022, p. 84), sendo o que a autora identifica como oposição à "mera repetição mecânica" em favor de uma formação crítica (Soares, 2022, p. 44), como uma clara denúncia da "educação bancária" freireana.

O estudo de Teixeira (2020) corrobora esta análise ao documentar a percepção docente de que "a maior barreira é a escola como um todo, professores, merendeiras... dizer que não estão preparados e não saber lidar com esses alunos" (2020, p. 84). Os relatos de "alunos desamparados e sendo empurrados nas séries devido à falta de estrutura" (2020, p. 85) ilustram a face concreta desta situação-limite, que o autor contrapõe à possibilidade de que "alunos podem alcançar muito mais do que dele se esperava, se tiverem acesso a um ensino apropriado" (2020, p. 87), movimento que remete ao "desvelamento crítico" discutido na seção 1.3.

Gonçalves e Monteiro (2024) ampliam o espectro da denúncia ao identificar "uma defasagem em relação aos saberes específicos existentes sobre o espectro autista e a inclusão escolar com os saberes adquiridos pelos professores" (2024, p. 179). Os autores documentam a resistência institucional quando apontam que "muitos [profissionais] são os primeiros a ter resistência sobre esses alunos, a maioria dos profissionais coloca obstáculos ao receber esses alunos" (Gonçalves e Monteiro, 2024, p. 4), demandando "maior investimento para aproximar os saberes, por parte do Governo" (2024, p. 7).

A pesquisa de Silva (2025) na Educação Física explicita como "a adoção de práticas metodológicas tradicionais, frequentemente excludentes" (2025, p. 23) intensifica esta situação-limite. Através de relatos que descrevem alunos com "pouco interesse", "grande irritabilidade e desassossego" (2025, p. 66), o autor demonstra como a inadequação metodológica gera sofrimento, materializando o que Mantoan (2003) caracteriza como manifestação "perversa" da exclusão escolar, que se "manifesta das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar"

(Mantoan, 2003, p. 13 *apud* Silva, 2025, p. 27).

Santos e Mafra (2017) trazem para o centro da discussão a voz dos duplamente oprimidos — famílias que internalizam a lógica excludente ao ponto de ponderar: "minha maior preocupação é que ele não atrapalhasse as outras crianças... se for o caso ele vem um dia sim, dia não" (Santos e Mafra, 2017, p. 161). Esta fala exemplifica a "aderência passiva à realidade" freireana, complementada pela denúncia docente: "No planejamento ninguém lembra dessas crianças, são invisíveis! Só existem a partir do momento que começam a dar trabalho" (Santos e Mafra, 2017, p. 160).

Moura et al. (2024) sintetizam esta condição ao caracterizar o estudante com diagnóstico médico de TEA como "colonizado [...] oprimido e silenciado, sofre o apartheid e cai no esquecimento social" (2024, p. 13-14). Os autores denunciam a persistência da "visão 'bancária' da educação" (Moura et al., 2024, p. 9) e alertam que "a escola, muitas vezes, pode ser promotora de desumanização quando permite a presença da violência e da discriminação pela diferença" (2024, p. 6), configurando o que Freire (1987) identificaria como antítese do "ser mais".

A análise integrada dos oito estudos permite identificar que a literatura consolida a denúncia em três eixos inter-relacionados que impedem a efetivação do projeto inclusivo de Mantoan, quais sejam: 1 - a exclusão material e burocrática; 2 - a não adaptação das estruturas curriculares e pedagógica, e 3 - a exclusão formativa e epistêmica. Como argumentam Moura et al. (2024), citando Freire, esta tríade excludente configura um processo de desumanização que "não se verifica, apenas, nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, nos que a roubam" (Freire, 2014, p. 40 *apud* Moura et al., 2024, p. 163).

A literatura examinada não apenas descreve, mas denuncia vigorosamente as múltiplas facetas da exclusão escolar como situações-limites que demandam superação através de uma práxis transformadora, exatamente como propunha a seção 1.3 ao afirmar que "para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das 'situações-limites'" (Freire, 1989, p. 85), tema que será desenvolvido na seção seguinte sobre o anúncio e a práxis.

Se a denúncia das situações-limites revela a urgência da transformação, as perguntas que se impõem são que respostas a literatura tem construído? E como os pesquisadores têm operacionalizado o ferramental conceitual freireano para anunciar e construir alternativas? É precisamente neste movimento dialético que se situa a segunda dimensão da análise. Se a literatura examinada denuncia vigorosamente as situações-limites da inclusão, ela responde

com igual força através do anúncio de caminhos viáveis, articulando os conceitos de práxis e inédito viável freireanos como eixos de superação.

A práxis como método de investigação e transformação emerge como primeiro eixo de respostas. Teixeira (2020) exemplifica esta abordagem ao desenvolver uma pesquisa-ação através da qual "o ensino de História, na perspectiva aqui defendida, visa 'emancipe o indivíduo das amarras do pensamento oriundo do senso comum'" (2020, p. 88). O autor demonstra como a articulação entre teoria freireana e prática pedagógica gera produtos concretos como sequências didáticas com uso de imagens que promovem "além do conhecimento dos conteúdos de História, uma construção de conhecimentos procedimentais e atitudinais" (Teixeira, 2020, p. 89).

Na mesma direção, Silva (2025) valida empiricamente que as metodologias ativas "constituíram estratégias viáveis para a inclusão escolar, refletindo positivamente no comportamento, participação e interação social da aluna pertencente à educação especial" (2025, p. 8), estabelecendo um ciclo dialético entre reflexão e ação transformadora.

O inédito viável se materializa como segundo eixo através de propostas concretas e realizáveis. Santos e Mafra (2017) documentam a experiência da professora Terra, que, ao utilizar filmagens como ferramenta pedagógica, relata: "Agora ele mesmo grava e fala, ele mesmo olha, ele mesmo comenta" (2016, p. 128). Esta prática, aparentemente simples, representa uma ruptura epistemológica com o modelo tradicional de avaliação. Silva (2025) avança ainda mais ao institucionalizar a "Olimpíada Inclusiva" que "foi incorporada ao Plano de Dimensão de Inclusão da unidade escolar" (2025, p. 98), demonstrando que é possível criar estruturas permanentes de inclusão. Teixeira (2020), por sua vez, mostra como os Grupos de Estudo Locais permitem aos professores "perceber onde já chegaram em termos de nível de conhecimento e aonde podem chegar através da mediação das universidades e das reflexões em conjunto" (2020, p. 75), culminando na realização do primeiro Simpósio de Educação Inclusiva do município.

A dimensão coletiva e dialógica constitui o terceiro eixo de respostas. Mendes (2024) defende que "a construção coletiva do PPP é um processo fundamental para a gestão democrática, a melhoria da qualidade da educação e a promoção de um ambiente educacional mais participativo, responsável e inclusivo" (2024, p. 87). Soares (2022) reforça esta perspectiva ao revelar a demanda docente por "trabalho colaborativo entre as diferentes áreas de conhecimento" (2022, p. 87) e por formações que articulem teoria e prática. Bastos (2019) capta a essência desta postura ao registrar a fala da professora Jocycleide: "o aluno com

diagnóstico médico de TEA não precisa só do professor, ele precisa de uma equipe multiprofissional [...] E a gente precisa de todas elas, para ser só uma não é inclusão" (2019, p. 97).

A formação docente como práxis configura o quarto eixo transformador. Soares (2022) identifica a necessidade de superar a "mera repetição mecânica" em favor de uma formação que "busca a superação, a ampliação de conhecimentos científicos por meio da criticidade, do envolvimento do outro" (2022, p. 44). Moura et al. (2024) reforçam que "a prática docente precisa ser intencional e planejada a partir do conhecimento sobre o TEA e das suas especificidades" (2024, p. 9), citando Freire: "o professor que não leva a sério sua formação [...] não tem moral para coordenar as atividades de sua classe" (Freire, 2019a *apud* Moura et al., 2024, p. 9).

A amorosidade e a crença no potencial educativo emergem como quinto eixo. Bastos (2019) revela como o afeto se torna motor da transformação ao documentar a fala da professora Mariângela: "Mesmo que a gente não tenha esse apoio eu acredito que a gente consegue sim, buscando porque nós temos como buscar esse conhecimento!" (2019, p. 94). Soares (2022) complementa com o comovente relato de uma professora que, após criar vínculos com uma aluna estrangeira com diagnóstico médico de TEA, constata: "no final, toda aquela tristeza valeu a pena" (P19 *apud* Soares, 2022, p. 95).

Finalmente, a descolonização curricular representa o sexto eixo de anúncio. Moura et al. (2024) propõem que "a escola precisa descolonizar o currículo e as suas práticas pedagógicas e se voltar para uma educação que reconheça a diferença sem categorizar os estudantes em identidades fixas" (2024, p. 13). Esta perspectiva é radicalmente inclusiva pois supera o "pensamento abissal" que justifica a exclusão dos que estão "do outro lado" (Santos, 2007 *apud* Moura et al., 2024, p. 14).

Em síntese, a literatura examinada não se limita a denunciar, mas anuncia com vigor que a superação das situações-limites passa necessariamente pela práxis coletiva, pelo diálogo amoroso e pela construção de inéditos viáveis, que, nas palavras de Santos e Mafra (2017), permitem à escola "envolver todos na ação-reflexão-ação e, assim, provocar transformações nas suas práticas, de modo a garantir que essas se façam cheias de vida e não excludentes" (2017, p. 164).

A análise integrada do corpus demonstra que a literatura sobre a interface entre Freire e inclusão escolar constrói um diálogo teórico robusto e coerente. Por um lado, consolida a denúncia ao caracterizar a exclusão como uma situação-limite multifacetada, articulando-se em

três eixos inter-relacionados: a exclusão material e burocrática; a não adaptação das estruturas curriculares e pedagógica, e a exclusão formativa e epistêmica. Por outro, fortalece o anúncio ao demonstrar como os conceitos de práxis e inédito viável se materializam em seis eixos de superação, quais sejam: 1 - a práxis como método de investigação; 2 - o inédito viável como proposta concreta; 3 - a dimensão coletiva e dialógica; 4 - a formação docente como práxis; 5 - a amorosidade como motor educativo, e 6 - a descolonização curricular.

Este duplo movimento - denúncia e anúncio - não apenas revela a atualidade do pensamento freireano para pensar nos desafios contemporâneos da inclusão, mas também demonstra sua potência como ferramenta de análise e ação. Como sintetizam Santos e Mafra (2017), a escola que emerge deste diálogo teórico é aquela que pode "envolver todos na ação-reflexão-ação e, assim, provocar transformações nas suas práticas, de modo a garantir que essas se façam cheias de vida e não excludentes" (2017, p. 164). A literatura, portanto, não se limita a diagnosticar problemas, uma vez que aponta caminhos e, ao fazê-lo, contribui para a construção do inédito viável de uma escola verdadeiramente inclusiva, em que a diferença não seja obstáculo, mas condição de possibilidade para a humanização de todos.

2.7 A tessitura conceitual e o inédito viável da inclusão

O inédito viável não é um destino inexorável, mas uma possibilidade que precisa ser criada e transformada em realidade pela práxis consciente e organizada (Freire, 2014, p. 102).

Se o objetivo deste capítulo foi tecer a trama conceitual entre a epistemologia freireana e a educação inclusiva. A análise desenvolvida permitiu não apenas demonstrar a viabilidade desta articulação, mas evidenciar sua potência transformadora para a construção de uma inclusão verdadeiramente emancipatória. Como observa Bastos (2019, p. 67), mesmo sem escrever especificamente sobre o TEA, Freire nos legou ferramentas conceituais fundamentais: "o respeito pelas diferenças, a participação democrática dos educandos e educandas, promovendo a autonomia, a criticidade, a criatividade e a solidariedade como fatores preponderantes para a construção da escola democrática".

A ontologia do ser inacabado (seção 2.2) revelou-se o alicerce sobre o qual se ergue toda a proposta freireana, fundamentando a educabilidade humana como vocação para o "ser mais". A palavra como práxis (seção 2.3) mostrou-se o mecanismo pelo qual esta vocação se

realiza, inclusive para sujeitos com diagnóstico médico de TEA que expressam sua humanidade por vias não convencionais. A tríade situação-limite/inédito viável/”que fazer” (seção 2.4) ofereceu o ferramental epistemológico para compreender a exclusão não como fatalidade, mas como fronteira histórica superável. Por fim, a práxis (seção 2.5) emergiu como síntese metodológica para a ação docente inclusiva, enquanto o diálogo teórico (seção 2.6) demonstrou a atualidade e fertilidade desta articulação na produção acadêmica recente.

Como demonstra Silva (2025) em sua pesquisa sobre Educação Física inclusiva, o inédito viável materializa-se quando as metodologias ativas "podem promover a inclusão" mas, ao mesmo tempo, desvelam criticamente as situações-limites que precisam ser superadas - "a falta de políticas públicas, estrutura e formação" (2025, p. 105). Esta dupla movimento - anunciar possibilidades enquanto denuncia obstáculos - caracteriza a práxis transformadora que efetivamente constrói o inédito viável.

A revisão da literatura corrobora esta perspectiva ao desvelar, à luz de Freire, um cenário de contradições. De um lado, identificam-se situações-limites estruturais, como a falta de formação docente específica (Gonçalves e Monteiro, 2024; Soares, 2022), a comunicação frágil entre escola e família (Santos e Mafra, 2017) e a ausência das especificidades do TEA nos Projetos Político-Pedagógicos (Mendes, 2024). Por outro lado, e de forma esperançosa, os estudos revelam a práxis docente como anúncio do inédito viável através de adaptações metodológicas, da criação de cantinhos de regulação sensorial, ou de eventos como a Olimpíada Inclusiva (Silva, 2025).

Esta transição da reflexão para a ação criativa é capturada na fala de uma professora ao explicar como a formação a orienta: "As formações [...] dão uma direção para a gente desenvolver um material, traçar uma linha de trabalho [...] você consegue enxergar uma maneira de desenvolver alguma técnica coerente para ensinar essa criança" (Soares, 2022, p. 86). Esta práxis, como afirmam Moura, Araújo e Carvalho (2024, p. 5), exige "corporificar as palavras pelo exemplo", materializando no cotidiano escolar o compromisso ético e político com uma educação que, de fato, liberte.

A articulação aqui tessitizada opera, portanto, em três níveis fundamentais. No plano da análise, a exclusão revela-se não como destino, mas como situação-limite histórica e superável. No plano da ação, a resposta não pode ser técnica ou adaptativa, mas, sim, o “que fazer” da práxis docente. No plano do horizonte, a inclusão deixa de ser promessa abstrata para tornar-se inédito viável.

Se a Declaração de Salamanca (1994) situa a inclusão como direito humano

fundamental, a epistemologia freireana nos fornece as ferramentas ontológicas, éticas e políticas para transformar esse direito em realidade histórica. Esta transformação exige, como bem sintetizam Santos e Mafra (2017, p. 8), que "ultrapassemos o discurso de educação para todos por uma prática de educação com todos, capaz de superar aspectos opressores e de se colocar, realmente, em prol da emancipação".

O arcabouço conceitual aqui construído não se esgota em si mesmo, mas se oferece como ferramenta analítica para o exame das práticas educativas que será desenvolvido nos capítulos seguintes, pois nos permite recusar a exclusão como destino e, na contramão de qualquer determinismo, afirmar que a educação inclusiva é viável. Quando educadores e educadoras compreendem os desafios como situações-limites a serem superadas pela práxis, assumem seu lugar de sujeitos históricos capazes de efetivar esse direito. Cabe a nós, então, a tarefa de, esperançosos, construí-la.

3: AS TESSITURAS DA PRÁXIS DOCENTE: ANÁLISE DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS PARA ALUNOS COM DIAGNÓSTICO MÉDICO DE TEA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF

A investigação do tema gerador, que se alonga na busca da percepção do universo temático, se faz, não num gabinete, através de hipóteses cerebrinas, mas no contato direto com os homens com os quais se pretende trabalhar (Freire, 1987, p. 132).

3.1. Introdução

Este capítulo se debruça sobre as tessituras da práxis docente em escolas públicas do Distrito Federal, buscando desvelar as complexas dinâmicas que permeiam a inclusão de estudantes com diagnóstico médico de TEA. Após o aprofundamento, nos capítulos anteriores, do panorama da inclusão escolar como situação-limite e da epistemologia freireana como uma possibilidade de referencial para a ação docente na inclusão escolar, o presente movimento da dissertação volta-se para o real concreto: a ação docente em seu cotidiano.

Este movimento investigativo não parte de um lugar neutro, mas é atravessado pela trajetória formativa e profissional do pesquisador. Graduado em Pedagogia e Filosofia, com especializações em Educação Inclusiva e Psicopedagogia, e atuante há anos como pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal, o pesquisador desenvolve esta investigação a partir de uma inserção constitutiva no campo estudado. Esta posição — de quem cotidianamente media políticas inclusivas, formações docentes e necessidades específicas de estudantes com desenvolvimento atípico — conforma tanto a sensibilidade analítica quanto o compromisso ético-político com a transformação das realidades escolares. Assumir este lugar de fala busca qualificar a leitura que se segue, tornando explícito que as tessituras aqui analisadas emergem de um olhar situado, reflexivo e implicado com os desafios da inclusão no sistema público.

Para capturar essas dinâmicas em sua complexidade, a pesquisa adotou uma abordagem metodológica qualitativa, inspirada na Psicologia Histórico-Cultural e alinhada à ontologia e epistemologia freireanas, delineando um percurso investigativo que permitiu uma leitura crítica e sensível da realidade por meio da combinação de diferentes estratégias de construção e análise de dados.

Nesse contexto, a denúncia das barreiras e o anúncio dos inéditos viáveis não são apenas categorias analíticas, mas surgem como vozes e experiências das educadoras, dos achados da

revisão de literatura acadêmica e da construção dos dados da pesquisa de campo, revelando as complexas dinâmicas que permeiam a inclusão escolar deste público.

O percurso investigativo foi delineado, assim, para permitir uma leitura crítica e sensível da realidade, combinando diferentes estratégias de construção e análise de dados. No entanto, faz-se imperativo, antes de detalhar os procedimentos da pesquisa de campo, apresentar o mapeamento sistemático da literatura que balizou as escolhas metodológicas e justificou a relevância desta investigação.

Para responder ao objetivo geral de investigar como os conceitos freireanos de situação-limite, práxis e inédito viável podem subsidiar a ação docente inclusiva para estudantes com diagnóstico médico de TEA na Educação Básica, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza exploratória e interpretativa.

O percurso metodológico foi estruturado em três fases articuladas, buscando integrar análise teórica, revisão sistemática da literatura e investigação empírica. Na primeira fase, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, abrangendo artigos e dissertações que articulam a epistemologia freireana com a inclusão escolar de alunos com diagnóstico médico de TEA, com o objetivo de mapear o estado da arte e identificar lacunas e potencialidades nesse diálogo.

Na segunda fase, partiu-se para a investigação em campo, realizada em seis escolas públicas do Distrito Federal, por meio de observação participante, entrevistas semiestruturadas com professores e análise documental, com o intuito de capturar as práticas docentes inclusivas em contexto real e os sentidos atribuídos pelos educadores aos desafios e possibilidades da inclusão.

Por fim, na terceira fase, os dados empíricos foram analisados à luz do referencial freireano, utilizando-se da análise dialética para identificar situações-limites, práxis emergentes e inéditos viáveis em construção no cotidiano escolar. Esse percurso tripartite buscou assegurar a triangulação metodológica e a profundidade analítica necessária para tecer as tessituras entre teoria e prática, entre denúncia e anúncio, e entre exclusão e emancipação no contexto da educação inclusiva para alunos com diagnóstico médico de TEA.

Logo, este capítulo não apenas detalha o rigoroso percurso metodológico que permitiu a construção e a análise dos dados empíricos, mas se propõe ainda desvelar as tessituras que se forjam na busca incessante por uma educação inclusiva, mantendo um diálogo crítico com o arcabouço teórico freireano que fundamenta esta pesquisa.

3.2. Mapeando o campo: a revisão sistemática da literatura como alicerce metodológico

A massa de literatura disponível é grande e dispersa. Revisões tradicionais (não sistemáticas) frequentemente são tendenciosas e incompletas. Revisões sistemáticas são desenvolvidas para superar essas deficiências, utilizando métodos explícitos e sistemáticos para identificar, selecionar e avaliar criticamente pesquisas relevantes (Mulrow, 1994, p. 597).

A construção metodológica desta pesquisa empírica não se deu em um vácuo, mas foi informada e balizada por um rigoroso mapeamento sistemático da literatura, realizado previamente. Desse modo, se os capítulos anteriores estabeleceram, respectivamente, a denúncia da situação-limite e o anúncio da práxis como resposta, cabe agora examinar como esta articulação teórica vem sendo concretamente explorada na produção acadêmica recente. Para tanto, realizou-se uma revisão sistemática da literatura, cujo percurso metodológico é detalhado a seguir. Seu objetivo foi identificar, selecionar e analisar estudos acadêmicos que articulam os fundamentos da pedagogia freireana com práticas pedagógicas inclusivas para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), com foco especial no conceito de práxis docente.

A revisão foi realizada a partir de uma busca criteriosa em quatro repositórios científicos de reconhecida relevância nacional, quais sejam: o Portal de Periódicos da Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e os anais dos Grupos de Trabalho da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd). Estabeleceu-se como critério temporal a janela de 2014 a 2025, a fim de captar produções da última década que dialogassem com os avanços recentes nas políticas de inclusão e na pedagogia crítica.

Os trabalhos incluídos deveriam abordar, pelo menos, um dos seguintes eixos temáticos: a - a obra de Paulo Freire e seus conceitos-chaves (práxis, situação-limite, inédito viável); b- a inclusão de estudantes com diagnóstico médico de TEA, ou c - metodologias de ensino aplicadas a esse público. A busca utilizou os seguintes termos de busca: Educação Inclusiva AND Paulo Freire AND Transtorno do Espectro Autista OR TEA.

Os resultados da busca e seleção estão sumarizados abaixo. No total, foram encontrados nos acervos da CAPES seis pesquisas científicas, sendo todos artigos. Destes, três artigos estavam ligados diretamente aos conceitos abordados nesta pesquisa. Nos acervos da BDTD, foram encontrados 16 dissertações e uma tese, sendo que cinco dissertações conversavam

diretamente com o tema pretendido na pesquisa. Quanto aos acervos da SciELO e ANPEd, não foram encontrados trabalhos com os termos da pesquisa neles.

O desafio de caminhar por uma estrada pouco desbravada serviu como incentivo, tendo em vista conhecer as produções científicas que articulam a pedagogia freireana com a educação inclusiva de estudantes com diagnóstico médico de TEA. Justamente por se tratar de um tema robusto em potencial, mas ainda pouco explorado na literatura, a análise integrada dos estudos revela que a pedagogia freireana tem oferecido uma fundamentação teórica fértil para repensar a inclusão, articulando-se em diferentes níveis de atuação educacional.

3.2.1. Análise qualitativa dos achados: artigos da base de dados da CAPES

Apresentam-se, a seguir, os artigos científicos selecionados na base de dados CAPES, que, ao serem analisados, revelaram abordagens e articulações diversas sobre a intersecção entre a pedagogia freireana, a inclusão escolar e o TEA e constituem uma parte fundamental do corpus que baliza a compreensão do estado da arte e das lacunas existentes, como delineado nesta revisão.

QUADRO 01- TRABALHOS RELEVANTES – CAPES

TÍTULO	AUTORES	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
Autismo e Paulo Freire: A Inter-relação entre Ética, Estética e Política	Uania Soares Rabelo de Moura, Nathalia F. Araújo e Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho	Artigo	2024	Universidade de Passo Fundo-MG Revista Espaço Pedagógico
Saberes dos Docentes na Prática Educacional em Relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): um Estudo na Rede Pública do Ensino Médio na Cidade de São Sebastião do Rio Verde – MG	Sebastião Laércio Gonçalves e Jesus Alexandre Tavares Monteiro	Artigo	2024	Universidade Pitágoras UNOPAR - MG Revista de Ensino Educação e Ciências Humanas
A inclusão escolar de crianças com transtorno do espectro autista: família e professores entre desafios, expectativas e possibilidades	Régia Vidal Santos e Jason Ferreira Mafra,	Artigo	2017	Cadernos de Pós-graduação V. 16, N. 2

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Artigo 1: Autismo e Paulo Freire: A Inter-relação entre Ética, Estética e Política

Autores: Uania Soares Rabelo de Moura, Natália Medina Araújo e Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho

Metodologia: trata-se de um ensaio teórico que investiga as contribuições do educador

Paulo Freire para a construção de um espaço escolar inclusivo, com foco no pleno desenvolvimento da pessoa com autismo. O artigo utilizou como categorias de análise os princípios éticos, políticos e estéticos presentes na obra de Freire e na legislação educacional brasileira.

Referenciais Teóricos: a pesquisa se baseou fundamentalmente na obra de Paulo Freire, utilizando seus conceitos de educação como prática da liberdade, conscientização e humanização, e dialogou com a legislação brasileira sobre educação inclusiva, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Especial e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Achados: o artigo argumentou que os princípios freireanos de ética, estética e política são fundamentais para a efetivação de uma educação inclusiva para pessoas com diagnóstico médico de TEA. A ética do respeito, a política da cidadania e a estética da humanização são apresentadas como pilares para a construção de um ambiente escolar acolhedor e equitativo. Ademais, destaca-se que a educação, na perspectiva de Freire, não se restringe à transmissão de conteúdo, mas busca a transformação social e a emancipação dos sujeitos.

Conclusão: o estudo concluiu que a inter-relação dos princípios de Freire com a educação de pessoas com diagnóstico médico de TEA não apenas é legalmente respaldada, mas também é viável e necessária para o pleno desenvolvimento do potencial humano, respeitando as individualidades. A aplicação desses princípios na prática pedagógica pode fortalecer a luta pela garantia do direito à inclusão e combater práticas pedagógicas opressoras.

Artigo 2: Os Saberes dos Docentes na Prática Educacional em Relação ao Transtorno do Espectro Autista (TEA): um Estudo na Rede Pública do Ensino Médio na Cidade de São Sebastião do Rio Verde – MG

Autores: Sebastião Laércio Gonçalves e Jesus Alexandre Tavares Monteiro

Metodologia: a pesquisa utilizou uma abordagem qualitativa, com entrevistas semiestruturadas com 18 professores, três supervisores e a diretora de uma escola pública. Os dados foram analisados através da análise de discurso, com o objetivo de compreender a realidade da escola e o conhecimento dos docentes sobre o TEA.

Referenciais Teóricos: o trabalho se baseou em teóricos como Paulo Freire, Maurice Tardif e Vigotski para discutir os saberes docentes e a educação inclusiva.

Achados: os resultados apontaram uma defasagem entre os saberes específicos sobre o TEA e a inclusão escolar e os saberes adquiridos pelos professores. A maioria dos professores entrevistados demonstrou ter conhecimento limitado sobre as leis que regem o TEA e como

elas podem contribuir para a inclusão. O estudo também revelou que a maioria dos professores buscou se aperfeiçoar para atender adequadamente os alunos com diagnóstico médico de TEA, mas ainda há uma necessidade de maior investimento em formação continuada.

Conclusão: o trabalho concluiu que há uma necessidade de maior investimento na formação de professores para que a educação inclusiva de alunos com diagnóstico médico de TEA seja mais eficaz e sugeriu que a falta de conhecimento específico sobre o TEA e a inclusão escolar pode ser um obstáculo para a efetivação da inclusão.

Artigo 3: A Inclusão Escolar de Crianças com Transtorno do Espectro Autista: família e professores entre outros desafios, expectativas e possibilidades

Autores: Régia Vidal dos Santos e Jason Ferreira Mafra

Metodologia: trata-se de uma pesquisa de mestrado, com abordagem qualitativa de caráter empírico-teórico, que utilizou estudos de caso a partir de dados levantados por meio de entrevista semiestruturada e grupo focal. O estudo foi realizado em duas escolas do município de São Paulo, no período de 2015-2016.

Referenciais Teóricos: a pesquisa teve como referencial teórico a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire. Além disso, abordou as características do Transtorno do Espectro Autista (TEA) com base em estudos da área médica e psicológica, incluindo o DSM-5.

Achados: o artigo destacou os avanços no trabalho pedagógico em relação à inclusão escolar, impulsionados pela demanda e pela determinação legal; apontou as expectativas das mães que vivenciam dificuldades e preocupações com as condições da escola para atender ao direito à inclusão e superar o preconceito, e revelou que o atendimento pedagógico especializado é escasso e a formação e comunicação entre professores não são privilegiadas. A complexidade do TEA, com suas variações de intensidade e comportamentos inesperados, confronta as certezas de familiares e professores.

Conclusão: o estudo concluiu que a inclusão escolar de crianças com diagnóstico médico de TEA é um desafio complexo que exige a superação de um modelo excludente e a construção de um conhecimento emancipador e enfatiza a importância de promover a reflexão sobre as possibilidades da escola em se firmar no reconhecimento e no diálogo com a diferença, buscando uma educação como prática de liberdade. Desse modo, há necessidade de mais apoio e formação para professores e escolas para garantir uma inclusão efetiva e de qualidade.

3.2.2. Análise qualitativa dos achados: dissertações da base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)

Nesta subseção, detalhamos as dissertações e teses identificadas na BDTD. A análise destes estudos aprofunda a compreensão sobre como a temática da inclusão escolar de estudantes com diagnóstico médico de TEA, sob a lente da epistemologia freireana, tem sido abordada no contexto da pós-graduação brasileira, revelando nuances e perspectivas que complementam os achados dos artigos.

QUADRO 02- TRABALHOS RELEVANTES – BDTD

TÍTULO	AUTOR	TIPO	ANO	INSTITUIÇÃO
A inclusão de alunos com transtorno do espectro Autista (TEA) na educação infantil: formação de professores, políticas públicas e práticas pedagógicas	Soares, Rosângela Teles Carminati	Dissertação	2022	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Formação continuada de professores: o ensino de História numa perspectiva inclusiva	Teixeira, Moisés Pires	Dissertação	2020	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com TEA	Bastos, Rosangela Porfírio	Dissertação	2019	Universidade Federal do Amazonas
Projetos político-pedagógicos em escolas de educação básica: direito à escolarização de estudantes com transtorno do espectro do autismo	Mendes, Maria Fernanda Moreira	Dissertação	2024	Universidade Federal de Uberlândia
Metodologias ativas de ensino: uma proposta de Educação Física Inclusiva para estudantes com deficiência nos anos iniciais do Ensino Fundamental.	Silva, Elias da	Dissertação	2025	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Fonte: elaborado pelo autor (2025).

Dissertação 1: A Inclusão de Alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Infantil: Formação de Professores, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas

Autores: Rosangela Teles Carminati Soares

Metodologia: a pesquisa é de natureza qualitativa, descritiva e exploratória, utilizando análise de conteúdo. Participaram do estudo 20 professores que atuaram com alunos com diagnóstico médico de TEA em 2019, em cinco instituições de ensino da rede municipal de Educação Infantil de região fronteiriça. A técnica utilizada foi a entrevista individual semiestruturada, com 15 questões norteadoras.

Referenciais Teóricos: o estudo utilizou os escritos de Paulo Freire para as discussões referentes à formação de professores e Lev Semenovich Vigotski como fundamento do processo ensino-aprendizagem.

Achados: a pesquisa concluiu que a formação de professores é essencial para as práticas pedagógicas inclusivas, pois a criança aprende e se desenvolve a partir da qualidade das mediações que recebe. No entanto, outros fatores, como a preparação do ambiente escolar, suporte e recursos necessários para professores e alunos, também são cruciais. Logo, há uma necessidade de investimento do setor público em políticas públicas voltadas para a educação para todos.

Conclusão: a dissertação enfatizou a importância da formação continuada de professores, juntamente de políticas públicas e recursos adequados, para garantir uma inclusão efetiva e integral de alunos com diagnóstico médico de TEA na Educação Infantil.

Dissertação 2: Formação Continuada de Professores: O Ensino de História Numa Perspectiva Inclusiva

Autores: Moisés Pires Teixeira

Metodologia: a pesquisa utilizou a metodologia da pesquisa-ação colaborativa. O campo de pesquisa foi um curso de extensão intitulado “Inclusão educacional por eixos de interesse”, elaborado por um grupo de estudos local da Escola Municipal Liddy Mignone, em parceria com o Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE) da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Secretaria Municipal de Educação de Paty do Alferes, RJ.

Referenciais Teóricos: a dissertação se baseou na perspectiva de uma educação inclusiva e na importância da formação continuada de professores, com foco no ensino de História. A citação de Paulo Freire no início da dissertação sugere uma base teórica que valoriza a transformação do indivíduo e a construção de sua própria história através da educação.

Achados: os resultados iniciais apontaram dificuldades nas formações de professores, especialmente na formação continuada em Educação Especial. Muitos professores atuam na educação regular com conhecimentos específicos mínimos para a inclusão, mas demonstram práticas criativas. As propostas pedagógicas elaboradas pelos professores, com foco na perspectiva histórico-espacial e no ensino por meio de imagens, contribuíram para um ensino significativo de História para alunos com diagnóstico médico de TEA e para os demais alunos.

Conclusão: a dissertação concluiu que as formações continuadas teórico-práticas, pautadas na realidade do cotidiano escolar, são cruciais para o estudo, a análise e a reflexão das práticas pedagógicas, promovendo um ensino de qualidade que emancipa o indivíduo e o transforma em sujeito de sua própria história.

Dissertação 3: Ações, relações e sentidos produzidos pela comunidade escolar sobre o processo de inclusão da criança com diagnóstico médico de TEA

Autores: Rosangela Porfírio Bastos

Metodologia: a dissertação utilizou uma abordagem qualitativa no modelo etnográfico, orientando a construção e análise das informações a partir das contribuições de González Rey. Os objetivos foram: conhecer as ações e relações produzidas no cotidiano de uma escola pública na cidade de Manaus - AM, reconhecida por realizar inclusão escolar, e identificar os sentidos e expectativas dos sujeitos da comunidade escolar sobre a inclusão das crianças com diagnóstico médico de TEA no ensino regular.

Referenciais Teóricos: a Psicologia Social, com enfoque Histórico-Cultural de Vigotski, os pressupostos de González Rey e colaboradores, e teorias educacionais como a Pedagogia Libertadora de Paulo Freire e o Paradigma Inclusivo, forneceram o quadro teórico crítico para compreender os processos produzidos pela comunidade escolar acerca da inclusão da criança com diagnóstico médico de TEA.

Achados: os resultados sinalizaram que a equipe escolar se orienta por um ideal de excelência em educação de acordo com a Secretaria Municipal de Educação, e a comunidade expressa um compromisso institucional para realizar “o possível” no cotidiano escolar. No âmbito da gestão, as ações são discricionárias e de fortalecimento de parcerias; por parte das docentes, as ações são criativas e de fortalecimento de vínculos; no âmbito da família, as ações refletem as demandas da equipe escolar e, para os alunos, as ações são empáticas, solidárias e de sociabilidades. As relações coletivas, dialógicas e participativas encontram-se fragilizadas. A organização do trabalho revelou condições que geram sentimentos de preocupação e insegurança quanto à capacidade da equipe em trabalhar com crianças com diagnóstico médico de TEA. Em relação aos núcleos de sentido, a família destaca as práticas de acompanhamento da vida escolar e os cuidados em saúde e, para os educandos, os sentidos de inclusão abarcam as experiências e vivências de sociabilidades; o núcleo de sentido apontado pelas docentes é atravessado pela afetividade.

Conclusão: apesar dos desafios, as expectativas configuraram-se como positivas, mas condicionadas a aspectos como: mudanças nas condições e organização do trabalho, efetivos espaços de participação de toda a comunidade escolar na construção de um cotidiano inclusivo, e novas formas de subjetividade no que se refere à relação com a pessoa com diagnóstico médico de TEA.

Dissertação 4: Projetos Político-Pedagógicos em Escolas de Educação Básica: Direito à Escolarização de Estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo

Autores: Maria Fernanda Moreira Mendes

Metodologia: a dissertação teve como objetivo principal analisar como a legislação sobre a educação de estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) se faz presente nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) de escolas de Educação Básica das esferas federal, estadual e municipal de uma cidade de grande porte do estado de Minas Gerais. Para isso, foi realizado um levantamento bibliográfico e de documentos legais, e a pesquisa adotou a abordagem epistemológica crítico-social.

Referenciais Teóricos: os referenciais teóricos fundamentais que sustentaram as análises e reflexões foram Paulo Freire e Dermeval Saviani.

Achados: os resultados evidenciaram que, além dos Projetos Político-Pedagógicos das três escolas estarem desatualizados, nenhum deles abordava questões relativas aos estudantes com Transtorno do Espectro do Autismo. Diante do fato de que este público está adentrando cada vez mais as escolas de Educação Básica, os dados indicaram a necessidade de estas repensarem seus PPPs e os adequarem à realidade que a Educação, na perspectiva da inclusão.

Conclusão: a dissertação concluiu que é urgente que as escolas de Educação Básica revisem e atualizem seus Projetos Político-Pedagógicos para incluir e contemplar as especificidades dos estudantes com diagnóstico médico de TEA, garantindo, assim, o direito à escolarização e uma educação verdadeiramente inclusiva.

Dissertação 5: Metodologias Ativas de Ensino: Uma Proposta de Educação Física Inclusiva para Estudantes com Deficiência nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

Autores: Elias da Silva

Metodologia: a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa inserida no modelo pesquisa-ação, realizada em 2024, em uma escola da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro. Os sujeitos da pesquisa foram 18 estudantes de uma turma do quinto ano do Ensino Fundamental (dez a 12 anos), incluindo uma estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Os instrumentos de coleta de dados foram diário de campo, matriz de comportamento social e registro por filmagem e fotografia. As metodologias ativas utilizadas nas intervenções pedagógicas foram: Sala de Aula Invertida, *Teaching Games for Understanding* (TGfU) e Aprendizagem Baseada em Projetos. Os dados foram analisados através da técnica de análise de conteúdo de Bardin (2004).

Referenciais Teóricos: o estudo buscou investigar a eficácia de metodologias ativas na promoção da inclusão de alunos com deficiência na Educação Física escolar, considerando o cenário atual da educação e a necessidade de um ensino inclusivo.

Achados: os resultados indicaram que as metodologias ativas de ensino foram

estratégias viáveis para a inclusão escolar, refletindo positivamente no comportamento, participação e interação social da aluna com diagnóstico médico de TEA. No entanto, não conseguiram influenciar aspectos mais profundos, como a agressividade. O estudo também evidenciou um impacto positivo em alunos considerados “sem deficiência”, gerando satisfação e estimulando atitudes inclusivas, especialmente a empatia. A pesquisa bibliográfica revelou carência de estudos sobre a inclusão de alunos com deficiência utilizando métodos inovadores de ensino em Educação Física.

Conclusão: a dissertação concluiu que as metodologias ativas de ensino são ferramentas eficazes para promover a inclusão na Educação Física, melhorando a participação e interação social de alunos com deficiência, incluindo TEA. Entretanto, ressaltou a necessidade de mais pesquisas na área e a importância de um e-book elaborado como recurso educacional para disseminar estas práticas.

3.3 Metodologia da pesquisa

O problema do método é o começo e o fim, o alfa e o ômega de toda a história do desenvolvimento cultural da criança. É também a chave para todos os problemas (Vigotski, 1995, p. 97).

Para alcançar o objetivo desta pesquisa, que se insere no campo da investigação qualitativa em educação, foram utilizadas três estratégias metodológicas articuladas, sob a égide do paradigma crítico-dialético. Este paradigma orientou o estudo pela compreensão de que a realidade é histórica, contraditória e passível de transformação pela ação humana consciente, alinhando-se, assim, à ontologia e epistemologia freireanas. A opção pela abordagem qualitativa deu-se por entender que os fenômenos educacionais e os processos de inclusão são construções sociais complexas, carregadas de subjetividade e significados (Minayo, 2014).

3.3.1 Contexto e cenário da investigação

O cenário da investigação foi composto por duas escolas públicas do Distrito Federal. A seleção de duas escolas, com perfis socioeconômicos e etapas de ensino distintos, visa captar a diversidade de contextos dentro da rede pública do DF, permitindo uma análise mais rica e contrastiva, sem a pretensão de generalizações estatísticas:

A pesquisa foi realizada na Escola Classe Norte de Brasília, inaugurada em 18 de agosto de 1962. Segundo seu PPP, a escola atende alunos do Ensino Fundamental I e, no ano de 2023, contava com 341 estudantes distribuídos em 16 turmas, com turmas de Classe Comum¹³, Integração Inversa¹⁴ e Classes Comuns Inclusivas¹⁵ (SEE-DF, 2022).

O segundo campo de pesquisa foi o Centro de Ensino Fundamental Sul, inaugurado em 1972. A instituição oferta o Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo as quatro turmas de EJA Interventiva¹⁶ o foco da investigação nesta unidade.

A escolha por estas duas escolas permitiu captar as nuances das práticas pedagógicas em diferentes contextos, contribuindo para uma análise mais abrangente e profunda do fenômeno estudado.

3.3.2 Procedimentos para a construção de dados e participantes

Nestas escolas, foram realizadas a análise documental dos PPPs, observação participante em quatro turmas (duas de Integração Inversa e duas de EJA Interventiva), e entrevistas semiestruturadas com quatro professores regentes das turmas.

A escolha por estas duas escolas permitiu captar as nuances das práticas pedagógicas em diferentes contextos socioeconômicos - uma localizada no Plano Piloto, e outra em região administrativa do Entorno -, contribuindo para uma análise mais abrangente e profunda do fenômeno estudado.

A construção dos dados deu-se por meio da articulação dos três instrumentos apresentados a seguir, conformando uma estratégia de triangulação metodológica.

¹³ São as classes regulares, nas quais não há alunos com diagnóstico médico matriculado (SEE-DF, 2024).

¹⁴ Classe com modulação diferenciada/reduzida, constituída por estudantes de Classe Comum, juntamente com estudantes com DI, DF, DV, DMU, ou conforme previsto nesta Estratégia de Matrícula (SEE-DF, 2024).

¹⁵ Constituída por estudantes sem deficiência e estudantes com deficiências (DI, DF, DMU, DV, SC, DA que não optam por Libras, TEA, AH/SD) ou estudantes com Transtornos Funcionais (TFEs), conforme modulação para cada Etapa de Ensino da Educação Básica e para a Modalidade da EJA (SEE-DF, 2024).

¹⁶ Estas turmas são constituídas exclusivamente por estudantes, a partir dos 15 anos completos com Deficiência Intelectual (DI) e/ou TEA, associados ou não a outras deficiências, que não se adaptaram às classes inclusivas do Ensino Regular, e apresentem perspectiva de avanço nas aprendizagens acadêmicas. (SEE-DF, 2024).

3.3.2.1 Análise documental

A primeira estratégia consistiu na pesquisa documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas, com o objetivo de identificar as proposições institucionais quanto à inclusão escolar de educandos com diagnóstico médico de TEA. A análise documental é um método que consiste no exame intenso e abrangente de materiais escritos, visando extrair informações relevantes para a compreensão de fenômenos sociais, culturais e educacionais. Segundo Guba e Lincoln (1981), a técnica envolve a leitura crítica e sistemática de documentos, permitindo ao pesquisador identificar padrões, contextos e significados.

O documento analisado assume especial relevância, pois, conforme explica a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2021, on-line), o PPP "é, ainda, uma forma de apresentar os trabalhos que são desenvolvidos, de modo a mostrar a identidade da escola".

A análise seguiu uma perspectiva crítica, buscando não apenas o conteúdo manifesto, mas também as lacunas e contradições em relação ao discurso freireano e às políticas de inclusão.

Portanto, com o objetivo de identificar as proposições institucionais para a inclusão escolar, foi realizada uma análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das duas escolas que compõem o cenário desta pesquisa. Os documentos, que constam no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEE-DF), foram acessados em [\[http://educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico/\]](http://educacao.df.gov.br/projeto-politico-pedagogico/) e constituem as versões vigentes no ano de 2025. Esta seção apresenta um retrato descritivo de cada PPP, detalhando sua identidade, princípios norteadores e estrutura organizacional.

A análise crítica desses documentos, confrontando seu discurso com as vozes docentes e as observações de campo, será desenvolvida posteriormente, no capítulo de discussão dos resultados. A apresentação segue a mesma estrutura para ambas as escolas, permitindo uma comparação clara de seus projetos educativos.

3.3.2.1.1 Apresentação do Projeto Político-Pedagógico da Escola A

1. Identificação da escola

A Escola A está localizada na Região Administrativa mais centralizada oferta o Ensino Fundamental I, especificamente o 2º Ciclo de Aprendizagem, que corresponde do 1º ao 5º ano.

A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo um número aproximado de 450 estudantes.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola A apresenta uma caracterização detalhada do contexto socioeconômico da comunidade escolar, baseada em questionários aplicados às famílias. A renda mensal familiar é diversificada, com uma parcela significativa (17,2%) recebendo até dois salários-mínimos, enquanto outra parcela (19,8%) aufera acima de dez salários-mínimos. O nível de escolaridade dos responsáveis é notavelmente alto, com 31% possuindo especialização e 22,4% com mestrado ou doutorado. O documento ressalta que este fator contribui para uma maior participação e acompanhamento da vida escolar dos filhos.

2. Princípios norteadores e missão

A missão da Escola A, como declarada em seu PPP, é a de ser um "espaço emancipatório, voltado para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade" (DISTRITO FEDERAL, 2025, p. 04). A visão e os valores da escola estão alinhados com a gestão democrática, a autonomia e a participação da comunidade escolar.

A concepção de educação e sociedade que o PPP explicita é de uma educação para a cidadania, que promove o desenvolvimento integral do aluno e a construção de uma sociedade mais justa e democrática. O documento enfatiza a importância da participação da comunidade escolar na construção do projeto educativo, como pode ser observado no seguinte trecho:

A dimensão política do PPP se cumpre à medida que promove a construção de uma escola como espaço emancipatório, voltado para a formação de cidadãos críticos e atuantes na sociedade. Do ponto de vista pedagógico, os projetos e ações educativas são elaborados com clareza para garantir o cumprimento dos objetivos definidos no Currículo em Movimento da SEEDF, ressignificando o espaço escolar e cumprindo, assim, a função social da escola (2025, p. 04).

3. Estrutura organizacional e pedagógica geral

A Escola A organiza-se em dois turnos, atendendo aproximadamente 450 alunos. A equipe docente é composta por professores do 1º ao 5º ano, além de uma equipe especializada que inclui profissionais da Sala de Recursos, da Equipe de Apoio à Aprendizagem, Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica.

O PPP não menciona a adoção de uma proposta pedagógica específica, como o Construtivismo ou a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, o documento destaca a importância da participação dos alunos na construção do conhecimento e da utilização de

metodologias ativas, como projetos e oficinas.

O currículo é concebido como flexível e contextualizado, em constante diálogo com a realidade dos alunos e da comunidade escolar. O PPP ressalta a importância do "Currículo em Movimento" da SEE-DF e da elaboração de projetos que contemplem as expectativas e necessidades dos alunos, como o projeto "Conselho Participativo nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental", que recebeu prêmio da SEE-DF em 2004 (Distrito Federal, 2025).

3.3.2.1.2 Apresentação do Projeto Político-Pedagógico do Escola B

1. Identificação da escola

O Escola B (Escola B), localizado mais afastada do centro do Distrito Federal, é uma instituição de ensino público que oferta os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Especial. A escola funciona em dois turnos, matutino e vespertino, atendendo aproximadamente 900 alunos.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) do Escola B não detalha o contexto socioeconômico da comunidade escolar, mas enfatiza o compromisso da instituição em "oferecer uma educação pública de qualidade que seja de fato formadora de cidadãos comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos" (Distrito Federal, 2025, p. 05).

2. Princípios norteadores e missão

A missão do Escola B, como expressa em seu PPP, é promover uma "educação pública de qualidade que seja de fato formadora de cidadãos comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos" (Distrito Federal, 2025). A visão e os valores da escola estão alinhados com os da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que visam a uma "formação cidadã" e o "desenvolvimento integral" do aluno (Distrito Federal, 2025).

A concepção de educação e sociedade que o PPP indica uma educação transformadora e libertadora, que busca "enfrentar e combater ideias negacionistas" e promover a "justiça social" (Distrito Federal, 2025). O documento ressalta a importância da escola como "espaço de aprendizagem, de construção de conhecimento, de espaço de convivência e, até mesmo, como parceira da saúde e da assistência social nos diversos atendimentos, na luta pela garantia de direitos e por justiça social" (Distrito Federal, 2025).

A escola se constitui em um espaço permanente de discussão e reflexão na perspectiva de construção de uma nova realidade. Ao construirmos o Projeto Político Pedagógico dessa Unidade Escolar, Centro de Ensino Fundamental 13 do Gama/DF (ESCOLA B), pretendemos, com o apoio da comunidade escolar, oferecer uma educação pública de qualidade que seja de fato formadora de cidadãos comprometidos com a realidade social na qual estão inseridos (2025, p. 05).

3. Estrutura organizacional e pedagógica geral

O Escola B organiza-se em dois turnos: o matutino atende os alunos do 8º e 9º ano, e o vespertino, os alunos do 6º e 7º ano. A equipe docente é composta por professores do ensino regular e especial, além de coordenadores, supervisores, orientadores educacionais e equipe gestora.

O PPP não menciona a adoção de uma proposta pedagógica específica, como o Construtivismo ou a Pedagogia Histórico-Crítica. No entanto, o documento enfatiza o trabalho com os eixos transversais do Currículo em Movimento da Educação Básica do Distrito Federal: Educação Ambiental para a Sustentabilidade, Educação em e para os Direitos Humanos e Diversidade.

O currículo é concebido como flexível e contextualizado, buscando atender às necessidades dos alunos e da comunidade escolar. O PPP destaca a importância de "adequações curriculares e adaptações pedagógicas para os estudantes com necessidades educacionais especiais" e a realização de "Coordenações Pedagógicas Coletivas Temáticas" para discutir temas relevantes para a prática pedagógica, como "educação financeira", "educação ambiental" e "a importância da literatura na educação indígena brasileira" (Distrito Federal, 2025).

A análise descriptiva dos PPPs das duas escolas revela que, embora ambas compartilhem um discurso oficial alinhado aos princípios de educação inclusiva e formação cidadã - com a Escola A enfatizando o caráter "emancipatório", e o Escola B destacando seu papel na "construção de uma nova realidade" - , a materialização concreta desses princípios na orientação de práticas pedagógicas específicas para a inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA permanece pouco explícita nos documentos.

Esta constatação inicial fundamenta a necessidade da investigação empírica que se segue, que buscará confrontar estes discursos institucionais com as realidades observadas na prática docente e com a falas das professoras entrevistadas, analisando como estes princípios são - ou não são - traduzidos nas ações cotidianas em sala de aula.

3.3.2.2 Observação participante

A segunda estratégia metodológica foi a observação participante, tal como concebida por Malinowski (1976) em seus estudos antropológicos clássicos. A referência a este autor justifica-se não por uma adesão à sua perspectiva etnográfica original, mas pela apropriação crítica do princípio fundante que ele estabeleceu: a necessidade de o pesquisador "mergulhar" na vida do grupo estudado, participando ativamente de suas atividades cotidianas para compreender seus significados a partir de dentro.

No contexto desta pesquisa em educação, essa premissa dialoga diretamente com a ontologia freireana que orienta o trabalho, pois ambos os referenciais — ainda que de tradições distintas — partem do pressuposto de que a realidade só pode ser compreendida na sua concretude vivida, na relação direta com os sujeitos. Malinowski oferece, assim, uma ferramenta metodológica operacional para realizar o que Freire propõe epistemologicamente: conhecer a realidade escolar não "num gabinete, através de hipóteses cerebrinas, mas no contato direto com os homens com os quais se pretende trabalhar" (FREIRE, 1987, p. 132).

Esta opção metodológica ganha contornos particulares considerando o perfil profissional do pesquisador. Como pedagogo atuante na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA) da SEE-DF, minha formação e atuação cotidiana já se orientam pela compreensão de que, conforme Libâneo (2005), "a Pedagogia investiga a natureza, as finalidades e os processos necessários às práticas educativas, com o objetivo de propor a realização desses processos nos vários contextos em que essas práticas ocorrem". A observação participante, nesse sentido, não constituiu uma "entrada" artificial no campo, mas sim uma intensificação reflexiva de uma prática profissional já constituída — a de "acompanhar o corpo docente na seleção de procedimentos de avaliação da aprendizagem, adequando-os às necessidades dos alunos" e "orientar o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem de alunos com queixas escolares", conforme previsto nas atribuições do pedagogo da EEAA (SEE-DF, 2020).

A técnica exigiu, portanto, que o pesquisador se inserisse no cotidiano do grupo estudado, participando ativamente de suas práticas e interações, o que permitiu captar não apenas os comportamentos visíveis, mas também os significados subjacentes às ações humanas. Na pesquisa em educação — e particularmente em um estudo sobre inclusão escolar —, essa abordagem é especialmente valiosa, pois permite identificar as nuances das práticas pedagógicas a partir do lugar de quem já atua na mediação entre políticas institucionais, formação docente e necessidades específicas dos estudantes com TEA.

Este instrumento, elaborado com base no referencial freireano e na análise dialética dos dados, teve como objetivo central investigar a manifestação dos conceitos de práxis, situação-límite e inédito viável nas práticas docentes inclusivas para alunos com diagnóstico médico de TEA. As observações foram realizadas entre 10 de abril e 16 de maio de 2024, abrangendo turmas de Integração Inversa na Escola A e turmas de EJA Interventiva no ESCOLA B do Gama.

A observação participante foi guiada por um protocolo intitulado “A Práxis Inclusiva em movimento - Situações-Límite e Inéditos Viáveis na Rotina Escolar”, concebido para traduzir operacionalmente os conceitos freireanos em evidências observáveis na ação docente. Seu objetivo foi identificar como os princípios da pedagogia freireana – diálogo, autonomia, problematização e, sobretudo, a práxis – se manifestam no trabalho pedagógico com alunos com diagnóstico médico de TEA, focando na superação de situações-límite pela construção de inéditos viáveis.

O protocolo estruturava o olhar do pesquisador em quatro eixos analíticos interconectados: 1) Eixo I. O Ambiente como Espaço de Diálogo e Autonomia, investigando se a estrutura física e os recursos promoviam a comunicação e a autonomia do aluno, ou se perpetuavam barreiras; 2) Eixo II. As Interações como Trama Dialógica, focando na qualidade ética do encontro, analisando se a mediação docente fomentava a dependência ou a autonomia e se as interações entre pares eram baseadas na tolerância passiva ou na colaboração consciente; 3) Eixo III. A Ação Pedagógica como Práxis, núcleo central da observação, que buscou capturar o ciclo ação-reflexão-ação em tempo real, registrando tanto a insistência em estratégias infrutíferas (ação não-refletida) quanto os momentos de improviso e adaptação bem-sucedida que configuram inéditos viáveis, e 4) Eixo IV. O Contexto como Campo de Forças, examinando como as estruturas institucionais (como a parceria com outros profissionais e a rigidez da rotina) influenciavam a capacidade de a práxis docente florescer.

Este instrumento permitiu, assim, uma leitura microanalítica e crítica do cotidiano escolar, orientada pela busca dos movimentos dialéticos de transformação da realidade inclusiva. A aproximação direta com a realidade empírica das turmas de Integração Inversa da Escola A e das turmas da EJA Interventiva 1º e 2º Segmentos permitiu captar, de modo sensível e crítico, a manifestação concreta das categorias freireanas de práxis, situação-límite e inédito viável no interior das práticas pedagógicas inclusivas.

A análise dos diários de campo revelou um conjunto diversificado de experiências e práticas docentes, que variaram desde ações que demonstram pouca reflexividade até em

movimentos que se mostraram estarem mais coerentes com uma práxis alinhada ao movimento de inclusão escolar, que podem, pois, contribuir com transformação das condições concretas de ensino e aprendizagem neste mesmo contexto de inclusão.

Tais registros evidenciam, portanto, a forma como as situações-limite — entendidas como barreiras objetivas e subjetivas que impedem a inclusão escolar de alunos com diagnóstico médico de TEA — foram enfrentadas ou superadas a partir das tensões da ação docente que reverberaram em práxis que foi caminho para a possibilidade da construção de inéditos viáveis, em consonância com a epistemologia freireana.

A observação nas turmas de EJA Interventiva do Escola B introduziu uma nova camada de complexidade à análise, revelando contradições profundas no cerne da prática pedagógica com jovens e adultos com deficiência. As professoras Morgana (Turma E, 1º segmento) e Flávia (Turma F, 2º segmento), cada uma a sua maneira, demonstraram práticas que oscilam entre a construção de vínculos significativos e a adoção de metodologias que podem reforçar barreiras à autonomia crítica.

A observação nas turmas de Integração Inversa da Escola A revelou também, desde o primeiro contato, um microcosmo das tensões e potencialidades da inclusão escolar no Ensino Fundamental séries iniciais. As docentes Maria (Turma A), Ornella (Turma B) e Keika (Turma C), em seus contextos singulares, personificaram diferentes graus de assimilação e tradução dos princípios freireanos, variando da ação refletida à práxis transformadora, o que oportunizou mapear um espectro rico de possibilidades de atuação docente na inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA.

Para fins de análise comparativa e de preservação ética, as cinco turmas observadas serão referidas como: Turma A (5º ano, professoras Maria e Jú), Turma B (2º ano, professora Ornella) e Turma C (4º ano, professora Keika) da Escola A; e Turma D (1º Segmento EJA, professora Morgana) e Turma E (2º Segmento EJA, professora Flávia) do Escola B. A descrição e interpretação dos dados que se seguem visam evidenciar como os conceitos de Freire se corporificam na ação pedagógica cotidiana, contribuindo para o debate sobre a formação docente e a inclusão escolar. Uma síntese dos relatórios de observação, bem como o roteiro utilizado, encontra-se nos apêndices.

Passa-se, portanto, à análise individualizada de cada contexto observado, iniciando pelas turmas da Escola A.

3.3.2.2.1 Turma A

Na Turma A, a observação revelou uma contradição fundamental para o corpo desta análise, pois identificou-se uma clara divisão de papéis: a monitora Jú emergiu como a principal agente de práxis inclusiva na atuação com o aluno com diagnóstico médico de TEA de nível de suporte II, enquanto a professora regente, Maria, manteve uma postura centralizadora, denotando, com isso, menor reflexividade em relação à diversidade da turma.

Situação-Limite (SL): a principal barreira identificada foi a aparente falta de coplanejamento e ação conjunta entre as profissionais envolvidas na ação docente, resultando em uma aparente terceirização das necessidades do aluno com diagnóstico médico de TEA nível de suporte II para a monitora. Cabe ressaltar que, em relação ao outro aluno com diagnóstico médico de TEA, a atuação da professora não pareceu trazer prejuízos evidentes à sua aprendizagem. A fala da professora sobre a necessidade de os alunos "aprenderem a ouvir e executar os comandos" para o 6º ano sugere uma visão que prioriza a adaptação do aluno à estrutura, em detrimento da adaptação da estrutura ao aluno.

Práxis (PR): a práxis na ação docente foi parcial e assimétrica. A ação de Jú era caracterizada por ciclos de ação-reflexão-ação, como a criação de adaptações baseadas no hiperfoco dos alunos e em negociações constantes com aluno para que o mesmo executasse as atividades propostas à toda a turma (ex.: uso de gibis). Já a ação de Maria aproximava-se mais de uma ação não-refletida, com pouca adaptação em seu planejamento, com pouca adaptação das atividades e objetivos de aprendizagem às necessidades dos alunos com diagnóstico médico de TEA e uma comunicação que, com os alunos com deficiência, se assemelhava a um repasse de informações e instruções para a execução das atividades.

Inédito Viável (IV): os inéditos viáveis foram construídos quase exclusivamente por intermédio da ação da monitora, por meio do reconhecimento do potencial do aluno, focando as atividades e as suas interações a partir do hiperfoco do discente e da mediação de interações positivas entre pares. No entanto, a falta de uma práxis colaborativa com a regente limitou o potencial transformador da ação, configurando uma ação docente que pode ser interpretada, levando em conta relação ação docente X inclusão escolar estabelecida anteriormente, como fragmentada e com dificuldades na proposta dialógica da relação educador-educando/educando- educador anunciada por Freire (1987), o que pode reverberar a inviabilização da relação estabelecida entre a categoria freireana – inédito viável – e o processo de inclusão escolar anunciada no capítulo 3.

3.3.2.2 Turma B

Em nítido contraste, a Turma B, da professora Ornela, exemplificou uma prática pedagógica mais alinhada com os princípios freireanos anunciados. A presença de uma educadora social voluntária atuando com a anuência direta da regente já denotava um ambiente de colaboração.

Situação-Limite (SL): a agitação e as saídas frequentes de sala do aluno com diagnóstico médico de TEA nível 2 representavam a situação-limite mais visível.

Práxis (PR): a professora Ornela demonstrou uma práxis constante e integrada, e apresentava a rotina passo a passo, simultaneamente aos acontecimentos da sala de aula, antecipando eventos futuros e criando um elo com o que já havia ocorrido. Seu planejamento era inclusivo e suas adaptações ocorriam em tempo real, fruto de uma reflexão-na-ação permanente. O diálogo, nos termos de Freire (1987), constituía a base de sua atuação, já que sua prática docente era edificada sobre uma relação de escuta ativa com todos os alunos.

Inédito Viável (IV): as situações-limite, embora, segundo a professora, lhe demandassem muito trabalho e a cansassem muito, eram sistematicamente superadas através de ação docente, o que levava a crer na construção de inéditos viáveis. Processos de negociação e acolhimento para o retorno do aluno à sala, o diálogo constante e a valorização equitativa de todas as participações transformavam os desafios em oportunidades de aprendizagem e fortalecimento de vínculos.

3.3.2.2.3 Turma C

A atuação da professora Keika na Turma C ilustra o esforço pela inclusão em um contexto desafiador. Atuando sem o apoio de um monitor, sua prática foi marcada por uma práxis resiliente, por meio da qual construía estratégias, diante do contexto da turma, para superar as dificuldades cotidianas.

Situação-Limite (SL): a agitação generalizada da turma e a falta de suporte constituíam a dupla barreira central.

Práxis (PR): Keika demonstrou ter uma boa reflexão-na-ação, criando e implementando estratégias para gerenciar o ambiente: rotina visual, negociação de atividades, pausas para relaxamento e mediação de conflitos entre pares. Sua ação apresentava-se incessantemente reflexiva, ainda que a sobrecarga fosse evidente, pois, mesmo com suas intervenções, a turma se mantinha agitada e com conflitos diversos.

Inédito Viável (IV): o processo de inclusão escolar construído por Keika – como o sistema de apoio entre colegas – englobava estratégias de resiliência para contornar a falta de recursos institucionais, reverberando a possibilidade da construção de inéditos viáveis. Eram soluções criativas que, no entanto, mostravam os limites da ação individual frente a uma situação-limite de caráter estrutural.

A análise transversal das três turmas na Escola A revela que a ação docente é o elemento catalisador que define se uma situação-limite se perpetua ou é transformada em um inédito viável na práxis. Enquanto, na Turma A, a ausência de uma práxis colaborativa entre regente e monitora revela a possibilidade de uma situação de segregação interna, nas Turmas B e C, a práxis reflexiva das professoras (em contextos de apoio e solidão, respectivamente) foi o motor para a construção de caminhos inclusivos. Estes dados, empiricamente, fundamentam a tese central desta pesquisa de que a ação docente na perspectiva da inclusão escolar, ao ser compreendida a luz das proposições ontológicas e epistemológicas das categorias freireanas – situação-limite, práxis e inédito viável –, pode ser entendida como um ato pedagógico, dialógico, reflexivo, crítico e não apenas técnico ou assistencial.

Tendo explorado as tessituras da práxis no contexto do Ensino Fundamental, a análise se volta agora para as turmas de EJA Interventiva do Escola B, onde os desafios e as contradições se apresentam sob novas nuances.

3.3.2.2.4 Turma D

Na Turma D, a professora Morgana estabeleceu um ambiente notavelmente acolhedor e afetivo, um processo fundante para a ação docente que vai na direção da construção de uma práxis que sirva para a superação de situações-limites e, assim, que se encaminhe para a anunciação de um inédito viável. Todo esse processo se faz necessário e fundamental em um contexto de alta vulnerabilidade (Freire, 1987).

Situação-Limite (SL): a principal barreira identificada foi de ordem metodológica e curricular. A estrutura das aulas, centrada em atividades de alfabetização com temas predeterminados pelo calendário escolar e a ausência de elementos de organização visual (como rotina e combinados), configuravam um programa curricular que, aparentava não diálogo com as realidades dos educandos, fato que é primordial, segundo Freire (1987), para a emancipação dos sujeitos.

Práxis (PR): a práxis de Morgana demonstrava uma ação docente parcial e

fragmentada, e era evidente e potente na esfera das relações, onde a professora demonstrava fé na capacidade de aprendizado e evolução dos alunos e amorosidade no trato com os mesmos, adaptando atividades e promovendo participação de todos com afeto e motivação. No entanto, a práxis tendia a esmorecer na dimensão curricular, através da qual não se observava um movimento consistente de ação-reflexão-ação para construir o conhecimento a partir do universo temático dos educandos/ educandas (Freire, 1987).

Inédito Viável (IV): o princípio da possibilidade do vislumbre de um inédito viável está na construção de um ambiente relacional que promove um clima de segurança e de possibilidade para o diálogo, que, por si só, pode ser compreendido como um ato político e pedagógico transformador. No entanto, este potencial esbarra na limitação de não se estender para uma leitura crítica desse mesmo mundo, configurando-se numa impossibilidade para emancipação dos/ das jovens, pois acolhe, mas não emancipa, limitando-se à esfera relacional, sem avançar para a crítica e transformação da realidade desses jovens.

3.3.2.2.5 Turma E

Já na Turma E, a professora Flávia operava a partir de uma lógica distinta, centrada em uma concepção funcional e instrumental da educação, na qual tinha por orientação de sua ação docente a promoção da independência e autonomia dos educandos. Este processo, em primeiro momento, poderia ser interpretado como uma atitude de distanciamento da professora em relação aos estudantes, mas, depois de um tempo de observação, a impressão se desfez, pois a mesma demonstrava afeto pelos alunos.

Situação-Limite (SL): a barreira central aqui pode ser entendida da ordem epistemológica. O foco explícito na preparação para o "mercado de trabalho" – sintetizado na fala "eles têm que aprender a se virar" – pode ser entendido como uma possibilidade de uma situação-limite, pois, ao priorizar uma adaptação ao sistema – mercado do trabalho – em detrimento de uma educação libertadora e emancipadora, pode gerar uma situação em que os sujeitos passem a se adaptar a sistemas opressores, em vez de lutar para a transformação destes (Freire, 1987). Esta visão reduz a educação a uma ferramenta de adequação, não de transformação, o que pode ser interpretado como uma educação não inclusiva, como visto no capítulo 2 deste texto.

Práxis (PR): a ação docente de Flávia, quanto colocada na perspectiva na categoria da práxis – ação-reflexão-ação –, se mostrou parcial. Havia uma intencionalidade clara e reflexiva

em promover a autonomia funcional dos alunos, e isso se dava em conversas com os mesmos, com atividades diversificadas e um claro objetivo de desenvolver tais habilidades. Contudo, a conversa não demonstrava ser o diálogo freireano que problematizasse a realidade dos educandos, tornando a prática desconectada de uma perspectiva de leitura crítica do mundo (Freire, 1987).

Inédito Viável (IV): as estratégias de superação, como o foco na produção textual e a aceitação de diferentes formas de participação, poderiam gerar situações que pudessem vir a ser o anúncio de inéditos viáveis, pois eram orientadas por princípios de afetividade e de promoção a independência dos sujeitos. No entanto, o seu caráter instrumental do processo não demonstrava estar alinhados à perspectiva que levasse à conscientização ou à emancipação dos/das estudantes.

Assim, no decorrer do texto, esta análise será aprofundada, pois está em tessitura com as outras análises. Os fios do diálogo, da reflexão e da crítica tecem-se de forma única em cada sala de aula, anunciando, de modos igualmente únicos, a possibilidade de superação das situações-limite para a possibilidade da inclusão escolar.

3.3.2.3 Entrevista semiestruturada

Por fim, utilizaram-se entrevistas semiestruturadas com os docentes. Esta técnica, caracterizada por sua flexibilidade e profundidade na coleta de dados (Triviños, 1987), permitiu explorar os significados que os sujeitos atribuem aos fenômenos investigados.

A entrevista semiestruturada combinou um roteiro predefinido, baseado em teorias e hipóteses, com a possibilidade de adaptação durante o diálogo, o que possibilitou a emergência de novas questões. As entrevistas foram concebidas como atos dialógicos, alinhando-se ao conceito freireano de diálogo, através do qual pesquisador e educador colaboram na construção de um entendimento mais profundo da realidade, objetivando apreender os significados que os sujeitos atribuem à sua própria prática. Neste contexto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com sete professoras, sendo cinco professoras regentes, uma coordenadora, uma pedagoga da EEAA e uma monitora, cuja seleção buscou abranger os diferentes atores-chaves no processo de inclusão escolar.

Na Escola Classe Norte, as entrevistadas foram: a) três professoras regentes do Ensino Fundamental I (atuantes no 2º, 3º e 5º anos), escolhidas por representarem a totalidade dos blocos desta etapa de ensino, conforme a Estratégia de Matrícula da SEE-DF (2025), permitindo um olhar abrangente sobre a progressão dos estudantes; b) a pedagoga da Equipe Especializada

de Apoio à Aprendizagem (EEAA), por ser, segundo a Orientação Pedagógica das EEAA (SEE-DF, 2020), a profissional diretamente ligada à "assessoria e acompanhamento ao processo de ensino e aprendizagem", atuando na interface entre a política institucional e a ação docente, e c) uma monitora, por lidar diretamente no cotidiano com o aluno com diagnóstico médico de TEA, oferecendo uma perspectiva única sobre as interações e mediações concretas.

No Centro de Ensino Fundamental 13 do Gama, o foco voltou-se para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) Interventiva, sendo entrevistadas duas professoras (uma do primeiro e outra do segundo segmento) e a coordenadora pedagógica desta modalidade, por sua ligação direta com a orientação e o suporte à ação docente nesse contexto específico.

O roteiro de entrevista, intitulado "A percepção de docentes sobre os desafios e possibilidades da inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA à luz de categorias freireanas", foi organizado em quatro blocos temáticos que espelham o movimento dialético da práxis: Bloco 1 - Contextualização e Perfil, para acessar a leitura de mundo inicial do professor; Bloco 2 - Os Desafios Reais, focando na identificação das situações-limite em nível macro e micro; Bloco 3 - A Práxis Docente, investigando a reflexão sobre a ação e a materialização do diálogo, e Bloco 4 - Esperançar, destinado a capturar a projeção de inéditos viáveis e as motivações que sustentam a práxis transformadora.

A análise das entrevistas, organizada em cinco eixos temáticos, segue abaixo:

3.3.2.3.1 Eixo 1: Consciência sobre o processo de inclusão escolar

Este eixo analisa o grau de compreensão crítica das educadoras sobre o processo de inclusão escolar à luz de três referenciais fundamentais: a perspectiva freireana, que concebe a conscientização como um processo de desvelamento da realidade que possibilita sua transformação (Freire, 1987); os princípios da Declaração de Salamanca (1994), que reafirmam o compromisso com a educação para todos no sistema regular de ensino, e a concepção de Nita Freire (2009) sobre o inédito viável, que expressa projetos, sonhos e atos humanos que carregam em si valores, desejos, medos, inquietações e a vontade de transformar o mundo.

Segundo Nita Freire (2009), para que o inédito viável se concretize, é necessário identificar criticamente as situações-limites e desvelá-las como percebidos-destacados, ou seja, como problemas visíveis e destacados do fluxo cotidiano, que exigem superação através da práxis coletiva. Sem esta ação, a conscientização pode ser uma crítica solta e sem objetivo

Assim, temos a Pedagoga da EEAA da Escola A de Brasília. Mércia demonstra uma consciência crítica em relação ao processo de inclusão em sua escola, que se aproxima da perspectiva freireana, ao ultrapassar uma visão adaptativa e alcançar uma compreensão das estruturas que podem promover a exclusão, configurando-se como um "percebido-destacado", no sentido proposto por Nita Freire (2009), como pode ser visto em sua fala:

(...) eu acho que se tivesse mais estudantes do curso de pedagogia e de educação física, por exemplo, para estar aqui estagiando e aprendendo na prática. Como era na nossa época. Aquele foi um tempo muito bom, muito bom mesmo, esses estudantes lá na pedagogia, eram contratados direto pela escola. Então, tinha que pegar esses estudantes de pedagogia e de educação física, também, e fazer como se fosse um estágio aqui conosco, na escola. Mas não é um estágio de faculdade, eles recebiam para aquilo. E assim, eles iam até a prática, sabe, eles iam aprender com a gente e iam ajudar a gente. Eles iam ter a teoria na sala de aula e a prática aqui e eles podiam discutir as situações daqui em sala de aula, imagina como seria rico para faculdade (1¹⁷).

A fala dela pode ser interpretada como indicativa da valorização da formação inicial dos professores em perspectiva de aprendizado contextualizado, alinhado ao princípio da indissociabilidade entre teoria e prática para a construção de conhecimento significativo e transformador (Freire, 1987).

Em consonância com o cerne desta visão sistêmica, mas trazendo para a microestrutura de sua realidade, a Monitora Educacional da Escola A, Jú, demonstra estar consciente sobre a inclusão escolar é permeada pelas limitações estruturais de sua função, relatando que sua atuação neste processo é marcada pela tensão entre o papel de apoio técnico de sua carreira apurado nas normativas da SEE-DF (2025) e a realidade que a faz ter parte das práticas pedagógicas.

A fala dela sugere uma consciência crítica na necessidade de uma postura dialógica e de mediação frente ao educando com diagnóstico médico de TEA para a inclusão escolar, ainda que ela compreenda que este processo em sua realidade é permeado por essas limitações estruturais:

Quer dizer, eu digo que o nosso papel de monitor é um facilitador, a gente está aqui para fazer essa ponte com a criança, no diálogo ali de perto com ela, mas a gente não pode fazer pela criança, sabe pegar no braço dela e fazer. A gente tem que conversar e muito com ela (2¹⁸).

¹⁷ Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Mércia, pedagoga da EEAA da EC Norte, no dia 28/08/2025.

¹⁸ Entrevista concedida para o pesquisador pela monitora educacional da Escola Classe Norte Jú, no dia 21/08/2025.

Esta perspectiva indica uma visão que ultrapassa o assistencialismo, valorizando a colaboração e o protagonismo do aluno, que, à luz da tessitura proposta nos capítulos anteriores, sugerem uma postura consciente e crítica frente ao processo de inclusão escolar.

Neste mesmo contexto, de alinhamento com os princípios de Salamanca (1994), as professoras Ornelas, Keika, Morgana e Flávia, que atuam o 2º ano e 4º ano da Escola A de Brasília e nos 1º segmento e 2º segmentos da EJA intervenciva da Escola B, respectivamente, e a coordenadora Marli, que também atua na EJA intervenciva da mesma escola, possuem uma consciência acerca da complexidade da inclusão, que vai além da simples matrícula. Em suas falas, as três anunciam que a ação docente, na perspectiva da educação inclusiva, deve ultrapassar uma visão assistencialista e não problematizadora e deve se aproximar, dialogicamente e em um processo de ação-reflexão-ação, da perspectiva inclusiva.

Isso pode ser observado quando Keika expõe:

Para mim, incluir um aluno com autismo, quando eu consigo ver ele aprendendo, ele se desenvolvendo, ele independente... quando estou vendo as especificidades dele sendo atendidas, vendo a formação integrada daquele estudante, então enquanto eu não estou enxergando isso, eu comproendo que ele não está incluso. Eu não estou conseguindo alcançar o meu objetivo de ensino. Não está tendo a relação de ensino e aprendizagem (4¹⁹).

A professora Ornelas traz para discussão a perspectiva dialógica para a discussão: “Ele está lá, mas ele não está incluso, porque ele não está tendo aquele direito que ele deveria ter, da inclusão mesmo em si, de participar de tudo que aquele ambiente pode oferecer. E isso se faz no diálogo com o aluno, sabe! (3²⁰)”.

A professora Flávia contribui trazendo a importância de fazer uma sensibilização e formação de todos os docentes para que o processo de efetive.

A gente precisa estar preparando os colegas, sim! Os colegas professores para essa esse acolhimento e para prepará-los, precisa estar trazendo a conscientização. O professor precisa estar tendo formação, não só professor da EJA, mas todos, tem que ser toda a escola. (...) aí vai ter inclusão, porque o aluno vai estar em sala e vai estar acontecendo o trabalho de verdade (7²¹).

¹⁹ Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Keika, regente do 4º ano da Escola Norte de Brasília, no dia 02/09/2025.

²⁰ Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Ornelas, professora do 2º ano da Escola Norte, no dia 21/08/2025.

²¹ Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Flávia, regente da EJA Intervenciva do CEF Sul, no dia 16/09/2025.

A coordenadora da EJA Interventiva ressalta a necessidade estratégias pedagógicas que promovam a participação dos estudantes com diagnóstico médico de TEA na rotina escolar para a promoção da inclusão escolar.

Vamos trabalhar um pouco, assim, ele fica um pouco, aí ele sai, aí a gente vai colocando nele a necessidade, ele vai ver também essa rotina, aí a gente vai ganhando essa questão comportamental. Aí a capoeira fez esse trabalho, a mãe fala assim, Marli, ele vem já pensando na capoeira. Então a capoeira trouxe esse estudante com diagnóstico médico de TEA para a rotina (6²²).

Morgana finaliza, incluindo o pertencimento como fator para o processo inclusivo escolar, afirmando que: “Incluir ele, fazer parte. Não basta só você matricular, ele precisa fazer parte. (...) Ele precisa sentir pertencente” (7²³).

Elas demonstram reconhecer que a inclusão escolar não se limita à mera presença física do aluno na sala de aula, mas envolve: o direito à permanência, a necessidade de ações diversificadas, o pertencimento e a dimensão subjetiva da inclusão nos níveis sociais e efetivos. Os trechos, portanto, indicam que as professoras e a monitora não veem o processo de inclusão como um ato caritativo e paternalista, mas como um processo que exige diálogo, como preconiza a Declaração de Salamanca (1994) e, em especial, em tessitura com a ontologia de Freire (1987), pautando suas ações no respeito, no diálogo e no reconhecimento da singularidade e da história do aluno, sendo evidenciado, assim, em suas falas, que o processo de inclusão escolar pressupõe a criação de condições que assegurem a participação ativa de todos os estudantes no processo educacional, independentemente de suas particularidades (Páez, 2001).

Em contraste com estas visões mais críticas, a professora Márcia, regente da Escola A de Brasília, apresenta uma compreensão que se aproxima da integração, distanciando-se dos princípios de Salamanca (1994), mesmo afirmando que a sua ação docente deve para além da matrícula do educando na escola, como as professoras anteriores.

Não adianta o aluno estar na sala de aula se ele não está aprendendo. E para ele aprender, a gente precisa ensinar coisas que vão além do conteúdo. A gente precisa ensinar como ficar em sala, como se comunicar, como pedir ajuda. É um preparo. É um preparo do aluno para ele aprender. É como se a gente estivesse dando o mapa da mina para ele (5²⁴).

²² Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Marli, coordenadora da EJA Interventiva do CEF Sul, no dia 09/09/2025.

²³ Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Morgana, regente do 1º segmento da EJA Interventiva do CEF Sul, no dia 09/09/2025.

²⁴ Entrevista concedida ao pesquisador Joaquim de Souza pela professora Márcia, regente do 5º ano da Escola Classe Norte, no dia 09/09/2025.

A fala da professora Márcia revela uma compreensão da inclusão que se aproxima da integração, centrada na adaptação do aluno ao ambiente escolar, com ênfase em comportamentos observáveis e na aquisição de habilidades específicas para "ficar na sala" e "participar do grupo". O processo de escolarização é entendido como a conquista de degraus comportamentais, o que sugere uma normatização do sujeito ao espaço escolar, mais do que uma transformação da escola para acolher a diversidade (Mantoan, 1997).

A coordenadora Marli ainda aponta lacunas entre legislação e prática dos docentes, demonstrando consciência crítica em relação à macroestrutura do sistema.

Sabe tem uma lacuna no que está na diretrizes da secretaria e a atuação do professor em sala de aula. Eu sei eu lido com isso todos os dias. E fico possessa, brigo muito. Eu brigo com a gestão e com o pessoal da Regional de Ensino, se não for assim os professores ficam perdidos. Porque a política ela é clara. E aí eu fiz um comentário muito grande assim da minha cabeça que não basta ter matrícula, é preciso fiscalizar, é preciso porquê e é um problema social, não é um problema interno de instituição. Aí eu coloco a questão governamental que precisa fiscalizar e aí eu coloco um monte de coisa (6).

Em uma postura semelhante, Mércia ressalta a descontinuidade da política que tinha mencionado anteriormente, destacando a limitação financeira, ressaltando a macroestrutura do sistema:

Então eu acho que essa seria uma política pública assim, muito boa de se implantar na escola. Mas aí requer dinheiro. E como faz, né? Como a gente aqui na Equipe pode forçar isso. A gente sabe a necessidade e sabe como fazer para que aqueles vão vir ainda possam ser melhores na inclusão. Os que estão chegando agora estão sofrendo muito e fazendo os alunos sofrerem também, eu vivo isso. Mas isso tem jeito, se não for assim de outra maneira vamos resolver, somos criativos (1).

Estas falas indicam percepções críticas ao reconhecerem que a existência de leis não assegura sua efetivação e que a falta de recursos, a falta de pessoal e a lacuna no processo de formação inicial dos docentes são situações que dificultam a efetivação de práticas inclusivas.

A educação, entendida como prática de liberdade, não pode ser neutra diante das injustiças e desigualdades que atravessam o tecido social, pontua o Freire (2005). Trata-se, dessa maneira, de um ato político e ético que demanda do educador e da educadora uma postura crítica frente ao mundo e às relações de poder que o constituem. Logo, a interpelação da coordenadora pode ser entendida como uma crítica à visão ingênua e uma proposição da ação política como caminho para a transformação.

3.3.2.3.2 Eixo 2: Situações-limite

Este eixo tem como objetivo analisar os obstáculos e desafios percebidos pelas educadoras e pela monitora no contexto da inclusão escolar, identificando as situações que, nesta pesquisa, são compreendidas pela categoria freireana de situação-limite, fronteiras socialmente construídas que, quando reconhecidas criticamente como percebidos destacados, impulsionam a práxis transformadora para a construção de inéditos viáveis (Freire, 1987).

No plano macroestrutural, as educadoras apontam a lacuna entre legislação e prática, como também a questão da formação continuada. Marli expressa com angústia esta situação-limite:

Eu ia lendo aquilo e aquilo ia me fervendo (...) Porque a política ela é clara. E aí eu fiz um comentário muito grande assim da minha cabeça que não basta ter matrícula, é preciso fiscalizar, é preciso que é um problema social, não é um problema interno de instituição (5).

Esta percepção é compartilhada por Keika:

Eu sempre falo que a lei traz a base, mas não tem como a gente imprimir a lei da forma que ela está escrita na realidade, (...), não tem como ser igual estar na lei, a gente tem uma lei linda, a lei diretriz de base de educação, o currículo de movimento que é riquíssimo, mostra todo um cuidado com as especificidades, o currículo de movimento, as diretrizes curriculares, mas assim eu preciso levar em conta as condições sociais que está sendo postas, todo o sistema de educação, como é que ele está imprimido em sua historicidade (3).

Flávia complementa: "é lei, mas e aí, como é que a gente sabe que é imprescindível em sala de aula, mas a gente sabe que a realidade é outra, totalmente diferente" (7).

Mércia identifica a ausência de políticas públicas de apoio: "Então assim, eu acho que se tivesse isso (...), com mais estudantes, nossa, na época foi muito bom, muito bom mesmo (...) hoje não tem mais, acabou tudo" (1).

Ornelas aponta falhas na promoção das políticas públicas:

A política pública que parece que mais tem valor, a que mais vale, aquela em que faz com que a criança tenha o direito da matrícula em uma sala regular. No entanto, eu ainda sinto que é um pouco falho essas políticas, porque a gente recebe a criança, a gente recebe a família e a escola não tem o suporte adequado para lidar com essas crianças, garante o acesso, mas não a permanência (3).

As falas das educadoras revelam uma leitura crítica da distância entre o plano normativo e o plano prático da inclusão escolar. E, ao reconhecerem que a legislação — embora necessária — não se traduz automaticamente em práticas inclusivas, as professoras denunciam e revelam a contradição entre o discurso legal e as condições concretas de realização da inclusão.

Ainda no plano macroestrutural, destacam a formação continuada e a própria formação docente, o desgaste gerado pela intensificação da ação docente²⁵ e pela precarização da ação do monitor escolar e a falta de articulação multissetorial, sendo situações que podem ser um impedimento para o processo de inclusão do aluno TEA.

Marli critica a insuficiência da formação continuada: “Foi um encontro muito bom, mas é como eu te falei, um dia só de encontro não consegue colocar nos professores realmente. Essa visão é inclusiva, não consegue. Tem que ter é mais, é fala, é troca” (5).

Mércia, por sua vez, aborda o desgaste emocional decorrente da atuação direta:

Eu não estou ali direto, eu acho que eu não aguentaria. (...) Imagina você ali cinco horas com menino? O professor regente tem uma lida desgastante. A gente ouve eles aqui todos os dias e ouve a gestão que também traz isso, sabe! Eles falam com a gente que a demanda é muito grande (1).

E a falta de articulação multissetorial: “Às vezes a gente identifica uma necessidade, mas esperar por um fonoaudiólogo, um psicólogo ou um terapeuta ocupacional pela rede de saúde pública pode demorar meses. A gente precisa de uma resposta mais ágil” (1).

A precarização das condições de trabalho emerge como outra situação estrutural apontada por Jú, que relata a distorção de sua função:

O monitor é um cargo de analista... a gente entra com cargo de analista, só que a gente não vem como analista... assim essa distorção do trabalho gera na gente uma ansiedade um mal-estar... os monitores estão mal pagos, estão doentes, estão sobrecarregados (2).

No âmbito da estrutura escolar, as limitações físicas e de recursos humanos são destacadas, assim como a ausência de planejamento entre os profissionais da escola das ações voltadas para a inclusão e a articulação entre família e escola.

Keika relata condições físicas inadequadas: “Eu tenho, por exemplo, um dos estudantes autistas, ela sente muito calor, muito, muito calor. Ai ele tinha que sair da sala(...) porque o ambiente não está saudável e não está propício para aprendizado” (3).

Jú complementa apontando a ausência de psicólogo escolar, o que sobrecarrega os monitores com funções para as quais não estão preparados: “A gente faz o papel de psicóloga, de pedagoga, de pais” (2). A monitora destaca ainda a ausência de planejamento conjunto: “Eu

²⁵ A intensificação do trabalho docente caracteriza-se pelo aumento das tarefas, da carga horária e das exigências profissionais sem correspondente ampliação dos recursos ou condições de trabalho. Tal processo provoca efeitos adversos sobre a saúde física e mental dos professores, fomenta o adoecimento profissional e compromete a qualidade do ensino (Carvalho, Costa e Magalhães, 2021).

não vejo essa parceria com a sala de recursos e da professora para adaptar as atividades, não vejo assim as atividades virem com essas adaptações... não conseguimos, é, não tem isso" (2).

Os embarreiramentos na esfera das relações familiares e comportamentais são destacados por Morgana:

Tive uma experiência incrível que essa experiência foi que me fez realmente saber que eu tinha dom para trabalhar com educação especial, porque eu tive uma turma bem difícil. (...) A gente enfrentava uma dificuldade muito grande porque a família não aceitava que a estudante fosse medicada (6).

Márcia complementa:

Me deixa muito frustrada a falta de continuidade, sabe? A gente faz um planejamento milimétrico na escola (...) e aí ele vai pra casa e a família, muitas vezes sem maldade nenhuma, mas por cansaço ou falta de informação, não dá seguimento (4).

No plano microestrutural, a sobrecarga de trabalho configura-se como situação-limite cotidianas. Keika relata: "Fora a intensificação do nosso trabalho, porque a gente fala: que a gente é professor 24 horas! A gente não para de trabalhar, então essa intensificação do trabalho docente, às vezes a gente não encontra nem tempo para estudar" (3).

Por fim, as situações destacadas pelas educadoras e monitora revelam-se multifacetadas, atravessando diferentes níveis e dimensões do processo de inclusão escolar, constituindo-se como desafios estruturais e cotidianos que demandam uma práxis transformadora para sua superação.

3.3.2.3.3 Eixo 3: Práxis

Este eixo objetiva analisar, a partir dos discursos das professoras, como elas articulam teoria e prática no cotidiano da inclusão escolar, examinando suas ações e reflexões sob a ótica da categoria freireana da práxis, compreendida como a unidade dialética entre ação e reflexão, um movimento histórico através do qual o ser humano se descobre como sujeito de transformação do mundo e de si na relação direta com os outros. Trata-se da ação consciente que emerge da leitura crítica da realidade e que, ao mesmo tempo em que a transforma, transforma também o próprio sujeito. Além disso, diferencia-se do ativismo e do verbalismo, pois não se reduz nem à ação vazia, nem à teoria descomprometida, mas constitui-se como "palavração", isto é, palavra encarnada na prática (Freire, 1987). Assim, a práxis freireana é sempre um ato ético, político e ontológico, em que conhecer, dizer e fazer o mundo implicam libertar-se dele e nele, dialeticamente (Freire, 1987).

A práxis, portanto, manifesta-se através de intervenções que extrapolam as atribuições formais, demonstrando compromisso com a transformação da realidade dos estudantes. Esta categoria está intimamente ligada às outras categorias apresentadas nos eixos anteriores, sendo a materialização das categorias expostas neles.

Mércia relata que:

Ele chegou aqui expulso no segundo ano de uma outra escola pública. Ele foi expulso. Você tem ideia do que é isso? E por mais que ele seja uma criança, com toda essa dificuldade, ele não tinha laudo quando veio para cá. Então a gente buscou isso, a gente ajudou a família, a gente marcou consulta, coisas que não é nem para a gente fazer, mas a gente fez (1).

De forma semelhante, Morgana descreve seu trabalho com uma estudante:

Eu comecei a fazer um trabalho com ela de estimulação, autoestima. Na frente do espelho, levava esmalte para estar embelezando essa estudante. (...) E aí eu tive que fazer um trabalho mostrando para ela a diferença da hora do lanche. O momento do lanche, eu tive que trabalhar do zero com essa estudante (6).

A adaptação criativa de estratégias pedagógicas constitui outra dimensão importante da ação docente. Segundo Keika:

Então, para mim, porque ele não escreve. Não escrevia, né? A Polônia também já está conseguida. Ele tinha muita resistência, sensibilidade nas mãos. Então, aí eu trazia pincéis para ele buscar folhas grandes, porque ele não conseguia fazer letras pequenas, ele escrevia umas letras grandes (3).

Jú complementa com estratégias de mediação: "A gente muda o foco. O que você quer fazer? Vamos desenhar, vamos expressar" e "escrever a rotina é legal... isso cria da criança uma sensação de segurança" (2).

A reflexão contínua sobre a prática e o compartilhamento de experiências caracterizam a dimensão coletiva da práxis. Ornelas apresenta esse movimento: "Eu assistia vídeos, eu pegava ali, eu compro livros, assim, para entender quais eram as estratégicas que eu tinha que usar, ai eu aplicava e depois voltava nos vídeos e nos livros quando eu via que aquilo que eu fiz não tinha dado muito certo" (3).

Mércia enfatiza a importância do compartilhamento:

O que a professora (...) faz na sala dela, ela tem, ela precisa compartilhar, ela precisa, (...) E aí ela precisa compartilhar com o colega como ela conseguiu esse feito. Sabe, Joaquim, a gente consegue muita coisa e a gente precisa partilhar, precisa, sabe, conversar uns com os outros (1).

A busca por formação e aprimoramento profissional revela o caráter inacabado e em constante desenvolvimento da práxis. Jú menciona: "Aí eu tô pensando, eu vou fazer uma pós

pra ter mais conhecimento pra saber como lidar com todas essas situações" (2). Keika evidencia a reconstrução permanente de sua prática: "Aí esse bimestre, meu Deus do céu, o que eu vou fazer? Então eu preciso estar reconstruindo esse diálogo também com ele, reconstruindo outras formas de alcançar ele. É como se fosse sempre vivo. É um movimento livre, dinâmico" (3).

A inovação pedagógica em contextos desafiadores demonstra a capacidade de transformação inerente à práxis.

Marli conta sobre a criação do projeto de capoeira:

Vamos trabalhar um pouco, assim, ele fica um pouco, aí ele sai, aí a gente vai colocando nele a necessidade, ele vai ver também essa rotina, aí a gente vai ganhando essa questão comportamental. Aí a capoeira fez esse trabalho, a mãe fala assim, Marli, ele vem já pensando na capoeira. Então a capoeira trouxe esse estudante com diagnóstico médico de TEA para a rotina (5). Durante a pandemia, ela desenvolveu materiais contextualizados: "E lá naquele período que eu estava fazendo as revisões, eu comecei a escrever e eu comecei a contextualizar, porque para a gente encaminhar material para a plataforma, era muito difícil, era muito difícil (5).

A flexibilização do controle tradicional e a promoção da autonomia representam mudanças significativas na postura docente. Para Flávia:

Tinha antes de eu gostava muito de manter uma classe no desenho ali do 'U' de estar sempre: não levantar é a sua vez, não é a sua vez. Essas regras. Hoje eu mudei (...), aluno, levanta e vem cá, rapaz, tu está aonde? Aí você vai, acompanha, espera o que tem que fazer, ela volta. É essa questão mais assim, de proteger, mas sem sufocar. Eu aprendi a flexibilizar mais, sabe? (7).

No entanto, algumas práxis revelam-se mais instrumentais e menos dialógicas. Márcia descreve uma abordagem comportamental:

A gente começou com um objetivo simples: ficar no grupo por 2 minutos. A monitora ficava do lado, ela me apoio na execução das atividades, daí ela ficava com um timer, e quando ele conseguia, ele ganhava um pouco de massinha, que é uma coisa que ele ama (4).

Esta prática contrasta com a perspectiva freireana de práxis como ato político e transformador.

A articulação entre ação individual e coletiva evidencia-se como desafio permanente. Jú aponta limitações na integração: "Qual o tempo que eu vou sentar com o professor para a gente ficar mais algo para o junto com o professor? Isso é assim" (2).

Mércia, por outro lado, promove formações que integram teoria e prática: "Então eu vejo essa questão, assim. Eu fiz uma formação na escola (...) um dia desse e para mim foi incrível. Eu fiz vários estudos de caso e joguei para os professores" (1).

Em síntese, a ação docente revela-se neste movimento vivo e intencional, no qual o fazer educativo se entrelaça à reflexão crítica sobre o próprio ato de ensinar. Nesse processo,

as educadoras e a monitora demonstram que pensar e agir sobre a realidade escolar constitui um exercício constante de recriação do cotidiano pedagógico, em que desafios se transformam em possibilidades educativas. As práticas observadas expressam, assim, o compromisso com uma educação que se faz na escuta, na sensibilidade e na busca por respostas coletivas diante das situações-limite que atravessam o contexto escolar.

Todavia, observa-se que, em alguns momentos, a ação docente encontra-se tensionada por limites estruturais e por diferentes compreensões pedagógicas que restringem seu alcance transformador. Nessas circunstâncias, o movimento reflexivo corre o risco de ser interrompido, enfraquecendo o potencial de construção de caminhos coletivos rumo a inéditos viáveis. Ainda assim, o esforço das educadoras em sustentar o diálogo, a criticidade e a esperança reafirma o sentido político e ético do ato educativo, que, mesmo em meio às contradições, mantém viva a possibilidade de transformar a escola em um espaço de humanização e emancipação.

3.3.2.3.4 Eixo 4: Inéditos Viáveis

Este eixo tem como objetivo identificar as manifestações da categoria freireana do inédito viável nas narrativas das educadoras, entendido na expressão da capacidade humana de projetar e construir possibilidades novas no mundo, mesmo em meio às situações-limite que cerceiam a liberdade. Trata-se de uma palavra-ação, isto é, uma categoria da práxis, pois não há palavra verdadeira que não implique o compromisso de transformar a realidade (Freire, 1989).

O inédito-viável carrega, portanto, uma dimensão afetiva, cognitiva, ética e política, mobilizando o sonho e a esperança como forças históricas que impulsionam o ser humano à superação do dado e à criação do possível (Freire, 1999). Nesse sentido, ele representa o horizonte utópico que move a educação libertadora — uma aposta na potência transformadora do ser humano e na capacidade de construir um mundo mais justo e solidário. Assim, ao refletir as falas das professoras e da monitora, espera-se como compreender como elas constroem coletivamente soluções criativas frente aos desafios da inclusão.

As possibilidades do vislumbre dos inéditos viáveis manifestam-se através de conquistas significativas no desenvolvimento dos estudantes, fruto de um trabalho pedagógico persistente e comprometido. Mércia relata a evolução de um estudante:

Olha, me motiva muito ver um estudante, por exemplo, o (...), esse menininho que chegou aqui. Ele chegou aqui expulso no segundo ano de uma outra escola pública.

Ele foi expulso. Você entende isso? E eu vejo o quanto ele evoluiu, mesmo ele tendo essa *crise*²⁶, essas crises que ele está tendo, teve ontem. Quanto ele evoluiu, ele era um menino que não ficava em sala de aula ele tinha horror ao português, a escrever, a ler. Se você pegar o caderno dele hoje e dar uma olhada, ele lê, ele escreve (1).

Outro exemplo marcante é a comunicação emergente de um estudante não verbal:

Por exemplo, esse menininho que era não é verbal. (...) E aí o pai se levantou aí a professora da sala de recursos estava aqui e falou: '-não o senhor vai continuar sentado, "Fulaninho" fala para o seu pai o que você quer sair. E o menino, baixinho –sair!. Isso é uma evolução, sabe? Isso é que te traz, que te motiva a continuar a ter esperança (1, grifos do autor).

A transformação de experiências desafiadoras em momentos de descoberta mostra-se como uma situação que se bifurca em duas possibilidades de constituição de inéditos viáveis: uma que se condiz bem consistente com a aprendizagem, pois a promoção das Atividades da Vida Autônoma (AVAs²⁷) está intimamente conectada à inclusão escolar do sujeito com diagnóstico médico de TEA, uma vez que é uma das possibilidades de promoção da autonomia. A outra possibilidade é referente à ação docente, que, neste processo de motivação da ação docente gerado pelas conquistas do alunos, indica a esperança, que se faz presente como condição para o diálogo, junto do amor, da humildade, da fé nos homens e nas mulheres (Freire, 1987).

Neste contexto, a professora Morgana descreve:

Tive uma experiência incrível, essa experiência foi que me fez realmente saber que eu tinha dom para trabalhar com educação especial, porque eu tive uma turma bem difícil. (...) Mas foi assim, uma experiência incrível, porque eu iniciando na educação especial, já fiquei com uma turma que exigia muito, mas foi aí o meu início, que legal (6).

²⁶ As chamadas “crises” vivenciadas por pessoas com TEA — como o meltdown e o shutdown — não devem ser interpretadas como atos de indisciplina, mas como respostas à sobrecarga sensorial, emocional ou cognitiva diante de determinadas situações. Tais episódios revelam o limite do organismo frente a estímulos excessivos e requerem compreensão, acolhimento e estratégias de apoio adequadas, especialmente no contexto escolar. A abordagem humanizada e informada sobre essas manifestações é essencial para a construção de práticas pedagógicas inclusivas e não punitivas (CBRIS, 2022).

²⁷ O termo Atividades de Vida Autônoma (AVA) foi consolidado na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), substituindo denominações anteriores como Atividades de Vida Diária (AVD) e Atividades de Vida Autônoma e Social (AVAS). A mudança reflete uma transição de enfoque clínico-reabilitador para uma perspectiva educacional e emancipatória, em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001). As AVAs são compreendidas como atividades pedagógicas voltadas à promoção da autonomia pessoal, social e funcional das pessoas com deficiência, incluindo práticas relacionadas ao autocuidado, alimentação, vestuário, organização cotidiana e interação social. Segundo Hoffmann (2010), estas atividades constituem um processo de emancipação, pois visam o desenvolvimento da independência e a participação ativa na vida comunitária.

As soluções práticas construídas coletivamente – educando/educador-educador/educando – no cotidiano escolar representam as possibilidades de vislumbre de inéditos viáveis que superam limitações-limites. A esse respeito, Jú relata adaptações: “Eu mesma adaptei o dever de casa. Eu observei o aluno e daí conversei com ele. E, assim, olha! Chegamos à conclusão que ele poderia fazer uma resposta mais resumida, uma resposta que estivesse correta, mas fosse menor” (2). E sugere inovações: “Será que a escola não podia disponibilizar um tablet? Já que ele gosta tanto de telas, isso iria facilitar essa questão de conversa com ele, a professora poderia realizar as atividades no aparelho” (2). Dentro deste contexto de construção coletiva, ela pontua ainda a criação de rotinas previsíveis também se mostra eficaz: “Se eu prometi que vai ser 9:30 a gente vai para o parquinho, a gente tem que ir 9:30 para o parquinho, sabe, é a rotina que foi combinada com ele, essa é a promessa que você fez que conta” (2).

A criatividade na elaboração de materiais e estratégias pedagógicas evidencia a capacidade de construir alternativas viáveis, que se constituem na práxis a possibilidade da construção de situações de aprendizagem para alunos com diagnóstico médico de TEA.

Ornelas relata esta postura:

Eu fazia todos os materiais, porque não? Não é porque ele é pobre que ele não tem o direito de ter uma educação de qualidade. (...) Eu usei tudo isso, eu usei tudo isso para a prática docente ali com aquela menina... A dança da festa junina foi com um bode... Foi a coisa mais linda (3).

Marli criou materiais durante a pandemia: “E lá naquele período que eu estava fazendo as revisões, eu comecei a escrever e eu comecei a contextualizar, porque para a gente encaminhar material para a plataforma, era muito difícil, era muito difícil” (5).

Outro ponto que reafirma a construção de possíveis inéditos viáveis é a constituição de redes de apoio e canais de comunicação alternativos na esfera organizacional, pois possibilita a soma de outras vozes de outros personagens que podem viabilizar essa construção. Marli, diante das situações que limitam a sua ação de coordenação reflete e busca a superação destas, comenta:

Eu sou muito é de resolver. Então eu fui para uma reunião lá na Secretaria ‘SEE-DF’ que a coordenação geral da EJA promove, nós tivemos até hoje 2 encontros com o pessoal da sede. (...) Fiquei com o telefone da gerente da EJA e, quando eu tenho dúvida ou algum problema a gente entra em contato e a gente conversa, sabe? Isso resolve aqui as nossas urgências (5).

A transformação da postura docente problemática e a flexibilização de práticas tradicionais representam inéditos viáveis na dimensão pedagógica. Flávia descreve sua

evolução: "Hoje eu mudei, sabe! Eu estudei, eu li, eu fui lá e busquei e é claro! Eu trouxe isso tudo, tudo isso as coisas que eu vivi e as coisas que li para a minha prática (7). Sua abordagem valoriza o conhecimento prévio dos alunos: "A gente precisa entender que eles já trazem uma bagagem, fazer um diagnóstico dessa bagagem, do que eles têm, do que também, como por exemplo, um aluno com diagnóstico médico de TEA ou conversar com a família, que é importante para trazer a família, trazer" (7).

A busca por formação continuada e especialização revela o compromisso com a construção de inéditos viáveis através do aprimoramento profissional. Keika expressa este anseio:

E é outro passo da minha formação que eu quero dar e fazer uma especialização, porque eu acredito que mesmo querendo ser professora futuramente no ensino superior, é a realidade que a gente tem, isso vai chegar, já está chegando no ensino superior, a gente precisa ter essa formação (3).

Os sonhos e projeções utópicas configuram-se como inéditos viáveis em construção, orientando a práxis transformadora. Keika compartilha sua visão:

Mas acho que o sonho é um dia que a gente não vai precisar nem do nome inclusão, que vai ser todos assim, já inclusivo. Aí, assim, a gente não precisaria dessa palavra inclusão, né? Mesmo sabendo que é num momento histórico que a gente está e ela agora é essencial, ela é fundamental, mas o sonho é de não precisar dessa divisão, né? De inclusão, sala especial, de tudo isso (3).

Contudo, alguns avanços permanecem circunscritos à esfera individual e técnica, sem alcançar transformações estruturais mais profundas. Márcia demonstra esta limitação:

A monitora é uma peça-chave! Sem ela, eu não conseguiria. A gente conversa todo dia, no final da aula. Eu explico o plano para o dia seguinte, os objetivos para aquele aluno específico... É trabalho em equipe, mas a responsabilidade pedagógica e o planejamento são meus (4).

A fragilidade dos vínculos e a precarização do trabalho dificultam a consolidação dos inéditos viáveis. Jú expõe esta realidade: "Eu criei esse elo com o (...) no começo do ano, mas aí pô, eu não tô lá... a secretaria, ela muda a gente de escola, a gente muda todo ano de escola" (2).

Em síntese, os inéditos viáveis construídos pelas educadoras revelam-se multifacetados, indo desde conquistas concretas no desenvolvimento dos estudantes até transformações na postura docente e na organização do trabalho pedagógico, demonstrando a capacidade de criar possibilidades de superação, mesmo em contextos desafiadores, ainda que permeados por limitações estruturais e institucionais.

3.3.2.3.5 Eixo 5: Dimensão Dialógica Afetiva

Este eixo tem como objetivo analisar as relações de diálogo e afeto, estabelecidas pelas educadoras no processo inclusivo. Em *Pedagogia da autonomia*, Freire (1996) comprehende a afetividade como dimensão constitutiva da prática educativa, indissociável do ato de conhecer e de humanizar-se. A dialogicidade, nesse contexto, emerge como o caminho ético e amoroso pelo qual se efetiva o encontro entre sujeitos históricos — professores e estudantes — que se reconhecem em sua incompletude e se educam mutuamente. A autonomia, portanto, enraíza-se na integração afetiva, vivida no círculo de cultura e no coletivo, em que o amor, o cuidado e a solidariedade tornam possível a transformação de si e do mundo. Desse modo, é a afetividade que sustenta o diálogo verdadeiro, fazendo dele um movimento de libertação e conscientização compartilhada.

A conexão afetiva com a evolução dos estudantes revela-se como motivação central para a práxis docente. Mércia expressa esta dimensão:

Olha, me motiva muito ver um estudante, por exemplo, o *fulano*, esse menininho que chegou aqui. (...) E eu vejo o quanto ele evoluiu, mesmo ele tendo essa crise, essas crises que ele está tendo. (...) Então isso me motiva e às vezes eu fico assim, meu Deus, tudo é difícil, mas tenho que continuar. E eu gosto, eu gosto de estar na escola, eu gosto desse ambiente (...) Mas é o que me traz a Esperança. Essa questão mesmo de ver a evolução do estudante (1, grifos do autor).

Esta postura dialógica manifesta-se também em sua interação com o pesquisador: “Eu sou muito, acho que eu sou muito Paulo Freire mesmo, porque eu gosto disso. É com o outro que a gente aprende. É com a experiência do outro. É no diálogo com o outro, na troca, ele (*Paulo Freire*) ensinou isso, né?” (1, grifo do autor).

A construção de vínculos de confiança e o estabelecimento de rotinas previsíveis são pilares da relação educativa. Jú enfatiza a importância do afeto e da paciência ao pontuar qual seria a sua dica para os outros monitores e monitoras: “Tente não enlouquecer... tenha calma, seja parceira e tenha amor... porque sempre vai ter situações desafiadoras, mas vai dar certo, vai sim, sabe estamos todos crescendo e aprendendo juntos!” (2).

Ela destaca que é na relação entre o educador-educando que se deve construir os vínculos de confiança e cumplicidade, ao realçar a necessidade de se cumprir os acordos com o aluno como um dos fundamentos deste processo de construção da confiança: “A criança, precisa confiar em você. Então, você tem que cumprir o que você prometer, você combinou com ela, tem que cumprir” (2).

A monitora ressalta ainda que as pequenas conquistas devem ser celebradas com entusiasmo e emoção, uma admiração com a ação docente, no pensamento freireano, admirar²⁸ (Freire, 2005). Nas palavras dela: "uma conquista para ele tão pequena... isso foi lindo para mim, me emociona, sabe, a família veio super feliz me contar!" (2).

O acolhimento e o amor no admirar freireano emergem como fundamentos do processo dialógico entre educador e educando (Freire, 2005). Ornelas expressa esta perspectiva:

Acho que o maior diálogo que a criança desse nível necessita é o acolhimento... que ele é amado, que ele é valorizado e que ele aprende. (...) O que me faz ficar na educação é acreditar que é por meio da educação, que tudo se transforma. (...) Eu acho que a educação é tudo. (...) Eu acredito. E eu amo a educação, e quando eu vejo alguém falando de educação, quando eu vejo alguma coisa, alguma notícia, eu me emociono. Eu tenho fé nos alunos, sabe (3).

A complexidade do "alcançar o humano" na relação ensino-aprendizagem evidencia a dimensão afetiva intrínseca à prática docente. O eu só se realiza plenamente quando reconhece no outro o direito de ser, afirma Freire (1987). Assim, segundo o educador, negar o outro é negar a própria humanidade (Freire, 1987). Keika reflete sobre este desafio:

Eu tenho estratégias pedagógicas, práticas, que eu consigo realizar aquele conteúdo teórico que eu tenho. Mas, não é só esse movimento teórico, prático, que eu preciso fazer. Dentro desse processo teórico, o prático tem um humano. E alcançar as especificidades desse humano é que é desafiador, entendeu? (3).

Ela descreve o diálogo com alunos com autismo como processo singular:

Porque a professora não sabia como alcançar ele. Então, eu acredito que, para eu conseguir esse diálogo com um autista, eu preciso compreender ele, eu preciso conhecer. A gente tem que parar para conhecer a nossa criança, porque se a gente não conhece, ela não tem como alcançar, o outro também, a gente precisa adaptar a fala para poder falar com os outros (3).

A reciprocidade afetiva e a construção de parcerias fortalecem a dimensão relacional do trabalho educativo. Morgana descreve esta construção:

Eu senti assim que eu tive que logo, logo, logo de cara, eu senti que ela gostou muito do meu jeito, da forma como eu trabalhava, eu conversava muito com ela e às a gente se falava sem palavras, a aluna não falava frases completas. Então eu fui conquistando essa estudante e ela também me conquistando. É tanto que com um mês a diretora vem me oferecer outra turma. (...) Mas eu tive muita sorte que a colega que eu dividia a sala também me ajudava muito, a gente era bem parceira (6).

²⁸ Derivado do latim *ad* (em direção a) e *mirari* (ver), admirar é dirigir o olhar para o objeto de conhecimento com curiosidade e intencionalidade, instaurando o movimento dialético entre sujeito e mundo. Admirar torna-se, portanto, mais do que contemplar, pois é um ato cognitivo e ontológico que expressa a capacidade humana de objetivar o “não-eu”, ou seja, de tomar distância do objeto para comprehendê-lo criticamente. Assim, não há ato de conhecimento sem admiração, pois ao conhecer, o sujeito admira não apenas o objeto, mas também sua própria forma anterior de percebê-lo — revelando o caráter processual, histórico e inacabado do saber (Freire, 2005).

A afetividade como prática concreta manifesta-se através de rituais e gestos que estabelecem vínculo. Flávia descreve sua abordagem:

E eu acho que o diálogo com o TEA não se fala só em questão de comunicação, da fala, entende? Daí você faz essa troca do dia a dia, essa troca de assim, de ceder também, de liberar, de dar autonomia, ao mesmo tempo, de instruir, é mostrar o caminho, às vezes sem falar, só no olhar e nos gestos, pois temos os alunos não-verbais, temos que ser atentas e humildes para aprender com eles. Mas para isso tem que ter a afetividade, sabe! E eu sou super. (...) Eu sou super afetiva, é aquela de chegou, cadê o meu abraço? E é todo dia, porque o dia que não tiver, tem alguma coisa estranha, não é? Essa questão da afetividade, é sério, pois mesmo sendo assim eu sei o limite do outro e não invado os espaços (7).

A dimensão emocional como impulsora da práxis transformadora revela-se nas reações intensas às contradições vivenciadas. Marli expressa esta conexão:

Menino, eu ia lendo aquilo e aquilo ia me fervendo e assim, meu cérebro é muito, eu sou muito rápida, meu cérebro é, sabe? Eu acho por isso que eu nem dormia. Fiquei uma semana sem dormir, minhas pernas começaram a inchar e eu estou recém na operada, vi que meu pé estava inchado. (...) Eu falei assim, cara, que está acontecendo? Porque a política ela é clara. E aí eu fiz um comentário muito grande assim da minha cabeça que não basta ter somente a matrícula, é preciso fiscalizar, é preciso efetivar a aprendizagem do aluno, isso, eu acho, que é um problema social, maior, não é um problema interno, só, de instituição (5).

A dialogicidade como estratégia para superação de obstáculos burocráticos demonstra a dimensão política das relações afetivas. Marli complementa:

Eu sou muito é de resolver. (...) Eu conversei com todo mundo lá de cima, mas eu ia resolver, eu tinha que resolver. Então, eu fiquei depois da reunião e como muito carinho, por que eu sou assim, eu sou muito carinhosa e gosto de conquistar as pessoas e acabo resolvendo muita coisa que você sabe que na secretaria (SEE-DF) é complicado (5).

No entanto, algumas concepções de diálogo revelam-se mais instrumentais que relacionais. Márcia descreve uma comunicação funcional:

Aquele foi o nosso primeiro 'diálogo' de verdade. Dali em diante, as crises reduziram drasticamente. Foi a prova de que com método e persistência, a gente consegue. Eles mudam o comportamento, mas a gente precisa falar com poucas palavras e diretamente olhando para eles (4).

Esta perspectiva parece restringir o diálogo à troca funcional de sinais, sem a dimensão crítica e emancipatória que caracteriza o diálogo freireano.

A relação de amor e sofrimento na docência evidencia a complexidade afetiva da profissão. Keika sintetiza esta dualidade:

Eu amo ensinar, quando eu vejo a criança aprendendo, gente do céu, é a melhor felicidade, quando eu vejo a criança sendo alfabetizada, escrevendo texto, traz uma afirmação para a gente, quanto professora, não, eu sou professora, eu consigo, eu estou sabendo ensinar, porque a gente, o nosso trabalho, ele não é muito objetivo, não é mensurável, assim, de um dia para o outro. Ele é um processo longo, porque ele é humano. Eu estou formando um humano, então, eu falo que é uma relação de amor e sofrimento (3).

Em síntese, a dimensão dialógica e afetiva configura-se como fundamento ontológico, ético e político da prática educativa inclusiva e se expressa nos vínculos de confiança, na reciprocidade afetiva, no acolhimento e no compromisso com o ser do outro, compreendidos como condições para que o processo educativo se torne humanizador. No horizonte freireano, o diálogo, sustentado pelo amor, pela humildade e pela fé nos homens e mulheres, não é mera técnica comunicativa, mas um encontro de sujeitos que se reconhecem em sua incompletude e na possibilidade de transformação mútua (Freire, 1987). Assim, a afetividade e a dialogicidade, longe de constituírem aspectos acessórios da educação, são mediações essenciais da práxis libertadora, pois é na relação ética com o outro — reconhecido em sua dignidade e diferença — que se torna possível construir um espaço verdadeiramente inclusivo, crítico e emancipador (Freire, 1996; 1989).

3.4 Conclusão das análises

A análise das entrevistas revela um cenário complexo e multifacetado da inclusão escolar. Partindo da perspectiva da gestão pedagógica, a prática de Mércia sugere uma consciência crítica dos desafios, como a ausência de políticas públicas e a formação docente insuficiente e que não a limita, impulsionando-a na busca por soluções e na construção coletiva de inéditos viáveis, com uma marcante dimensão afetiva e de compromisso ético. Esta busca por uma práxis transformadora, no entanto, esbarra em estruturas que, por vezes, precarizam o trabalho educacional.

A atuação da monitora Jú, por exemplo, é emblemática dessa tensão, pois revela uma ambiguidade entre seu papel, praticado como facilitador pedagógico, mas definido nas normativas como suporte assistencial. Sua condição reflete a precarização do vínculo e da carreira, com sobrecarga de trabalho e falta de formação, que fragilizam o estabelecimento de vínculos e limitam o potencial transformador de sua atuação, apesar de suas práticas dialógicas e afetivas.

Se, por um lado, a monitoria enfrenta a desvalorização institucional, por outro, a docência direta também navega por contextos adversos. A trajetória da professora Ornelas revela uma consciência crítica e dialógica, construída a partir de sua experiência de vida, que a leva a valorizar o acolhimento e a buscar estratégias adaptadas. Porém, sua ação enfrenta limitações estruturais semelhantes, como a insuficiência de suporte técnico e material, que geram sobrecarga e apontam a necessidade de um compromisso coletivo e de políticas públicas que garantam condições reais de permanência e aprendizagem.

Esta sobrecarga e a lacuna formativa são igualmente evidentes na experiência da professora Keika, para quem a formação inicial mostrou-se insuficiente para as demandas inclusivas, levando-a a depender de esforço individual e busca por formação continuada. Esta situação evidencia uma desconexão entre a formação superior e a prática real, sobrecarregando o docente e limitando a sustentabilidade de uma práxis coletiva e transformadora.

A superação destes desafios, no entanto, não depende apenas da boa vontade individual, mas de uma fundamentação teórico-prática coerente com uma educação emancipatória. Nesse sentido, a prática da Professora Márcia, embora marcada por dedicação e afetividade, orienta-se por uma lógica de integração e normalização, pautada na abordagem ABA. Sua concepção de inclusão privilegia a adaptação do aluno à escola, carecendo da problematização crítica e da ação-reflexão-ação freireanas, o que a torna evidência da inconciliabilidade entre essa abordagem comportamental e os fundamentos de uma educação verdadeiramente inclusiva e libertadora.

A complexidade do cenário exige, portanto, uma atuação coordenada que articule as diferentes esferas educacionais. A análise da coordenadora Marli sugere este envolvimento, com uma consciência crítica sobre as situações-limite e uma práxis marcada pela criatividade na busca de soluções e na construção de inéditos viáveis, sustentada por um intenso compromisso ético. Entretanto, mesmo nessa posição de maior articulação, persiste a necessidade de aprofundar a reflexão sobre abordagens capacitistas e de problematizar as condições institucionais limitantes.

Este mesmo espírito de busca e resiliência perante adversidades estruturais se repete em contextos educacionais singulares, como a EJA Interventiva. A professora Morgana, por exemplo, demonstra uma boa consciência crítica que busca o pertencimento dos alunos, superando, em sua práxis, terminologias em desuso que remetem a perspectivas integracionistas. Sua ação é marcada pela criatividade, autonomia e por uma ação dialógica e afetiva que constitui os pilares de sua prática.

De forma análoga, a professora Flávia, também da EJA Interventiva, esforça-se por incorporar os princípios freireanos, reconhecendo a inclusão como um processo coletivo. Sua práxis, porém, oscila entre o possível e o impossível, tensionada por limitações burocráticas e insuficiência de apoio, evidenciando que a efetivação de uma abordagem genuinamente freireana depende de condições estruturais que apoiem uma práxis ao mesmo tempo flexível, crítica e comprometida com a transformação social.

3.5 Análise e Discussão dos Resultados

Em consonância com o referencial teórico freireano e a abordagem crítico-dialética que fundamenta esta pesquisa, o estudo dos dados priorizou a análise dialética em detrimento de uma análise de conteúdo categorial tradicional. Este método pressupõe que a realidade é um processo em constante movimento, cheio de contradições. A análise, portanto, não buscou simplesmente classificar e quantificar unidades de significado, mas, sim, compreender as relações dinâmicas e contraditórias entre os diferentes elementos da pesquisa.

O foco foi o confronto dialético entre: a teoria (escopo freireano) x a prática (dados empíricos), respondendo como os conceitos de situações-limite, inéditos viáveis, diálogo e práxis se manifestam (ou não) nas falas dos professores e nas cenas observadas? O discurso institucional (PPPs) x a voz docente (entrevistas), ao questionarmos que contradições e convergências existem entre o que está formalmente proposto e o que é vivido e relatado pelos professores? a ação observada (diário de campo) x a reflexão narrada (entrevistas), indagando: a prática observada corresponde à reflexão que o docente faz sobre sua própria prática? Onde se localiza a práxis?

Neste processo, as falas dos professores, os registros de observação e os documentos não foram "categorizados", mas, sim, interpretados como expressões totais de uma realidade concreta e contraditória. A análise moveu-se da abstração teórica para a apreensão do real concreto, sintetizando as multideterminações do processo de inclusão para identificar os mecanismos de perpetuação das desigualdades e, principalmente, os caminhos (inéditos viáveis) para sua superação.

3.6 Tessituras

A análise dos dados apresentada na Seção 3.4, construídos a partir das entrevistas semiestruturadas com docentes, da observação participante em sala de aula e da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e planos de ensino, cumpriu o objetivo de tecer as tessituras da práxis docente no contexto da inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) nas escolas públicas do Distrito Federal. Esta etapa final do capítulo não se limita a sumarizar os achados, mas se propõe a realizar a triangulação dialética entre as três fontes de dados, transformando a mera convergência ou divergência em um poderoso movimento de denúncia e anúncio, conforme preconiza a pedagogia freireana.

3.6.1 O Momento da Denúncia: A Convergência das Situações-Limites

A triangulação dos dados revela uma dolorosa, porém, necessária convergência em torno de elementos que podem ser compreendidas como situação-limite no contexto da inclusão escolar, uma vez que são situações que se manifestam como fronteiras socialmente construídas que impedem a inclusão e, portanto, a possibilidade da construção do processo de escolarização plena dos estudantes com diagnóstico médico de TEA.

Nas entrevistas, emergiu a percepção subjetiva dos professores, que, em uníssono, relataram o sentimento de isolamento profissional, a falta de recursos, a ausência de um articulação intersetorial, os desvios de atuação e a insuficiência da formação inicial e continuada para que se lide com as especificidades do TEA.

O caráter limitante dessas condições torna-se evidente quando confrontado com os princípios da educação inclusiva, pois violam o direito à educação de qualidade previsto na Declaração de Salamanca (1994) e negam a possibilidade do diálogo freireano como fundamento da relação pedagógica. Como alertado no Capítulo 2, tais barreiras são obstáculos históricos e estruturais que perpetuam lógicas de exclusão dentro do espaço escolar.

Esta denúncia, expressa na voz dos sujeitos, encontrou sua materialidade na observação participante, em que foi possível constatar a ausência de adequação curricular e a utilização de um ferramentário metodológico que promova a inclusão escolar, a sobrecarga dos professores de apoio e a inadequação do espaço físico. O que era discurso nas entrevistas tornou-se visível na prática cotidiana observada, revelando que o isolamento profissional não é apenas uma percepção subjetiva, mas uma realidade concretizada nas relações pedagógicas.

Por sua vez, a análise documental parece oferecer o contexto estrutural para a situação-limite, evidenciando que os PPPs analisados não possuem diretrizes claras e específicas para a inclusão do TEA, limitando-se a repetições da legislação e das diretrizes da SEE. A partir da segunda metade do século XIX -DF sem tradução para a ação pedagógica concreta.

Esta lacuna documental configura-se como situação-limite. Para Veiga (2004, p. 12), "o Projeto Político-Pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo", e sua ausência de especificidade "nega a possibilidade de a escola organizar-se em torno de uma intencionalidade clara e de um rumo definido". A carência de apoio intersetorial e as lacunas na formação continuada, mencionada nas entrevistas, são, portanto, reflexo de uma falha institucional em transformar o direito legal em ações documentadas e planejadas.

Percebe-se que os achados nos três campos de construção de dados revelam, na triangulação dialética, que a exclusão não é um problema de má vontade individual, mas um fenômeno estrutural e sistêmico que se manifesta na subjetividade, na prática e na norma. Estas barreiras, ao impedirem que "todos tenham acesso à escola regular" (Mantoan, 2003, p. 15), são situações-limites que demandam superação. No entanto, conforme nos ensina Freire (1987, p. 109), "os limites são históricos, o que significa que sendo colocados pelos homens, por isso mesmo podem ser transformados por eles". É justamente esta compreensão que exige uma conscientização acerca destes problemas para que, desvelados como atos-limites, possam ser superados pela práxis na construção de uma educação verdadeiramente inclusiva.

3.6.2 O Momento do Anúncio: A Emergência dos Atos-limites para a construção do Inédito-viável.

A análise dialética permitiu capturar momentos que não se detiveram na visibilidade das situações-limites no processo de ação-reflexão-ação. Em meio às adversidades, os dados também revelaram a insurgência de práticas que configuraram a possibilidade do vislumbre do inédito viável, a esperança concreta que se constitui e constrói na ação.

Esta emergência fundamenta-se no pressuposto freireano de que, justamente no reconhecimento crítico das situações-limite como "percebidos-destacados" (Freire, 1987), reside a possibilidade de sua superação. Como afirma Freire (1987, p. 112), "o inédito viável não é o impossível, mas algo que, estando na práxis dos homens como possibilidade, precisa ser construído". As iniciativas identificadas nos dados representam exatamente esse movimento: a transformação da consciência ingênua em consciência crítica que, ao desvelar os

limites, já começa a transcendê-los pela ação criadora.

Nas entrevistas, o esforço ético-político de alguns docentes e da monitora para superar as barreiras foi um tema recorrente, com relatos de buscas autônomas por conhecimento, criação de redes de apoio mútuo entre colegas, iniciativas criativas para potencializar a ação docente e, principalmente, premissa de uma conscientização no processo dialético ação-reflexão-ação com foco na inclusão. Ao buscarem "compreender para transformar" a realidade que se mostra excludente, os educadores materializam o princípio de que a inclusão não se decreta, mas se constrói na práxis cotidiana através da reflexão e da problematização das situações.

A fala da professora Ornelas - "Ele está lá, mas ele não está incluso, porque ele não está tendo aquele direito que ele deveria ter" - exemplifica a consciência crítica em movimento, onde o reconhecimento da exclusão já carrega em si a base da ação transformadora.

A intencionalidade em "ser mais" (Freire, 1996) e a crença na capacidade de transformação da realidade, mesmo diante da escassez de recursos, são o primeiro sinal do anúncio. Tal postura se manifesta concretamente nas práticas docentes observadas: a professora Keika reconstruindo incessantemente seu diálogo pedagógico - "é como se fosse sempre vivo, um movimento livre, dinâmico"; a monitora Jú adaptando deveres de casa em negociação direta com o aluno, e a professora Ornelas valorizando todas as participações em sua turma. Estas não são ações isoladas, mas expressões do que Freire (1996, p. 85) denomina "inconformismo diante das injustiças", movimento essencial para que os educadores, "imersos na condição de oprimidos, lutem pela sua libertação". A crença de que "é por meio da educação que tudo se transforma", expressa por Ornelas, revela a fé no poder transformador da práxis como antídoto à exclusão.

A intencionalidade se traduziu em momentos de inédito viável capturados pela observação participante. Foram identificadas pequenas, mas significativas, adaptações criativas que, no cotidiano da sala de aula, promovem a inclusão efetiva. Por exemplo, a professora Keika, ao notar a dificuldade do aluno com diagnóstico médico de TEA em transicionar entre atividades, criou um esquema visual de rotina com velcro e figuras (um recurso de baixo custo e alta eficácia), garantindo a previsibilidade e reduzindo crises. Em outro momento, a monitora Jú utilizou o interesse restrito do aluno por dinossauros para auxiliá-lo nas atividades de geografia, transformando o que poderia ser uma barreira em um gancho pedagógico para a

aprendizagem significativa²⁹.

Tais práticas, embora muitas vezes não institucionalizadas, demonstram a capacidade do professor de agir sobre a realidade e construir soluções pedagógicas genuínas e dialógicas. No entanto, como alerta Saviani (2008), quanto às iniciativas individuais, por mais meritórias que sejam, não substituem uma política educacional consistente. A permanência dessas ações no âmbito de certo improviso heroico revela a fragilidade do sistema em absorver e generalizar as soluções pedagógicas que efetivamente promovem a inclusão, transformando a "situação-limite" em "tema gerador" para uma práxis coletiva e institucionalizada.

A análise documental também apontou o potencial institucional do inédito viável. Nas duas escolas analisadas, os documentos revelaram a existência de horários semanais fixos para o planejamento colaborativo entre o professor regente e o professor de apoio, um avanço estrutural que institucionaliza o diálogo e a reflexão sobre a prática. No entanto, a possibilidade esbarra no que Freire (1996, p. 47) chamaria de "contradição entre a teoria e a prática" - enquanto os PPPs preveem espaços de colaboração, a realidade descrita pela monitora Jú revela que "o excesso de atividades, a rotina e a própria dinâmica das relações" impedem sua concretização.

Esta dissonância entre o prescrito e o vivido expõe o risco de que, como alerta Arroyo (2012, p. 34), "as inovações se reduzam a reformas superficiais que não alteram a lógica excludente da escola". A existência desses horários nos documentos representa um inédito viável em potencial, mas sua não efetivação na prática cotidiana demonstra que a transformação das estruturas exige mais que mudanças formais - requer uma reinvenção cultural das relações pedagógicas.

²⁹ A **Aprendizagem Significativa** constitui uma teoria cognitivista do aprendizado, sistematizada por **David Paul Ausubel**, que comprehende a aprendizagem como um processo de ancoragem de novos conhecimentos à estrutura cognitiva pré-existente do sujeito. Diferentemente da aprendizagem mecânica ou memorística, esse tipo de aprendizagem ocorre quando as novas informações se relacionam de modo **não arbitrário e substantivo** com conceitos já consolidados, denominados por Ausubel de *subsunções*. Tal processo pressupõe a participação ativa do estudante, a atribuição de sentido ao conteúdo e a reorganização cognitiva, favorecendo a compreensão profunda, a durabilidade do aprendizado e sua aplicação em contextos significativos da vida cotidiana. Nessa perspectiva, o ensino deve considerar os conhecimentos prévios dos alunos e utilizar estratégias como organizadores prévios, contextos relevantes e situações-problema, de modo a potencializar a construção ativa e crítica do conhecimento.

A triangulação neste ponto confirma que o inédito viável não é uma utopia, mas uma realidade em construção que se manifesta na práxis consciente dos educadores. Como afirma Freire (1987, p. 115), "o inédito viável, à diferença do abstrato, é histórico e, como tal, viável". As adaptações criativas observadas, as redes de apoio construídas e mesmo as contradições entre o planejado e o vivido constituem essa historicidade em movimento, onde educadores - nas palavras de Freire (1996, p. 67) - "inscrevem sua presença no mundo, não pura e simplesmente nela estando". Esta constatação valida a potência da epistemologia freireana não apenas como referencial teórico, mas como subsídio teórico-prático capaz de capturar a dinâmica transformadora da educação inclusiva em sua concretude histórica.

3.6.3 A Síntese Dialética: A Práxis como Movimento de Superação

A síntese dialética desta triangulação reside na compreensão de que a tensão entre a situação-limite (a exclusão estrutural) e o inédito viável (as práticas emancipatórias) é o motor da práxis docente. Como fundamenta Freire (1987, p. 79), "a práxis é a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo" - movimento que se concretiza nos dados quando os professores, ao refletirem criticamente sobre as condições adversas (entrevistas) e ao agirem para transformá-las (observação), transformam a si mesmos e ao contexto.

A práxis é, portanto, esse movimento dialético que busca superar a situação-limite para concretizar o inédito viável. Freire (1989) pontua que, ao superar a aderência e a cultura do silêncio, os oprimidos passam a reconhecer, através da ação cultural, que são capazes de ser seres transformadores da realidade. Desse modo, exercendo a ação sobre uma realidade, a modifica, criando uma cultura que pode vir a possibilitar a inclusão escolar.

Em última análise, o Capítulo 3 estabelece que a epistemologia freireana não é apenas um referencial teórico para a inclusão, mas a própria estrutura analítica que permitiu desvelar e intervir na realidade escolar. Ao articular a denúncia da situação-limite com o anúncio do inédito viável, a análise dos dados valida a tese central desta dissertação: a práxis docente informada pela ontologia freireana é o caminho para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva, humanizadora e democrática.

As implicações destes achados para a pesquisa, as políticas educacionais e a formação docente serão aprofundadas na conclusão geral desta dissertação, indicando a urgência de se criar condições institucionais que não apenas reconheçam, mas potencializem esta práxis transformadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se nada ficar destas páginas, algo, pelo menos esperamos que permaneça: nossa confiança no povo. Nossa fé nos homens e na criação de um mundo que menos difícil de amar (Freire, 1987, p. 321).

Ao concluir a tessitura teórica e empírica desta dissertação, a pergunta que a orientou encontra sua resposta na demonstração de que a epistemologia freireana oferece um arcabouço fundamental para refletir sobre a ação docente na inclusão escolar de alunos com diagnóstico médico de TEA, buscando a transformação de uma prática de gestão de dificuldades em um ato político-pedagógico de ação-reflexão-ação e esperança.

A questão central – como os conceitos freireanos de situações-limites, práxis e inéditos viáveis, quando articulados ao modelo social da deficiência e aos princípios da educação inclusiva, podem contribuir para a construção de uma ação docente inclusiva para os estudantes com diagnóstico médico de TEA? – tem a sua resposta na constatação de que esta articulação fornece uma lente crítica para desvelar os processos de exclusão escolar, um método dialético para superá-la e um horizonte utópico-concreto para sustentar a luta.

Desse modo, a contribuição da epistemologia e ontologia freireana se materializa na reconfiguração do próprio olhar sobre a inclusão, que deixa de ser um problema técnico-administrativo para se afirmar como um imperativo ético-político. Nesta perspectiva, a ação docente é convocada a assumir uma postura de pesquisador-interventor, cuja atuação se dá no movimento dialético de denúncia das estruturas opressoras e anúncio de possibilidades de superação. Nesse contexto, está pesquisa ao se construir nas categorias freireanas possibilitou o vislumbre de que o seu entendimento em tessitura se faz em uma potente base para sustentar essa postura:

Na tessitura conceitual, as situações-limites, entendidas como os processos excludentes, funcionam como o instrumento de denúncia, permitindo identificar e desvelar as barreiras (capacitistas, formativas, materiais) não como fatalidades, mas como construções históricas e, portanto, superáveis.

A práxis constitui o caminho metodológico da ação, elevando as iniciativas docentes do patamar de "adaptações" para o de atos políticos de resistência, em que a reflexão crítica e a ação transformadora se alimentam mutuamente.

Por fim, o inédito viável atua como o horizonte de anúncio, materializado nas práticas exitosas que comprovam a possibilidade histórica da inclusão plena, ancorada na crença no potencial do outro, no diálogo radical e na ação coletiva.

Para além dessa arquitetura conceitual, a ontologia do ser mais e do inacabamento fornece a base existencial para esta empreitada. Ao reconhecer que a incompletude é a condição humana por excelência – e que a tensão entre o "ser" e o "ser mais" é o motor de nossa humanização –, a inclusão escolar revela-se como o espaço privilegiado para a realização desta vocação. A esperança ativa, distinta da espera passiva, é o combustível que impulsiona educadores e educandos na construção coletiva de uma escola onde a diferença não é um obstáculo, mas a condição de possibilidade para que todos possam, efetivamente, "ser mais".

Para validar o arcabouço teórico, o percurso metodológico, ancorado na abordagem qualitativa e inspirado na Psicologia Histórico-Cultural, permitiu não apenas que todos os objetivos específicos fossem alcançados, mas, sobretudo, que eles se articulassesem de forma dialética para concretizar o objetivo geral da pesquisa. Nesse sentido, a possibilidade de integração deste percurso evidencia como a investigação buscou construir o cumprimento deste propósito.

O primeiro objetivo — compreender a exclusão como uma situação-limite — se concretizou no desvelar, através da análise documental e dos relatos docentes, que as barreiras à inclusão (como a formação inadequada, a desarticulação intersetorial e a solidão pedagógica) não são falhas pontuais, mas situações estruturais que se mostram opressoras e socialmente e historicamente constituídas. Esta caracterização foi o ato de denúncia que legitimou e deu urgência à investigação em um processo de conscientização crítica.

Uma vez estabelecido que a conscientização é a base crítica, o segundo e terceiro objetivos — identificar práticas à luz da práxis e mapear as possibilidades de inéditos viáveis — se constituíram como o movimento do anúncio ao entenderem as situações-limites como atos-limites. A análise demonstrou que, mesmo em contextos adversos, a ação docente se manifesta como uma práxis criadora, por meio da qual a reflexão sobre o fracasso das metodologias tradicionais gera ações transformadoras, mesmo tendo a nítida compreensão que a ação docente em si não é suficiente para propor a inclusão escolar, pois entende-se que ela é um dos complexos que compõem a própria inclusão escolar.

Práticas como a criação de rotinas visuais personalizadas e a mediação por pares foram identificadas não como meras técnicas, mas como inéditos viáveis em gestação, micro revoluções pedagógicas que anunciam a possibilidade concreta de uma escola inclusiva.

Como os desdobramento natural deste processo, o quarto objetivo — analisar a fundamentação epistemológica — compreendeu que as categorias do diálogo, conscientização e autonomia não são abstratas, mas ferramentas vitais para a ação docente. O estudo situou o diálogo como uma espécie de antídoto para a visão clinificante e medicalizante do TEA; a conscientização se fez como um processo construtivo e crítico para a desnaturalização do capacitismo, e a autonomia se tornou horizonte que orienta toda prática, assegurando que a inclusão seja um processo de emancipação, e não de dependência.

Como síntese deste percurso, o quinto objetivo — propor subsídios teórico-práticos — representou a síntese da pesquisa através da reflexão da triangulação dos dados construídos. Ao articular em tessitura as categorias freireanas com as necessidades concretas da sala de aula, este estudo pôde oferecer um ferramental para o docente, transformando a tríade situação-limite/práxis/inédito viável em um roteiro para a ação reflexiva e intervenção consciente na inclusão escolar de sujeitos com diagnóstico médico de TEA.

Dessa forma, a consecução de cada objetivo se constituiu como uma etapa indispensável para o processo de construção da resposta à questão central, buscando a demonstração de que a epistemologia e ontologia freireana pode fornecer, de fato, os subsídios para uma ação docente que é, simultaneamente, crítica e esperançosa, denunciadora e anunciadora.

Desse processo investigativo, a pesquisa dedicou-se, para além de responder ao seu problema de pesquisa, à construção de contribuições significativas e interligadas nas dimensões teórica, prática e social, reafirmando-se na potência do pensamento freireano como ferramenta tanto de análise, como de transformação da realidades constitutivas da inclusão escolar.

No plano teórico, a principal contribuição reside na articulação inédita e sistemática entre a epistemologia freireana e o campo da Educação Especial/inclusiva, com foco no Transtorno do Espectro Autista. Esta dissertação, ao propor o estabelecimento de um vocabulário conceitual que compreende as barreiras à inclusão como "situações-limites", a ação docente refletida, planejada e intencional como práxis e as práticas exitosas que podem possibilitar a inclusão escolar como "inéditos viáveis".

A transposição permite analisar o fenômeno da inclusão para além de um viés técnico-pedagógico-administrativo, reinserindo-o no campo da luta política e de uma pedagogia que se propõe à construção da libertação. Dessa forma, o estudo abre um fértil caminho para pesquisas futuras, deslocando o eixo da discussão da "patologia do aluno" para a "patologia da estrutura escolar" e suas relações opressoras.

Na dimensão prática, a pesquisa oferece um diagnóstico qualificado, mesmo que de um recorte da realidade e um repertório de possibilidades. O detalhamento das situações-limites vivenciadas pelos professores do DF e o mapeamento das práticas pedagógicas que funcionam como inéditos viáveis são um subsídio concreto para a fomentação de reflexões sobre a formação docente continuada e inicial. Mais do que um catálogo de técnicas, estes achados ilustram como uma postura dialógica e uma práxis reflexiva podem, de fato, transformar o cotidiano da sala de aula. A proposta final de subsídios teórico-práticos fornece aos educadores um ferramental para a ação consciente, instrumentalizando-os para que se reconheçam e atuem como agentes de transformação de sua própria realidade.

No âmbito social e político, esta dissertação se manifesta no duplo movimento freireano de denúncia e anúncio. O trabalho, neste contexto, busca cumprir um papel social ao expor as lacunas estruturais do sistema, a crônica desarticulação intersetorial e a invisibilidade estatística da população com diagnóstico médico de TEA no Distrito Federal, em contexto reflexivo e crítico. Simultaneamente, busca se fazer um veículo de anúncio e esperança, ao reafirmar a capacidade de resistência, articulação e criação de educadores e educandos com diagnóstico médico de TEA.

Ao fundamentar a inclusão na ontologia do ser mais e na ética da solidariedade, a pesquisa propõe um processo de contribuição para a desconstrução do capacitismo, defendendo uma educação – e uma sociedade – que reconhece a diferença na diversidade como valor intrínseco e a interdependência como condição humana fundamental.

Contudo, faz-se fundamental reconhecer que os caminhos percorridos por esta pesquisa, embora tenham levado a descobertas significativas e mudanças de paradigmas e de perspectivas do pesquisador, também delineiam suas limitações intrínsecas, que, longe de invalidar os achados, demarcam com precisão o escopo do estudo e, de forma produtiva, sinalizam territórios férteis para investigações futuras.

A principal limitação reside no recorte geográfico e amostral, uma vez que a imersão em escolas públicas do Distrito Federal, com um número limitado de docentes, não permite a generalização dos resultados para outras modalidades do ensino básico ou para a rede privada de ensino. Ademais, o foco na perspectiva do professor, ainda que essencial, deixou de incluir, de forma sistemática, as vozes dos estudantes com diagnóstico médico de TEA e de suas famílias, atores centrais cujas experiências poderiam aprofundar e complexificar sobremaneira a compreensão da práxis inclusiva.

Justamente a partir dessas fronteiras e dos inéditos viáveis aqui identificados, emergem sugestões precisas para a continuidade desta investigação:

Estudos de Intervenção-Práxis: a próxima etapa lógica seria a realização de pesquisas-ação que não apenas descrevam, mas implementem os subsídios teórico-práticos propostos. Seria fundamental acompanhar um processo de formação continuada de professores explicitamente ancorados na epistemologia freireana, avaliando seu impacto concreto na transformação das práticas pedagógicas e, principalmente, na promoção da aprendizagem e da autonomia dos estudantes com diagnóstico médico de TEA.

A Voz do Estudante e da Família: para completar o quadro dialógico, são urgentes estudos que empreguem metodologias participativas e acessíveis para capturar a perspectiva dos próprios estudantes com diagnóstico médico de TEA e de seus familiares. Investigar como eles vivenciam as situações-limite e como percebem os inéditos viáveis construídos na escola é um passo essencial para uma inclusão verdadeiramente centrada no sujeito.

Análise de Políticas Públicas Intersetoriais: a desarticulação Saúde-Educação, identificada como uma macro situação-limite, demanda investigação específica. Pesquisas futuras poderiam analisar a fundo os entraves burocráticos e conceituais dessa relação e, inspirando-se no diálogo freireano, propor e testar modelos de articulação intersetorial que garantam um atendimento integral e efetivo ao estudante.

A Inclusão como Tema Gerador: por fim, uma sugestão que dialoga diretamente com o cerne do método freireano: explorar a possibilidade de transformar a própria temática da inclusão e do TEA em um tema gerador para o currículo escolar. Uma investigação que mobilize toda a comunidade escolar – professores, estudantes, gestores e famílias – em torno da problematização dessa realidade poderia gerar um poderoso processo de conscientização coletiva e ação transformadora local.

Em última análise, a dissertação aponta um horizonte educacional em que a inclusão escolar transcende o mero cumprimento legal para se afirmar como a realização concreta de um projeto ético e político de humanização. Além disso, sinaliza a urgência de uma formação docente radicalmente humana, que instrumentalize o professor não com um arsenal de técnicas vazias, mas com a postura freireana fundamental de quem, consciente de seu papel histórico, se dedica a denunciar as estruturas opressoras e a anunciar, com esperança crítica, a possibilidade do novo.

A metáfora da tessitura, que orientou este trabalho, revela-se como a própria imagem da inclusão: um tecido complexo, inacabado e permanentemente em construção. Cada fio de

práxis docente, cada inédito viável conquistado no cotidiano escolar, é um ponto que reforça esta trama e alarga seus limites. Este estudo, portanto, é um convite à coragem pedagógica do "ser mais", um chamado para que a sala de aula se transforme em um espaço de diálogo radical por meio do qual a singularidade dos estudantes com diagnóstico médico de TEA não seja um problema a ser administrado, mas a maior riqueza e o motor para a transformação social.

Por fim, esta pesquisa reafirma que a luta por uma educação inclusiva é, em sua essência mais profunda, a luta pela libertação de todos. Neste caminho, sempre inacabado e cheio de possibilidades, a epistemologia freireana se consolida não como uma resposta definitiva, mas como uma bússola indispensável, orientando-nos pela denúncia, pelo diálogo e pela inarredável esperança na construção de um mundo onde todos, sem exceção, possam ter o direito de dizer a sua palavra e de ser mais.

Assim, ao final desta tessitura, mais do que oferecer respostas conclusivas, este estudo deixa um questionamento ecoando: qual inclusão queremos? Aquela que se contenta com a mera presença nos espaços escolares, ou aquela que, radicalmente esperançosa, se constrói na práxis coletiva e no diálogo amoroso, tecendo o inédito viável de uma escola onde todos, sem exceção, possam dizer sua palavra e, juntos, serem mais?

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J.; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C.. **Núcleos de Significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações**. Cadernos de Pesquisa, v. 155, pág. 56-75, jan./mar. 2015.

AMARANTE, P. (org.) **Psiquiatria social e reforma psiquiátrica**. Rio de Janeiro. Fiocruz, 1994.

ANASTASIOU, Léa Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. **Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2015.

ARANHA M. S. F., **Projeto Escola Viva**: garantindo acesso e permanência de todos os alunos na escola: necessidades educacionais especiais dos alunos. MEC, Brasília, DF, 2005

ARANHA, M.S.F. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**. Ano XI, nº 21, pp. 160-176. Brasília: LTR Editora Ltda., 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AULETE, Francisco Júlio de Caldas. **Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa**. Lisboa: Imprensa Nacional, 1881.

BARNES, Colin. **Disability Studies: new or not so new directions?** Disability & Society, v. 14, n. 4, 1999.

BARROS, José D'Assunção. Igualdade e diferença: uma discussão conceitual mediada pelo contraponto das desigualdades. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230093, 2018.

BARTON, Len; OLIVER, Michael. Introduction: the birth of disability studies. In: BARTON, Len; OLIVER, Michael. **Disability Studies: past, present and future**. Leeds: The Disability Press, 1997.

BLANCHÉ, Robert. **A Epistemologia**. Tradução de Natália Couto. Lisboa: Editorial Presença, 1988.

BOSSA, Nádia Aparecida. **Dificuldades de aprendizagem**: o que são? como tratá-las? Porto Alegre: Artmed, 2000.

BRASIL. Conselho Federal de Educação. **Parecer CFE nº 848/72, de 03 de dezembro de 1972**. Dispõe sobre a educação dos excepcionais. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 03 dez. 1972.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB**

nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais na Educação Básica. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 set. 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002, Seção 1, p. 31.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde/Ministério da Saúde. Relatório Final da III Conferência Nacional de Saúde Mental. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 9 out. 2001. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/83098-institui-a-campanha-nacional-de-educação-e-reabilitação-de-deficientes-mentais.html>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 48.961, de 22 de setembro de 1960. Institui a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 set. 1960. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/83098-institui-a-campanha-nacional-de-educação-e-reabilitação-de-deficientes-mentais.html>. Acesso em: 01 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Plano Viver sem Limites. Diário Oficial da União, Brasília, 18 nov. 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 3 jul. 1973. Disponível em: <https://dou.vlex.com.br/vid/cria-centro-nacional-especial-cenesp-34194642>. Acesso em: 02 out. 2024.

BRASIL. Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019. Disponível em: <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=11/04/2019&jornal=600&pagina=5&totalArquivos=17>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Senado Federal, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da

educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-3o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-2020>. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. Diário Oficial da União, Brasília, 28 dez. 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 5.016, de 21 de dezembro de 2013. Estabelece diretrizes para a educação bilíngue para surdos no Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Política Nacional de Educação Especial. Brasília: MEC, 1994. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018 Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. Micro dados Censo Escolar, 2010-2021. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados>. Acesso em: 16 set. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Portaria nº 2.270, de 14 de agosto de 2002. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ALFABETIZAÇÃO. PNA Política Nacional de Alfabetização. Brasília: MEC/SEALF, 2019a. Disponível em: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/> Acesso em: 16 set. 2024

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. Plano Nacional de Educação. Brasília: MEC/SASE, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Parecer CEB/CNE nº 6/2020. Ministério da Educação, 2022. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm. Acesso em: 15 set.

2024.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l112764.htm. Acesso em: 15 set. 2024.

BRASIL. Resolução nº 01, de 2012. Estabelece normas para o sistema de ensino do Distrito Federal sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 2012.

BRASIL. Resolução nº 10, de 2012. Estabelece normas complementares para o sistema de ensino do Distrito Federal sobre o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais. Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF). Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, 2012.

BRITO, Regina Helena Pires de. **Contribuição para uma descrição funcional da língua portuguesa.** 1998. Tese (Doutorado) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. Orientador: Antônio Suárez Abreu. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/000999069>. Acesso em: 22 out. 2025.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G.. O papel da tessitura dentro da prosódia portuguesa. In: FROTA, Sónia; FREITAS, Maria João; VIGÁRIO, Marina (orgs.). **Razões e emoção: miscelânea de estudos oferecida a Maria Helena Mateus.** Lisboa: Departamento de Linguística Geral e Romântica, Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, 2001.

CALZAVARA, M. G.; SILVA, L. C. da. **A constituição do sujeito: a inclusão a serviço da constituição do sujeito com diagnóstico de autismo.** 2018. Disponível em: <https://www.cbris.com.br/2022/05/o-que-e-meltdown-e-shutdown-no-autismo.html> . Acesso em: 31 out. 2025.

CAMPELO, Maria Isabel de Oliveira. **Educação especial:** reflexões e prática pedagógica. Campinas: Papirus, 1990.

CARVALHO, R. E. **Inclusão:** com ou sem limites? Porto Alegre: Mediação, 2006.

CASSAB, Latif Antonia. Tessitura investigativa: a pesquisa científica no campo humano-social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, n. esp., p. 55-63, 2007.

CASTRO, Manuel Antônio. **Leitura:** questões. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2015
CENTRO BRASILEIRO DE REFERÊNCIA EM INFORMAÇÃO EM SAÚDE – CBRIS. O que é meltdown e shutdown no autismo? 2022. Disponível em: <https://www.cbris.com.br/2022/05/o-que-e-meltdown-e-shutdown-no-autismo.html> . Acesso em: 31 out. 2025.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 13. ed. São Paulo: Ática, 2003

COHN, Gabriel. **Problemas da industrialização no século XX. Brasil em perspectiva.** São

Paulo: Difel, 1969. Acesso em: 27 set. 2024.

COUTO, M. C. V.; DELGADO, P. G. G. Crianças e adolescentes na agenda política da saúde mental brasileira: inclusão tardia, desafios atuais. **Psicologia Clínica**, v. 27, p. 17-40, 2015. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1878-2672011000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2024.

CURY, C. R. J. **Ideologia e educação brasileira:** católicos e liberais. São Paulo: Cortez, 2016.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. Tradução de Eloisa Araújo Ribeiro. São Paulo: Escuta, 1998. 184 p.

DELGADO, P. G. G. Saúde Mental e Direitos Humanos: 10 Anos da Lei 10.216/2001. **Arq. bras. psicol.** Rio de Janeiro, v. 63, nº. 2, p. 114-121, 2011. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-2672011000200012&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação. **Resolução nº 01, de 02 de fevereiro de 2005**. Estabelece normas para a Educação do DF, incluindo programas de estimulação precoce, salas de recursos e centros especializados. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 02 fev. 2005. Disponível em: Acesso em: 01 out. 2024.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 3.218, de 6 de novembro de 2003**. Dispõe sobre a Universalização da Educação Inclusiva em escolas da rede pública do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 6 nov. 2003. Disponível em: Acesso em: 01 de outubro de 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Estratégia de Matrícula 2025. Portaria nº 1.698, de 11 de dezembro de 2024**. Brasília, DF: SEEDF, 2024. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/wp-content/uploads/2021/07/estrategia-de-matriculas-2025.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2025.

DORZIAT, A. **Inclusão e exclusão escolar:** uma análise crítica. Rio de Janeiro: WAK Editora, 2008.

DPI. **Disabled People's International: Proceedings of the First World Congress**. Singapore: Disabled People's International, 1982.

ECKSTEIN, Susan (ed.). **Power and Popular Protest. Latin American Social Movements**. Berkeley: California University Press, 2001a.

ESTEBAN, Maria Teresa. Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação. **Revista Portuguesa de Educação**, Braga, v. 21, n. 1, p. 5-31, 2008.

FAUSTO, Boris. **A revolução de 1930**. 11. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FAUSTO, Boris. **O Brasil republicano**. São Paulo: Difel, 1981.

FAUSTO, Boris; HOLANDA, Sérgio Buarque de. **O Brasil Republicano: Estrutura de Poder e Economia (1889-1930)**. v. 8. São Paulo: Difel, 1992.

FERREIRA, S. Educação inclusiva e exclusão educacional. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 137, p. 573-593, 2009.

FLEURI, Reinaldo Matias. **Educação intercultural e formação de educadores**. João Pessoa: Editora do CCTA, 2022.

FLEURI, Reinaldo Matias. Políticas da diferença: para além dos estereótipos na prática educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 95, p. 495-520, maio/ago. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 30 de setembro de 2024.

FRANÇA, Tiago Henrique. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 31, p. 59-73, jul./dez. 2013.

FREIRE, Nita. **Inédito Viável: A esperança na obra de Paulo Freire**. São Paulo: Editora Unesp, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1987.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler – em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Guiné-Bissau**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978

FREIRE, Paulo. **Comunicação e Extensão**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977

FREIRE, Paulo. Globalização, ética e solidariedade. In: DAWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.). **Desafios da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 77-93

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23ª reimpressão. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002. (Pesquisa em Educação, v. 1)

GAUDENZI, Paula; ORTEGA, Francisco. Problematizando o conceito de deficiência a partir das noções de autonomia e normalidade. **Ciência e Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro 2016, v. 21, n. 10, p. 3061-3070, out. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v21n10/1413-8123-csc-21-10-3061.pdf>. Acesso em 07/10/2024.

GLAT, Rosana; MAGALHÃES, Eliane; CARNEIRO, Regina. Capacitação de professores: primeiro passo para uma educação inclusiva. In: MARQUEZINE, Maria (org.). **Perspectivas multidisciplinares em educação especial**. Londrina: EDUEL, 1998, p. 373-378.

GUARESCHI, Pedrinho A. (org.). **Paradigmas da Psicologia Social Latino-Americana**: a perspectiva latino-americana. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 81-99.

HADDAD, Sérgio. **O Educador**: um perfil de Paulo Freire. São Paulo: Todavia, 2019.

HOFFMANN, Sonia B. Atividades de Vida Diária: um processo de emancipação. Porto Alegre, 27 ago. 2010. Disponível em: <https://educacaoespecialrs.files.wordpress.com/2010/08/atividades-de-vida-diaria.pdf>. Acesso em: 26 out. 2025.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censos Econômicos**: Agrícola, Industrial, Comercial e dos Serviços. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1950.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios:** síntese de indicadores 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016.

IBGE. **Metodologia do Censo Demográfico 2000.** Rio de Janeiro: IBGE, 2003. (Série Relatórios Metodológicos, 25) Disponível em: <<http://goo.gl/UvIwF>>. Acessado em: 02 de set. 2024.

INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Retratos sociais 2021:** pessoas com deficiência. Brasília, 2021. Disponível em: https://www.ipe.df.gov.br/wp-content/uploads/2022/11/2023.01.11_RETROSOS_SOCIAIS_PCD.pdf. Acesso em: 2 jan. 2025.

INSTITUTO STEINKOPF; NÚCLEO DE AUTISMO E NEURODIVERSIDADE DA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA. **Mapa Autismo Brasil (MAB):** Relatório Etapa 1 Distrito Federal. Brasília: Instituto Steinkopf, 2024.

KANNER, Leo. **Uma história do cuidado e estudo dos retardados mentais.** Springfield, Illinois: Charles C. Thomas, 1964.

KIRK, S. A.; GALLAGHER, J. J. **Educação das Crianças Excepcionais.** São Paulo: EPU, 1979.

KITTAY, Eva. Love's **Labor:** essays on women, equality, and dependency. New York: Routledge, 1999.

LE GOFF, Jacques. **A História deve ser dividida em pedaços?** Tradução de Nízia Adan Bonatti. São Paulo: Editora UNESP, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança.** Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 39-277, dez. 1999. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-73301999000300013>. Acesso em: 29 out. 2025.

LINHARES, Célia. **A crise do político na educação – a imposição da estratégia:** espaço de servidão versus a emancipação dos sujeitos históricos na construção da ética (tese para concurso de professor titular). Niterói: UFF, 1993.

LUKÁCS, Gyorgy. **Para uma ontologia do ser social.** Vol. II. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2014.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do Pacífico Ocidental.** 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MANTELATTO, R. **O direito à educação inclusiva.** Campinas: Papirus, 2008.

MANTOAN, Maria Teresa. Inclusão escolar de deficientes mentais: que formação para professores? In: MANTOAN, Maria Teresa (org.). **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997, p. 119–127.

MANTOAN, M. T. (org.) **Caminhos pedagógicos da inclusão**. São Paulo: Memnon, 2001.

MARX, Karl. **O Capital**: Crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 2006.

MCCREARY, Michael. **Funny, You Don't Look Autistic: A Comedian's Guide to Life on the Spectrum**. Toronto: Annick Press, 2019.

MELLO, A. M. S.R. A AMA-SP, Associação de amigos do autista de São Paulo hoje. In: CAMARGOS JR. W et al. (Coord.) **Transtornos invasivos do desenvolvimento**: 3º Milênio. Brasília: Corde, 2005, p. 187-190.

MELLO, A. M. et al. **Retratos do autismo no Brasil**. São Paulo: Associação dos Amigos do Autista, 2013.

MOREIRA, Laura Ceretta; BAUMEL, Roseli C. Rocha de C. Currículo em educação especial: tendências e debates. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 125-137, 2001. Editora da UFPR.

NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer**: Teoria e prática em educação popular. Petrópolis: Vozes, 1989.

OLIVEIRA, Luiz Antonio Pinto de; SIMÕES, Celso Cardoso da Silva. O IBGE e as pesquisas populacionais. **Revista Brasileira de Estudos da População**. São Paulo, vol. 22. n. 2, p. 291-302, jul./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbepop/v22n2/v22n2a06.pdf>>. Acesso em: 01 out. 2024.

OLIVER, Michael; BARNES, Colin. **Disabled People and Social Policy from exclusion to inclusion**. London: Longman, 1998.

OLIVER, Michael; ZARB, Gerry. The Politics of Disability: a new approach. In: BARTON, Len; OLIVER, Michael. **Disability Studies**: past, present and future. Leeds: The Disability Press, 1997.

ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade / Disability, autism and neurodiversity. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 14, n. 1, p. 67-77, jan./fev. 2009. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-502492>. Acesso em: 02 out. 2024.

ORTEGA, Francisco. **Elementos para uma história da neuroascese**. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 3, p. 621-640, set de julho. 2009.

ORTEGA, Francisco. **O corpo e a deficiência: entre a medicina e a sociedade**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2015.

ORTIZ, Renato. Anotações sobre o universal e a diversidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 46-55, jan./abr. 2007.

PÁEZ, Gladys Eugenia Gómez. **Inclusão:** perspectivas de aprendizagem e desafios para as práticas pedagógicas. São Paulo: Paulinas, 2001.

PÁEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, 6, 2001, 29-39.

Paiva, V. (1981). MOBRAL: UM DESACERTO AUTORITÁRIO. **Síntese: Revista De Filosofia**, 8(23). Recuperado de <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2214>. Acesso em: 22 out. 2025.

PESSOTTI, Isaías. **A face oculta da educação especial**. São Paulo: Edusp, 2001.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984. 204p

POCHMANN, Marcio. Políticas sociais e padrão de mudanças no Brasil durante o governo Lula. **SER Social**, Brasília, v. 13, n. 28, p. 12–40, 2011. DOI: 10.26512/ser_social.v13i28.12681. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/SER_Social/article/view/12681. Acesso em: 7 out. 2024.

RÊSES, E. da S., VIEIRA, M. C., & REIS, R. H. dos. **Presença e pegadas de Paulo Freire no Distrito Federal: uma primeira aproximação**. Linhas Críticas, 18, 37, p. 529-550. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i37.4002>. Acesso em: 12 mar. 2020.

RODRIGUES, D. **Educação Inclusiva: as boas e as más notícias**. In: RODRIGUES, David (org.). Perspectivas sobre a inclusão; da educação à sociedade. Porto: Porto, 2006.

ROSSI, Pedro; MELLO, Guilherme. **Choque recessivo e a maior crise da história: a economia brasileira em marcha à ré**. Centro de Estudos de Conjuntura e Política Econômica - IE/UNICAMP, Nota do Cecon, n. 1, abril de 2017.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SACKS, Oliver. **Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010. Disponível em: plataforma Dorinateca. Acesso em: 25 set. 2020.

SASSAKI, R. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA Editora, 2011.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Projetos Políticos Pedagógicos 2021**. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/projetos-politicos-pedagogicos-2021/>. Acesso em: 14 mar. 2025.

SIMPLÍCIO, Paula Roberta Galvão. **Estratégias de inclusão para crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no contexto escolar: uma pesquisa exploratória**. V CINTEDI: A inclusão das pessoas com deficiência, TEA e Altas Habilidades na pauta do V CINTEDI: tecendo redes de solidariedade na sociedade pós-moderna, 2024. Anais, 2024. p. 99–116.

Disponível em:
https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/cintedi/2024/TRABALHO_COMPLETO_EV196_MD5_ID3624_TB883_04062024172718.pdf. Acesso em: 13 ago. 2024.

SODRÉ, Nelson Werneck. **A História do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1967.

SOUZA, Joaquim de; LEGNANI, Viviane Neves. **Diálogos Freireanos sobre Inclusão: Currículos, Didáticas/Ensino-Aprendizagem e Prática Pedagógica na Perspectiva da Interculturalidade**. Anais do Pré-Colóquio Internacional Paulo Freire, Rio de Janeiro, 2024.

STIKER, Henri-Jacques. **A history of disability**. Ann Arbor: University of Michigan Press, 1999. Tradução realizada por ferramenta de tradução online. Disponível em: <https://smallpdf.com/pt/traduzir-pdf>. Acesso em: 22 out. 2025.

STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. rev. e ampl. 1. reimpressão. Coordenação-geral: Danilo R. Streck. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

THE EXECUTIVE EDITORS. Editorial. **Disability, Handicap & Society**, v. 2, n. 1, 1987.

THE EXECUTIVE EDITORS. Editorial. **Disability, Handicap & Society**, v. 8, n. 2, 1993.

TUSTIN, F. **Autismo e Psicose Infantil**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.

UNESCO. **DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Princípios, política e prática em educação especial**. Salamanca, Espanha, 1994.

UNESCO. **Relatório da Comissão Internacional sobre o Futuro da Educação**. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Consciência e Realidade Nacional**. Vol. II. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

VIEIRA, C.M.C. **A práxis do viver como epistemologia: o saber sentido da/na escola como forma de emancipação da condição humana no viver na terra**. 256f. Tese Doutorado em Educação) – Educação ambiental e Educação do campo, Universidade de Brasília, 2016.

VIEIRA, M. C. **Contribuições da obra pedagogia do oprimido ao (re) pensar da formação de educadores de jovens e adultos**. Revista Interinstitucional Artes de Educar. Rio de Janeiro, v. 4 n. 2 – p. 279-293 (maio – agosto de 2018): “Dossiê 50 anos da Pedagogia do Oprimido: movimentos de opressões e emancipações contemporâneas na América Latina e África”

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Obras Completas – Tomo Cinco: Fundamentos de Defectologia**. Tradução do Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais (PEE). Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2022.

WERNECK, Cláudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho:** na sociedade inclusiva. 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1995.

APÊNDICES

APÊNDICE A – SOLICITAÇÃO DE PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA PÚBLICA DO DF

Brasília, 06 de março de 2025.

À Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação (EAPE) da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF)

Assunto: Solicitação de Autorização para Realização de Pesquisa em Escolas Públicas do DF

Senhora Chefe da Unidade-Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação,

A presente carta tem como objetivo apresentar o pesquisador Joaquim de Souza Júnior, Matrícula Acadêmica: 232107639, vinculado a esta Instituição de Ensino Superior, e solicitar a autorização para a realização de pesquisa em duas escolas públicas da rede estadual do Distrito Federal, no âmbito do Programa de Pós-Graduação Mestrado Acadêmico em Educação da Faculdade de Educação UnB, sob minha orientação.

O pesquisador é graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília (2005) e em Filosofia pelo Mosteiro de São Basílio Magno (2004), com especializações em Educação Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Docência do Ensino Superior, Direitos Humanos e Educação Básica em uma Perspectiva Inclusiva e Metodologias do Ensino de Matemática em uma Perspectiva Inclusiva. Atualmente, cursa o Mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (FE/UnB).

Com vasta experiência na área educacional, o pesquisador atua na avaliação, intervenção e apoio psicopedagógico para estudantes com desenvolvimento atípico e/ou dificuldades de aprendizagem, além de mapeamento e

intervenção institucional. Atualmente, exerce o cargo de pedagogo na Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEEDF), onde contribui diretamente para a promoção da inclusão escolar.

A escolha da SEEDF como campo de pesquisa justifica-se pela relevância da rede pública de ensino do Distrito Federal como espaço de reflexão e prática de uma pedagogia libertadora e transformadora, alinhada aos princípios freireanos. A pesquisa tem como foco a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), buscando compreender e desvelar os desafios e possibilidades dessa prática no contexto da Educação Básica.

A pesquisa não trará ônus ao Governo do Distrito Federal (GDF), uma vez que o pesquisador é servidor da SEEDF e utilizará seus conhecimentos e experiência para contribuir com a melhoria das práticas educacionais na rede pública. Além disso, os resultados obtidos serão compartilhados com a Secretaria, agregando valor às políticas e ações voltadas para a inclusão escolar.

Declaramos, ainda, que a pesquisa seguirá rigorosamente as normas éticas e legais, respeitando os direitos dos participantes e as diretrizes da SEEDF.

Agradecemos pela atenção e colocamo-nos à disposição para fornecer quaisquer informações adicionais que se façam necessárias.

Atenciosamente,

Viviane Neves Legnani

Pós Doutora em Psicologia

APÊNDICE B – ROTEIRO DA OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO PARTICIPANTE

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Orientadora: Drª Viviane Neves Legnani

Instituição: PPGE – FE/UnB

Período: 10/04 a 16/05/2024

Escolas:

- Escola A (Brasília)
- Escola B (EJA Interventiva)

Objetivo da Observação

Investigar como os conceitos freireanos de quefazer, situação-limite e inédito viável se manifestam nas práticas docentes inclusivas para alunos com diagnóstico médico de TEA.

Tabela de Observação (registro por situação)

Data	Escola	Turma	Situação Observada	Código(s)	Observações Breves

Indicadores por Categoria (referência para observação)

A. Práticas Pedagógicas Inclusivas

Indicador	Código	Observação rápida
Planejamento e adaptação para TEA	[PR]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Não
Reflexão docente coletiva	[PR]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
Teoria e prática articuladas (práxis)	[PR]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Não
Barreiras enfrentadas	[SL]	<input type="checkbox"/> Formação <input type="checkbox"/> Recursos <input type="checkbox"/> Apoio <input type="checkbox"/> Outros

Estratégias de superação	[SL]	_____
Práticas inovadoras	[IV]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não – Quais?
Reconhecimento do potencial dos alunos	[IV]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Não
Sinais de esperança e reinvenção	[IV]	_____

B. Interações Sociais

Indicador	Código	Observação rápida
Mediação sensível (linguagem/emocional)	[ID]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Não
Diálogo na perspectiva freireana	[ID]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Não
Relação com colegas (aceitação, cooperação)	[IP]	<input type="checkbox"/> Positiva <input type="checkbox"/> Neutra <input type="checkbox"/> Negativa
Oportunidades de convivência promovidas	[IP]	<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Não

C. Dimensões Institucionais e Culturais

Indicador	Código	Observação rápida
Recursos inclusivos disponíveis	[CI]	<input type="checkbox"/> AEE <input type="checkbox"/> Apoio profissional <input type="checkbox"/> Materiais
Condições físicas da sala	[CI]	<input type="checkbox"/> Adequadas <input type="checkbox"/> Parcial <input type="checkbox"/> Inadequadas
Clima institucional (gestão, famílias)	[CI]	<input type="checkbox"/> Acolhedor <input type="checkbox"/> Neutro <input type="checkbox"/> Resistente
Visão da escola sobre inclusão	[CI]	<input type="checkbox"/> Baseada na deficiência <input type="checkbox"/> Baseada na potência

Compromisso político-pedagógico	[CI]	<input type="checkbox"/> Visível	<input type="checkbox"/> Parcial
		<input type="checkbox"/> Ausente	

Procedimentos Durante a Observação

- Frequência: 2 visitas/semana por escola, 4h mínimas.
- Momentos estratégicos: início da aula, recreio, avaliação, coletivos.
- Registro:
 - Descrição objetiva
 - Código(s)
 - Análise (breve)

Protocolo de Observação:

A Práxis Inclusiva em movimento - Situações-Limite e Inéditos Viáveis na Rotina Escolar.

Objetivo: Identificar e registrar evidências concretas de como os princípios da pedagogia freireana (diálogo, autonomia, problematização, práxis) se manifestam (ou não) na ação pedagógica do professor com o aluno com diagnóstico médico de TEA, com foco na superação de situações-limite através da construção de inéditos viáveis.

Foco da Observação (Agora Guiado por Perguntas-Chave Freireanas):

I. O Ambiente como Espaço de Diálogo e Autonomia (A Estrutura que fala):

Como o ambiente físico facilita ou dificulta a comunicação e a participação do aluno com diagnóstico médico de TEA? (Há pistas visuais, organização que reduz ansiedade, um espaço para recuo?)

Os recursos e materiais estão disponíveis e são utilizáveis pelo aluno, promovendo sua autonomia? Ou são apenas decorativos?

O espaço reflete a história e a produção do aluno com diagnóstico médico de TEA, valorizando-o como sujeito?

II. As Interações como Trama Dialógica (A Ética do Encontro):

- Professor-Aluno com diagnóstico médico de TEA:

A comunicação do professor é um monólogo (apenas instruções) ou um diálogo (há escuta, espera por resposta, leitura de sinais não-verbais)?

O apoio oferecido fomenta a dependência (faz pelo aluno) ou suporte (dá ferramentas para que o aluno faça sozinho)? (Evidência do conceito de autonomia).

Em momentos de crise ou comportamento desafiador, o professor problematiza a situação (tenta entender a causa) ou apenas reage para contenção? (Busca pela conscientização da causa vs. ação mecanizada).

- Interações entre Alunos:

O professor media e fomenta a interação entre o aluno com diagnóstico médico de TEA e os pares? De que forma? (Criação de comunidade).

Os colegas agem por tolerância (deixar estar) ou por empatia e colaboração ativa? (O professor trabalha a "conscientização" da turma sobre a diversidade?).

III. A Ação Pedagógica como Práxis (O Ciclo Ação-Reflexão-Ação):

Adaptações e Estratégias: Elas são rígidas e pré-determinadas ou flexíveis e respondem às reações do aluno em tempo real? (Evidência de reflexão na ação).

- Situações-Limite (Oportunidades de Investigação): Quando um plano falha, o professor:

Insiste na mesma estratégia (ação não-refletida)?

Abandona a atividade (fatalismo)?

Ou improvisa e adapta a partir da leitura da situação (práxis -> gerando um inédito viável)?

- Inéditos Viáveis (Evidências de Superação): Registrar momentos concretos onde: Uma barreira de comunicação foi superada por um gesto, olhar ou recurso.

O aluno demonstrou compreensão ou participação de uma forma não-prevista.

O professor teve um "insight" e mudou sua abordagem com sucesso.

A turma se engajou naturalmente para incluir o colega.

IV. O Contexto como Campo de Forças (As Estruturas que Influenciam a Práxis):

Qual é a qualidade da parceria com outros profissionais (apoio, sala de recursos)? É uma relação de diálogo e coplanjamento ou de delegação/terceirização?

A rotina e o tempo são rígidos, engessando a ação do professor, ou há espaços de flexibilidade que permitem à práxis florescer?

"A denúncia das situações-limite e o anúncio do inédito viável, como nos ensinou Freire, exigem o compromisso ético e político do pesquisador com a transformação da realidade. Assim, este roteiro é também uma ferramenta para ouvir, compreender e contribuir com as escolas na construção de práticas cada vez mais inclusivas." Joaquim Júnior, março de 2025.

APÊNDICE C – SÍNTESSES DO DIÁRIO DE CAMPO

Turma A

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Local: Escola A, Asa Norte-Brasília-DF

Turma: 5º Ano (Integração Inversa - 18 alunos, incluindo 2 com diagnóstico médico de TEA e 1 com DI)

Turno: Matutino

Professoras: Maria (Regente) e Jú (Monitora Efetiva da SEE-DF)

Período: 10/04/2024 a 16/05/2024

RELATÓRIO SÍNTESE

Categoria	Indicador	Avaliação Consolidada	Evidências e Análise Consolidada
Práticas Pedagógicas [PR]	Planejamento e adaptação	<input type="checkbox"/> Parcial	As adaptações de conteúdo parecem concentrar-se na ação imediata e criativa da monitora Jú. Não foi possível observar evidências de um planejamento prévio adaptado por parte da professora regente.
	Teoria e prática articuladas (Práxis)	<input type="checkbox"/> Parcial	Nota-se uma frequente articulação (práxis) na atuação da monitora Jú. Já a ação da professora Maria, ao que tudo indica, era menos reflexiva em relação à diversidade da turma.
Situações-Limite [SL]	Barreiras enfrentadas	<input type="checkbox"/> Apoio <input type="checkbox"/> Formação	Os dados sugerem uma possível barreira no coplanejamento entre regente e monitora. Isso aponta para uma dificuldade de mediação pedagógica da diversidade por parte da regente.
Inéditos Viáveis [IV]	Estratégias de superação	Adaptações com base no hiperfoco (gibis) pela monitora Jú.	Observa-se o reconhecimento do potencial dos alunos pela monitora Jú. A visão da professora Maria, nesse contexto

	Reconhecimento do potencial	<input type="checkbox"/> Parcial	observado, aparentava mais de supervisão à ação da Monitora.
Interações Dialógicas [ID]	Diálogo freireano (Prof-Aluno)	<input type="checkbox"/> Não (Maria/Lucas/Iasmim) <input type="checkbox"/> Parcial (Maria/turma)	Aparenta haver uma comunicação pouco dialógica entre a regente e os alunos com deficiência, caracterizando, nesses momentos, um quase-monólogo.
Interações entre Pares [IP]	Relação com colegas	<input type="checkbox"/> Neutra/Positiva	Registraram-se relações positivas, mediadas por Jú (Lucas) ou orgânicas (Pedro). Parece não haver conflitos, mas a colaboração ativa demonstrou ser fomentada principalmente pela monitora.

Síntese Narrativa Final:

Ao longo do período, os dados coletados parecem indicar uma contradição central: a ação docente, em uma perspectiva para a inclusão escolar, aparenta florescer principalmente na atuação da monitora Jú. Nota-se que a professora regente, Maria, tende a manter uma postura mais centralizada na frente da sala, passando os comandos para os alunos verbalmente, o que pode ser interpretado, no caso específico do aluno com diagnóstico médico de TEA nível de suporte II, como uma terceirização das necessidades específicas do aluno à monitora, mesmo que Maria em relato pessoal tenha dito: “eu procuro promover a independência deles, pois eles vão para o 6º ano (Ensino Fundamental Séries Finais) e precisam ser independentes e aprender a ouvir e executar os comandos”. Isso sugere que a “situação-limite” principal pode residir em uma dificuldade de articulação e formação de uma ação dialógica na compreensão freireana para uma práxis docente que tivesse os princípios da inclusivos em destaque. Essa situação, potencialmente, pode estar gerando momentos de segregação dentro do espaço da sala de aula e no processo de ensinar e aprender, isso observa-se tendo por base os pontos levantados nos capítulos 1 e 2 deste texto.

Turma B

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Local: EC Norte, Brasília-DFTurma: 2º Ano (Integração Inversa - 15 alunos, incluindo 2 com diagnóstico médico de TEA e 1 com diagnóstico médico de TEA-TDAH)

Turno: Matutino

Professoras: Ornella (Regente) e EVS (Educadora Social Voluntária)

Período: 08/04/2024 a 13/05/2024

RELATÓRIO SÍNTESE VISÃO PANORÂMICA

Categorias	Indicador	Avaliação Consolidada	Evidências e Análise Consolidada
Categoria Práticas Pedagógicas [PR]	Planejamento e adaptação	<input type="checkbox"/> Sim	A professora Ornella demonstra planejamento que busca incluir todos os alunos nas atividades, com adaptações em tempo real conforme as necessidades que surgem.
Práticas Pedagógicas [PR]	Teoria e prática articuladas (Práxis)	<input type="checkbox"/> Sim	Nota-se uma constante articulação entre a intenção pedagógica e a prática, com a professora refletindo e adaptando suas estratégias durante a ação.
Situações-Limite [SL]	Barreiras enfrentadas	<input type="checkbox"/> Comportamento/ Agitação	A agitação dos alunos com diagnóstico médico de TEA suporte 2 e TEA-TDAH, com saídas frequentes da sala, configura uma situação-limite recorrente.
Inéditos Viáveis [IV]	Estratégias de superação	. <input type="checkbox"/> Sim	Processos de negociação e acolhimento para o retorno à sala. Diálogo constante e inclusivo da professora.
	Reconhecimento do potencial	<input type="checkbox"/> Sim	A professora reconhece e valoriza a participação de todos os alunos, criando oportunidades equitativas de aprendizagem.
Interações Dialógicas [ID]	Diálogo freireano (Prof-Aluno)	<input type="checkbox"/> Sim	A professora Ornella mantém um diálogo constante e genuíno com todos os alunos, demonstrando escuta ativa e valorização das respostas.

Síntese Narrativa Final:

Ao longo do período de observação, os dados coletados parecem indicar uma prática pedagógica alinhada com os princípios de uma educação inclusiva. A professora Ornella demonstra uma postura dialógica e reflexiva, caracterizando-se como uma docente que pratica a práxis de forma constante. As situações-limite, representadas principalmente pela agitação e

pelas saídas de sala do aluno com diagnóstico médico de TEA suporte 2, são enfrentadas através da construção de inéditos viáveis, como os processos de negociação que envolviam tanto a pesquisador quanto, presumivelmente, a própria docente. A postura da professora, que busca integrar constantemente todos os alunos e mantém um diálogo aberto, parece ser um elemento fundamental para a superação dessas situações. A presença da Educadora Social Voluntária (ESV) atuando em suporte à execução das atividades, em consonância com a regente, sugere um ambiente de coplanejamento e ação conjunta. A agitação da turma, embora desafiadora, é gerida pela professora com criatividade e persistência, focando na manutenção do vínculo e na participação de todos.

Turma C

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Local: Brasília-DF

Turma: 4º Ano (Integração Inversa - 20 alunos, incluindo 2 com diagnóstico médico de TEA e 1 com diagnóstico médico de TEA-TDAH)

Turno: Matutino

Professora: Keika (Regente)

Período: 08/04/2024 a 13/05/2024

PARTE 1: RELATÓRIO SÍNTESE VISÃO PANORÂMICA

Categoria	Indicador	Avaliação Consolidada	Evidências e Análise Consolidada
Práticas Pedagógicas [PR]	Planejamento e adaptação	<input type="checkbox"/> Sim	A rotina visual no quadro e a flexibilidade para negociar atividades demonstram um planejamento que busca organizar e adaptar o processo de ensino conforme as reações da turma.
Práticas Pedagógicas [PR]	Teoria e prática articuladas (Práxis)	<input type="checkbox"/> Sim	A professora demonstra reflexão-na-ação constante, parando para chamar atenção, relembrar acordos e propor atividades de relaxamento diante da agitação.
Situações-Limite [SL]	Barreiras enfrentadas	<input type="checkbox"/> Agitação	A agitação generalizada da turma e a falta de um monitor ou educador social configuram situações-limite recorrentes que impactam o andamento das aulas e a concentração dos alunos com diagnóstico médico de TEA.

Inéditos Viáveis [IV]	Estratégias de superação	<input type="checkbox"/> Apoio	Uso de rotina visual, negociação de atividades, atividades de relaxamento, mediação entre pares.
	Reconhecimento do potencial	<input type="checkbox"/> Parcial	A professora reconhece a necessidade de apoio entre pares, indicando alunos para ajudarem colegas, mas a agitação constante parece limitar o reconhecimento de potenciais específicos.
Interações Dialógicas [ID]	Diálogo freireano (Prof-Aluno)	<input type="checkbox"/> Sim	A professora mantém diálogo constante, circula pela sala, olha as atividades e negocia, demonstrando uma busca por uma comunicação efetiva com todos.

Síntese Narrativa Final:

Ao longo do período de observação, os dados coletados parecem indicar uma professora que, atuando sem apoio de monitoria, emprega significativa práxis reflexiva para gerenciar uma turma considerada muito agitada. A situação-limite central parece ser a própria agitação da turma, que impacta diretamente a concentração dos alunos com diagnóstico médico de TEA e o andamento das aulas. Diante disso, a professora Keika constrói diversos inéditos viáveis: a rotina visual no quadro oferece previsibilidade; a negociação de atividades busca maior engajamento; as paradas para relaxamento e o resgate dos acordos tentam regular o ambiente; e a mediação entre pares tenta suprir a falta de apoio adulto. Apesar de a agitação frequentemente dificultar o processo de ensino e aprendizagem, a postura da professora é de constante tentativa de diálogo e regulação, circulando pela sala e intervindo diretamente. O ambiente físico arejado e com recursos materiais parece ser um ponto de apoio, mas não suficiente para contrabalançar os desafios relacionais e de gestão de sala, que recaem sobre a docente.

Turma D

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Local: CEF Sul (EJA Interventiva)

Turma: 1º Segmento EJA (12 alunos com deficiência - 10 com DI e 2 com diagnóstico médico de TEA nível 2)

Professora: Morgana

Turno: Matutino

Período: 07/04/2024 a 12/05/2024

RELATÓRIO SÍNTESE

Categoria	Indicador	Avaliação Consolidada	Evidências e Análise Consolidada
Práticas Pedagógicas [PR]	Planejamento e adaptação	<input type="checkbox"/> Parcial	As atividades são adaptadas às características dos alunos e adequadas à faixa etária, porém seguem predominantemente o calendário escolar, com limitada participação dos alunos na construção do processo.
Práticas Pedagógicas [PR]	Teoria e prática articuladas (Práxis)	<input type="checkbox"/> Parcial	Há uma evidente articulação no que se refere às adaptações, mas parece faltar um movimento de ação-reflexão-ação que incorpore mais intensamente a realidade dos educandos.
Situações-Limite [SL]	Barreiras enfrentadas	<input type="checkbox"/> Recursos	A ausência de rotina visual explícita, acordos de convivência afixados e a estrutura mais tradicional das aulas podem representar barreiras à participação mais ativa.
Inéditos Viáveis [IV]	Estratégias de superação	<input type="checkbox"/> Metodologia.	Ambiente afetivo e acolhedor; intervenções constantes e individualizadas; atividades variadas de alfabetização
	Reconhecimento do potencial	<input type="checkbox"/> Sim	A professora demonstra reconhecer os potenciais dos alunos ao adaptar atividades e promover a participação de todos à sua maneira.

Síntese Narrativa Final:

Ao longo do período de observação, os dados coletados parecem indicar uma prática pedagógica que se caracteriza por uma contradição fundamental. Por um lado, a professora Morgana demonstra grande habilidade relacional e cria um ambiente profundamente acolhedor e afetivo, onde todos os alunos participam das atividades à sua maneira e desenvolvem vínculos significativos entre si. Este clima positivo constitui, em si, uma ação docente que caminha para praxis freireana (1987), pois implica em um ato de amor e fé no outro o que pode desembocar em importante inédito viável no contexto da EJA Interventiva. Por outro lado, parece existir uma limitação no que se refere aos princípios freireanos de dialogicidade e construção coletiva do conhecimento. A ausência de elementos como rotina visual, acordos de convivência afixados e, principalmente, a estrutura das aulas - onde os alunos permanecem majoritariamente sentados executando atividades de alfabetização com temas pré-determinadas pelo calendário escolar -

sugere o acontecimento de um embarreiramento no processo de construção do conhecimento (FREIRE, 1987) tendendo a se tornar uma situação-limite na metodologia adota pela professora. A justificativa da professora de que a "interação com o real" ocorre nos projetos interdisciplinares (não observados) pode indicar uma certa fragmentação entre o trabalho de alfabetização e a aplicação contextualizada dos conhecimentos. A práxis, portanto, parece fragmentada, sendo que ela se faz evidente na esfera das relações e tende a desaparecer na dimensão curricular.

Turma E

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Projeto: A Práxis Inclusiva em movimento - Situações-Limite e Inéditos Viáveis na Rotina Escolar

Local: CEF Sul (EJA Interventiva)

Turma: 2º Segmento EJA (13 alunos - 12 com DI e 1 com diagnóstico médico de TEA nível 2)

Turno: Vespertino

Professora: Flávia

Período: 13/04/2024 a 16/05/2024

RELATÓRIO SÍNTESE

Categoria	Indicador	Avaliação Consolidada	Evidências e Análise Consolidada
Práticas Pedagógicas [PR]	Planejamento e adaptação	<input type="checkbox"/> Parcial	As atividades são diversificadas e aparentemente adequadas às características dos alunos, mas seguem o calendário escolar com temas genéricos, sem evidência de construção a partir da realidade dos educandos.
Práticas Pedagógicas [PR]	Teoria e prática articuladas (Práxis)	<input type="checkbox"/> Parcial	Há uma clara intencionalidade na promoção da autonomia, mas a prática parece desconectada de um diálogo mais profundo com a realidade vivida pelos alunos.
Situações-Limite [SL]	Barreiras enfrentadas	<input type="checkbox"/> Metodologia	A abordagem focada exclusivamente na preparação para o mercado de trabalho e a ausência de debates sobre a realidade dos alunos podem representar uma limitação na perspectiva freireana.
Inéditos Viáveis [IV]	Estratégias de superação	<input type="checkbox"/> Perspectiva	Foco na produção textual; promoção da independência; diversificação de atividades; aceitação de diferentes formas de participação.
	Reconhecimento do potencial	<input type="checkbox"/> Parcial	A professora reconhece a capacidade de aprendizagem dos alunos, mas o potencial

			para uma leitura crítica do mundo parece não ser o foco central.
--	--	--	--

Síntese Narrativa Final:

A prática observada no 2º segmento da EJA parece orientar-se por uma perspectiva funcional e instrumental da educação. A professora Flávia, embora afetiva e próxima dos alunos, tem como foco explícito a preparação para o "mercado de trabalho", conforme expresso em sua fala: "eles têm que aprender a se virar". Este posicionamento pode ser compreendido como uma situação-limite na perspectiva freireana, na medida em que prioriza a adaptação ao mundo do trabalho em detrimento de uma educação como prática da liberdade (FREIRE, 1987). As atividades de alfabetização com foco na produção de texto e leitura, ainda que diversificadas e adequadas às características dos alunos, demonstram ser genéricas e desconectadas de um processo de problematização da realidade dos educandos. A aceitação de que o aluno com diagnóstico médico de TEA pudesse, em alguns momentos, não participar das atividades e permanecer no tatame pode ser interpretada tanto como respeito às suas necessidades quanto como uma limitação na busca de estratégias de engajamento. A práxis observada sugere uma tensão entre o desejo de promover autonomia e uma concepção de educação que não explora plenamente o diálogo como fundamento para a construção do conhecimento.

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA

ROTEIRO DE ROTEIRO DE ENTREVISTA

Pesquisador: Joaquim de Souza Júnior

Orientadora: Drª Viviane Neves Legnani

Instituição: PPGE – FE/UnB

Período: 10/04 a 16/05/2024

Escolas:

- EC Norte (Brasília)
- CEF Sul (EJA Interventiva)

*O anúncio do inédito viável, como nos ensinou Freire, exigem o compromisso ético e político do pesquisador com a transformação da realidade. Assim, este roteiro é também uma ferramenta para ouvir, compreender e contribuir com as escolas na construção de práticas cada vez mais inclusivas.”
Joaquim Júnior, agosto de 2025.*

Roteiro de Entrevista:

Objetivo: Identificar, a partir da perspectiva e da experiência prática dos professores, evidências de como os princípios da pedagogia freireana já subsidiam (ou podem subsidiar) sua ação pedagógica na inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA, focando na análise das situações-limite enfrentadas e dos inéditos viáveis por eles construídos.

Apresentação:

"Olá, [Nome do Colega]. Tudo bem? Agradeço muito por topares esta conversa. Me chamo [Seu Nome], também sou professor da rede, e estou fazendo uma pesquisa para o mestrado. A ideia aqui não é ter certo ou errado, é a gente trocar uma ideia sincera sobre os desafios e as possibilidades que a gente vive na sala de aula com os alunos com autismo. Tudo o que a gente falar será confidencial e vou usar só para a pesquisa, tá? Pode ficar à vontade para falar e para interromper a qualquer hora. Vamos começar?"

Bloco 1: Contextualização e Perfil

Poderia me contar um pouco sobre sua trajetória como professor? (Há quanto tempo atua, com que faixa etária, etc.) E sobre sua experiência com a inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA? Há quanto tempo trabalha com isso? Bloco 1: Visão de Mundo, Trajetória e Formação (O Ponto de Partida)

- 1) "Para começar nossa conversa, eu gostaria de saber: na sua opinião, o que é, de fato, incluir um aluno com diagnóstico médico de TEA na escola? O que precisa acontecer para a gente dizer 'aqui a inclusão funciona'?"

Objetivo Ontológico/Freireano: Esta pergunta é genial. Ela abre a entrevista acessando a consciência ingênua ou crítica do professor sobre o tema. A resposta revelará seu entendimento ontológico sobre inclusão: se é apenas acesso físico (visão mais assistencialista), se é sobre pertencimento e participação (visão mais dialógica e freireana), ou se é uma visão pragmática sobre recursos. É a leitura de mundo inicial que ele traz para a prática. Esta será sua linha de base para analisar toda a entrevista.

- 2) "E na sua jornada, como você foi se preparando para essa visão de inclusão? Teve alguma formação, seja na graduação, em um curso, ou mesmo uma troca com um colega, que te marcou e ajudou a formar essa opinião?"

Objetivo: Agora você conecta a visão de mundo dele (a ontologia) com a formação (a gnosiologia). Isso permite ver se a visão dele veio de uma teoria formal, da prática, do diálogo com pares (que é freireano) ou de uma combinação disso. A pergunta foi ajustada para ligar diretamente com a resposta anterior ("...para essa visão de inclusão?").

- 3) "Conta pra mim, como foi que você parou na educação? E como foi o seu primeiro contato com a inclusão de alunos com diagnóstico médico de TEA na prática?"

Objetivo: Esta pergunta personaliza a trajetória, criando rapport e trazendo a discussão para o campo da experiência vivida (a práxis), preparando o terreno para os blocos seguintes.

Bloco 2: Os Desafios Reais - Das Macroeestruturas à Sala de Aula (As "Situações-Limite" Articuladas)

Apresentação para o Bloco (Transição Natural):

"Entendi... partindo dessa sua visão e dessa trajetória, me conta agora sobre os obstáculos. Vamos pensar nos desafios de duas perspectivas: os que a gente enfrenta aqui dentro, no chão da escola, e os que vêm de fora, que a gente tem menos controle..."

- 4) "Pensando nos desafios mais amplos, que são maiores do que a nossa sala de aula:
a) Na sua opinião, o que falta nas políticas públicas, na formação continuada ou na estrutura do sistema para que a inclusão realmente funcione?"

Foco Macro - Leitura do Mundo

Objetivo Freireano: Esta pergunta investiga a consciência crítica do professor sobre as estruturas. Ela direciona o olhar para as situações-limite institucionais e sistêmicas. As respostas aqui revelarão se ele percebe os desafios como meramente individuais ou se os entende como problemas estruturais (ex.: falta de investimento, políticas descontínuas, legislação que não chega na prática). É a "leitura do mundo" ampla.

- 5) "E pensando agora no seu dia a dia, no micro, dentro da sua realidade imediata:
b) O que, especificamente, te deixa esgotado? Qual é aquele desafio prático, rotineiro, que acontece na sala de aula ou na escola que mais te consome?"

Foco Micro - Leitura do seu Mundo

Objetivo Freireano: Esta pergunta investiga a ação e a percepção no cotidiano. Ela busca as situações-limite vivenciadas na práxis. As respostas serão concretas e pessoais (ex.: falta de tempo para planejar individualmente, um comportamento específico que não sei como lidar, a falta do profissional de apoio em um momento crucial). É a "leitura do seu mundo".

6) "E como você enxerga a relação entre a lei, a legislação que garante a inclusão (como um direito), e a realidade que a gente vive aqui?

a) Na prática, o que 'prende a sua mão' e te impede de colocar em prática tudo o que a legislação e a teoria propõem?"

(Foco Micro - A Práxis Limitada)

Objetivo Freireano: Esta pergunta é brutalmente freireana. Ela coloca em cheque a discrepância entre a teoria (a lei) e a prática (a ação). Ela força uma reflexão sobre os impedimentos concretos à ação transformadora, revelando o abismo entre a normativa (o "dever ser") e a realidade vivida (o "ser"). É pura análise da práxis interrompida.

b) E o que você acha que poderia ser feito, em um nível mais geral (pela secretaria, pelo MEC), para que essa legislação saísse do papel e de fato chegasse até você, professor, de forma efetiva?"

(Foco Macro - Ação sobre as Estruturas)

Objetivo Freireano: Esta pergunta investiga a capacidade de projetar inéditos viáveis em escala sistêmica. Se a pergunta anterior diagnostica o problema, esta pede uma proposta de solução que vá além da sala de aula, demandando ação das macroestruturas. Revela se o professor se vê como um sujeito passivo diante do sistema ou como um agente que pode, coletivamente, demandar transformações.

Bloco 3: O "Quefazer" Docente - Reflexão sobre a Ação (A Práxis e a Conscientização)

Apresentação para o Bloco (Transição):

"Diante de tudo isso que a gente conversou, dos desafios grandes e pequenos, eu queria te provocar agora a pensar sobre o 'fazer' de vocês. A gente sabe que na educação a gente está sempre inventando um jeito..."

7) "Pensando no seu dia a dia, me conta sobre alguma vez em que você olhou para uma situação com um aluno com diagnóstico médico de TEA e pensou: 'Preciso agir, mas do jeito tradicional não vai funcionar'. O que foi que te fez chegar nessa conclusão?"

(Parte 1 - O Estopim da Reflexão / A Crítica à Ação)

Objetivo: Esta pergunta investiga o momento da ruptura, o início do ciclo da práxis. Ela não pergunta pela estratégia pronta, mas pelo processo de conscientização que levou à necessidade de uma nova ação. Foca no "porquê" da mudança, não no "o quê".

8) "E partindo desse insight, dessa percepção, como você foi tecendo essa nova estratégia? O que você levou em consideração para construir essa nova forma de agir?"

(Parte 2 - A Ação Reflexiva / O "Quefazer")

Objetivo: Aqui você investiga a práxis em movimento. A pergunta evita o termo "estratégia" (que soa pronto) e usa verbos como "tecer" e "construir", que denotam processo, criatividade e reflexão contínua. Ela revela os critérios do professor (o diálogo com o aluno? a troca com outro colega? uma tentativa e erro?).

9) "Olhando para trás, para essa experiência, o que você diria que foi possível realizar que antes parecia impossível? E o que ainda permanece como um desafio, um limite real muito difícil de transpor?"

Parte 3 - A Avaliação da Práxis / O Possível e o Real

Objetivo: Esta é a síntese reflexiva. Ela obriga o professor a avaliar sua própria ação, reconhecendo os inéditos viáveis conquistados ("o possível") e, ao mesmo tempo, tendo a consciência crítica das situações-limite que persistem ("o real"). É a materialização da conscientização sobre a própria prática.

10) "Imagine que eu sou um documentarista e vou fazer um filme sobre um dia de trabalho seu. Qual cena, qual momento você me mostraria para explicar, sem usar palavras, o que é para você 'diálogo verdadeiro' com um aluno com diagnóstico médico de TEA?"

Ação Concreta do Diálogo

Objetivo: Esta pergunta genial substitui a pergunta direta "como você dialoga?". Ela é lúdica, metafórica e força o professor a sair do abstrato e buscar na memória um exemplo concreto e visceral de sua práxis dialógica. A resposta será riquíssima em detalhes narrativos sobre ações, gestos, olhares – a materialidade do diálogo freireano.

11) "E se você fosse dar um único conselho para um colega professor, não sobre uma técnica ou método, mas sobre a postura que ele precisa ter para começar a construir uma inclusão de verdade, qual seria?"

(A Conscientização como Legado)

Objetivo: Esta pergunta é poderosa. Ao pedir um conselho sobre "postura" e não "técnica", você força uma reflexão sobre valores, princípios e ética – que são a base da conscientização freireana. A resposta vai revelar a essência do que o professor aprendeu com sua própria práxis, condensando sua teoria prática num conselho ontológico.

12) (Mantida) "Agora me fala de um dia que foi bom, daqueles que a gente sai feliz. O que aconteceu de especial?"

Objetivo: Mesmo com as perguntas anteriores mais profundas, esta permanece vital. Ela captura a dimensão afetiva e motivacional da práxis. O "dia bom" é a materialização emocional do sucesso de um inédito viável, o combustível para continuar "esperançando".

Bloco 4: Esperançar: Da Situação-Limite ao Inédito Viável (A Práxis como Caminho)

13) "Mesmo com todos os desafios, o que te motiva a continuar buscando uma educação mais inclusiva? O que te faz 'esperançar'?"

(Esta pergunta sobre a motivação é fundamental para capturar a energia que move a práxis).

14) "Pensando em um desafio específico que a gente já conversou (uma situação-limite), me conta como você, na prática, mesmo com limitações, já começou a construir uma saída, um 'inédito viável'? O que você já está fazendo ou faria para transformar um pouco essa realidade?"

Objetivo Freireano: Esta é a pergunta-chave que articula os três conceitos.

Situação-Limite: Ela parte de um desafio concreto e já identificado pelo professor.

Práxis: O verbo "construir" e o foco no "já está fazendo ou faria" direcionam a resposta para a ação reflexiva, para o "quefazer". Evita o devaneio utópico.

Inédito Viável: A pergunta pede explicitamente a visualização de uma saída possível, por menor que seja, que seja realizável dentro do contexto do professor. É a materialização da esperança na ação.

15) "Agora, sonhando um pouco mais alto, se você pudesse criar as condições ideais na sua escola para a inclusão, o que seria necessário mudar ou criar?"

Objetivo Freireano: Agora, com o terreno da práxis já estabelecido na pergunta anterior, esta pergunta pode cumprir seu papel de explorar o horizonte de possibilidades. Ela abre espaço para visualizar mudanças mais estruturais, mas que já estarão, idealmente, ancoradas em uma reflexão sobre o que é factível. A resposta a essa pergunta, após a anterior, tende a ser mais concreta e menos utópica.

16) "Na sua concepção, como os conceitos de Paulo Freire (como diálogo, escuta, respeito à história de vida do aluno) podem ajudar na construção de uma escola mais inclusiva?"

Considerações Finais:

17) Há algo mais que você gostaria de acrescentar e que não perguntei?

18) Gostaria de fazer alguma pergunta?

APÊNDICE E – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO- TCLE

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “**TESSITURAS NA INCLUSÃO: A EPISTEMOLOGIA FREIREANA COMO SUBSÍDIO PARA PRÁTICAS DOCENTES INCLUSIVAS COM ALUNOS COM DIAGNÓSTICO MÉDICO DE TEA**”, sob a responsabilidade do pesquisador **Joaquim de Souza Júnior**, estudante de **Mestrado Acadêmico em Educação** da **Universidade de Brasília**. O objetivo desta pesquisa é investigar como a epistemologia de Paulo Freire, em especial os conceitos de quefazer, situação-limite e inédito viável, pode subsidiar a ação docente na construção de práticas pedagógicas inclusivas para alunos com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na Educação Básica. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e fitas de gravação.

A coleta de dados será realizada por meio de **Observação participante e da Entrevista Semiestruturada**. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar em riscos tais como: **exposição de dados pessoais**. Estes riscos serão minimizados com as seguintes estratégias: **o tratamento de dados pessoais e para minimiza-los apresento o presente termo a carta de recomendação da EAPE e do PPGE-FE – UnB e a carta do CEP**.

Espera-se com esta pesquisa Esta pesquisa busca contribuir com a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas para alunos com diagnóstico médico de TEA, a partir da epistemologia freireana. Espera-se que os participantes e as escolas envolvidas se beneficiem:

- Pela reflexão sobre a prática docente, valorizando os saberes construídos no cotidiano escolar;
- Pela devolutiva dos resultados com sugestões e reflexões que possam fortalecer a inclusão;

- Pelo fomento ao debate sobre a diversidade, incentivando práticas mais dialógicas e participativas;
- Pela produção de conhecimento aplicado, que poderá orientar formações, projetos e políticas públicas na área da inclusão.

A pesquisa será devolvida às escolas como forma de reconhecimento e compromisso com a transformação da realidade educativa.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone 61 981497473 ou pelo e-mail joaquim@aluno.unb.br.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de palestras, pois após a análise dos dados, será realizada uma devolutiva com os principais achados e reflexões do estudo, possibilitando à escola a ampliação do debate interno sobre inclusão escolar e práticas pedagógicas voltadas a alunos com diagnóstico médico de TEA, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: cep_chs@unb.br ou pelo telefone: (61) 3107 1592.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o/a pesquisador/a responsável pela pesquisa e a outra com você.

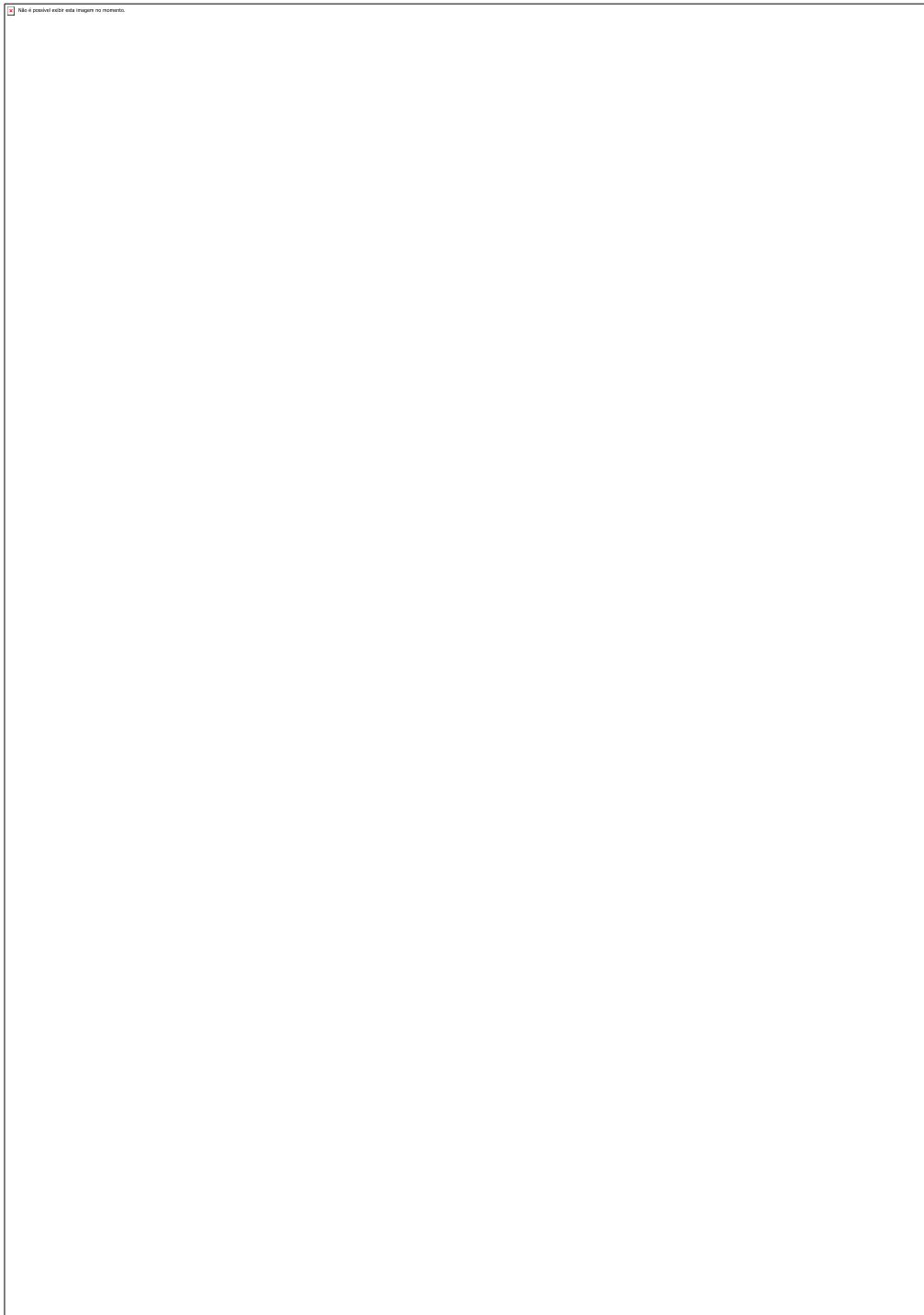
Assinatura do/da participante

Assinatura do/da pesquisador/a

Brasília, ____ de _____ de _____

ANEXOS

ANEXO A- AUTORIZAÇÃO DA SEE-DF PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA





Não é possível extrair esta imagem no momento.

ANEXO B - PARECER COMITÊ DE ÉTICA