



## PRINCÍPIOS POLÍTICOS: CIDADANIA COMO EIXO PARA O PLENO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS COM AUTISMO

Political principles: Citizenship as a pillar for the full development of people with autism

Principios políticos: la ciudadanía como eje para el pleno desarrollo de personas con autismo

Uania Soares Rabelo de Moura<sup>1</sup>, Natália Medina Araújo<sup>2</sup>, Anne Gabriele Lima Sousa de Carvalho<sup>3</sup>

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), Barreiras – BA, Brasil.

### RESUMO

O presente artigo investiga a efetividade do direito humano à educação para pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), analisando como a educação escolar promove o pleno desenvolvimento desses indivíduos. Baseia-se em um recorte de uma dissertação, a partir de um estudo de caso realizado em uma unidade escolar da rede municipal de ensino de Barreiras, Bahia, que oferece as séries iniciais do Ensino Fundamental. A análise dos dados foi conduzida utilizando o método de análise de conteúdo de Bardin (2016), com categorias baseadas nos princípios políticos, subdivididas em código e subcódigos. Os instrumentos utilizados foram entrevistas semiestruturadas e documentações escolares relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem, por meio da triangulação dos dados. A discussão articula-se em torno da teoria de Paulo Freire, interagindo com autores que discutem autismo e educação escolar. Os resultados indicam que, embora existam políticas e diretrizes voltadas para a inclusão dos estudantes com TEA e as práticas da unidade escolar direcionem-se para esse objetivo, a implementação desses direitos enfrenta desafios significativos. Entre os principais obstáculos estão a efetiva participação da família, que é limitada devido a questões relacionadas ao horário de trabalho, e o acesso dos estudantes à equipe multidisciplinar e/ou a sua presença contínua na escola. Este estudo evidencia que a educação ofertada pela unidade escolar se dirige rumo à inclusão, mas há necessidade de aperfeiçoar o trabalho pedagógico para o exercício da cidadania dos estudantes, respeitando seus limites para desenvolver todo o seu potencial.

**Palavras-chave:** Autismo; Educação; Direito; Princípios políticos.

### ABSTRACT

This article investigates the effectiveness of the human right to education for people with Autism Spectrum Disorder (ASD), analyzing how school education promotes the full development of these individuals. It is based on an excerpt from a dissertation, derived from a case study conducted in a municipal school in Barreiras, Bahia, which offers the initial grades of Elementary Education. Data analysis was conducted using Bardin's content analysis method (2016), with categories based on political principles, subdivided into codes and subcodes. The instruments used were semi-structured interviews and school documents related

<sup>1</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Coordenadora Pedagógica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Mestre em Ciências Humanas e Sociais (UFOB). Vinculada ao Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente (UFOB). ORCID id: <https://orcid.org/0009-0003-8872-0132>. E-mail: [uania.moura@nova.educacao.ba.gov.br](mailto:uania.moura@nova.educacao.ba.gov.br)

<sup>2</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Professora Adjunta. Doutora em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Pesquisadora dos grupos de Pesquisa Crítica e Direito Internacional (UnB) e Marginais: Grupo Interdisciplinar de Pesquisa sobre Minorias e Exclusões (UFOB). ORCID id: <https://orcid.org/0000-0003-2751-869>. E-mail: [natalia.araujo@ufob.edu.br](mailto:natalia.araujo@ufob.edu.br)

<sup>3</sup> Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Professora Adjunta. Doutora em Sociologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Pesquisadora dos grupos Marginais: grupo interdisciplinar de pesquisa sobre minorias e exclusões e GRUDET: Dinâmicas espaciais e desenvolvimento territorial e socioespacial. ORCID id: <https://orcid.org/0000-0002-7277-6452>. E-mail: [anne.carvalho@ufob.edu.br](mailto:anne.carvalho@ufob.edu.br).

to the teaching and learning process, through data triangulation. The discussion is framed around Paulo Freire's theory, interacting with authors who discuss autism and school education. The results indicate that, although there are policies and guidelines aimed at the inclusion of students with ASD and the school's practices are directed towards this goal, the implementation of these rights faces significant challenges. Among the main obstacles are the effective participation of the family, which is limited due to work schedule issues, and the students' access to a multidisciplinary team and/or their continuous presence in the school. This study shows that the education offered by the school is moving towards inclusion, but there is a need to improve the pedagogical work to ensure the students' exercise of citizenship, respecting their limits to fully develop their potential.

**Keywords:** Autism; Education; Right; Political principles.

## RESUMEN

Este artículo investiga la efectividad del derecho humano a la educación para personas con Trastorno del Espectro Autista (TEA), analizando cómo la educación escolar promueve el pleno desarrollo de estos individuos. Se basa en un extracto de una disertación, derivado de un estudio de caso realizado en una unidad escolar de la red municipal de enseñanza de Barreiras, Bahía, que ofrece los primeros grados de la Educación Primaria. El análisis de los datos se realizó utilizando el método de análisis de contenido de Bardin (2016), con categorías basadas en principios políticos, subdivididas en códigos y subcódigos. Los instrumentos utilizados fueron entrevistas semiestructuradas y documentos escolares relacionados con el proceso de enseñanza y aprendizaje, a través de la triangulación de datos. La discusión se articula en torno a la teoría de Paulo Freire, interactuando con autores que discuten sobre el autismo y la educación escolar. Los resultados indican que, aunque existen políticas y directrices orientadas a la inclusión de los estudiantes con TEA y las prácticas de la unidad escolar se dirigen hacia este objetivo, la implementación de estos derechos enfrenta desafíos significativos. Entre los principales obstáculos se encuentra la participación efectiva de la familia, que es limitada debido a cuestiones relacionadas con el horario de trabajo, y el acceso de los estudiantes al equipo multidisciplinario y/o su presencia continua en la escuela. Este estudio muestra que la educación ofrecida por la unidad escolar se dirige hacia la inclusión, pero existe la necesidad de mejorar el trabajo pedagógico para el ejercicio de la ciudadanía de los estudiantes, respetando sus límites para desarrollar todo su potencial.

**Palabras clave:** Autismo; Educación; Bien; Principios políticos.

## INTRODUÇÃO

Este artigo é o recorte de uma pesquisa de mestrado que investiga a efetividade do direito humano da criança com Transtorno do Espectro Autista (TEA) à educação, nas séries iniciais do ensino fundamental, com o intuito de analisar como acontece a educação escolar para o pleno desenvolvimento. Para isso, parte do seguinte questionamento: *Como o direito humano à educação, na perspectiva para o pleno desenvolvimento da pessoa com autismo, está sendo executado na cidade de Barreiras, Bahia (BA)?*

O direito humano à educação é um preceito legal presente no ordenamento jurídico de uma nação comprometida com a cidadania dos seus habitantes, constituído como um direito universal e fundamental da pessoa. De acordo com o Artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 (Brasil, 1988), a educação é um direito de todos e deve contribuir para o pleno desenvolvimento da personalidade humana, sendo um dever do Estado e da família em colaboração com a sociedade.

Sabe-se que a efetivação do direito à educação no Brasil, muitas vezes, se configura como uma meta constitucional. Embora o conceito de desenvolvimento tenha como objetivo aperfeiçoar a vida dos indivíduos e o contexto em que estão inseridos, como esclarece Sousa (2010), esse direito nem sempre é acessível a todos. Essa realidade remete às palavras de Bobbio (2004), ao afirmar que a problemática em

torno dos direitos do homem não se dirige ao fato de justificá-los, mas sim, protegê-los. Cury e Ferreira (2010) alertam que no Brasil aconteceu a universalização da matrícula no Ensino Fundamental, mas não do ensino. Assim, o fato de o indivíduo estar na escola pode não implicar aprendizagem e desenvolvimento.

Por isso, a educação escolar para o pleno desenvolvimento da pessoa com autismo justifica-se como uma pauta relevante, pois não basta apenas a previsão legal e curricular, é preciso a prática, pois a conquista dos direitos humanos é uma construção histórica, que surgiu a partir da consciência do homem sobre si e contribui para a promoção de uma sociedade menos excludente.

## DELINEAMENTO METODOLÓGICO

A realização de uma pesquisa com seres humanos exige a adoção de medidas e protocolos que garantam a eticidade do processo regulamentado na legislação nacional sobre o tema. Por isso, o presente estudo foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com Seres Humanos da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), sob o número CAAE 40345620.2.0000.8060, sendo executada durante 05/01/2021 a 11/02/2022.

Trata-se de um estudo de caso descritivo, de natureza qualitativa (Yin, 2015), que permite uma análise profunda ao considerar a interrelação entre as partes (Gil, 2009). Essa investigação foi realizada em uma unidade escolar da rede pública que oferta os anos iniciais do ensino fundamental, zona urbana, do município de Barreiras, a partir da análise do percurso educacional de dois estudantes com autismo, em 2019.

A coleta utilizou como instrumentos entrevistas semiestruturadas e a documentação relativa ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes por se constituírem como meios que garantem credibilidade aos dados, possibilitando várias fontes de evidência (Yin, 2016), além de propiciar uma maior segurança em relação à integridade física dos participantes em relação aos riscos ocasionados pela pandemia da Covid-19. Para isso, foram entrevistadas estas pessoas, utilizando-se os seguintes códigos: 1) Coordenação Pedagógica: Coordenação; 2) Docente - Atendimento Educacional Especializado (AEE): Docente AEE 01 e Docente AEE 02; 3) Docente - Classe Regular: Docente; 4) Pais/Responsáveis: Pai/Mãe 01 e Pai/Mãe 02.

Esleveu-se, como método para análise dos dados, a análise de conteúdo, que se caracteriza como um grupo de técnicas de análise das comunicações ao utilizar procedimentos organizados e objetivos com o objetivo de descrever os conteúdos das mensagens (Bardin, 2016). A apresentação da análise foi dividida nas seguintes categorias: 01 – Princípios Éticos, 02 – Princípios Políticos e 03 – Princípios Estéticos. Sendo assim, este texto apresentará na próxima sessão, os resultados e a discussão sobre a categoria 02: Princípios políticos, formada pela *cidadania* (código 02), *direitos e deveres* (subcódigo 02A), *participação* (subcódigo 02B).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com Saviani (2007), a educação surgiu a partir do nascimento do homem, pois o sujeito precisa aprender e se formar para ser humano. Ele explica que nas comunidades primitivas, nas quais não havia divisão de classes, além de produzirem a sua existência, as pessoas se educavam e educavam as gerações posteriores, num processo que se identificava com a vida. Entretanto, o desenvolvimento dos meios de produção provocou a divisão do trabalho, a apropriação da terra como propriedade privada e a formação de duas classes sociais: a dos proprietários e não proprietários dos meios de produção, ou seja, os dominantes e os dominados. Essa fragmentação social, sob a ótica de Saviani (2007), impôs mudanças ao processo educativo que passou a reproduzir essa diferença ao realizar uma educação para os proprietários e outra para os não proprietários, rompendo com a relação existente entre educação e trabalho nas comunidades primitivas.

Ainda na concepção desse autor, entender a educação significa compreender a natureza humana e a sua relação com o trabalho, pois isso diferencia a pessoa humana dos animais. Para a sua sobrevivência, o ser humano extrai da natureza de maneira ativa e intencional o que dela necessita, transformando-a para criar um mundo humano. Dessa forma, a educação se constitui como uma “[...] exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (Saviani, 2011, p. 11).

Para Brandão (2013) ninguém pode fugir da educação, pois ela acontece em todos os espaços, apesar de nem sempre desempenhar o papel de educativa, situação que pode acontecer quando a humanização dos sujeitos está ausente do processo, desconsiderando-se o bem-estar da coletividade. Nessa direção, para Rios (2013), a educação não possui apenas um caráter positivo, tendo em vista que nem sempre os conhecimentos e os valores trazem benefícios a todos, porque, a depender da forma de estruturação e de desenvolvimento, ela pode ser marcada por privilégios, preconceitos e desigualdades.

Em complemento a essas observações, apresenta-se, com base em Libâneo (2006), as definições existentes sobre o processo educacional que dividem a educação como não-intencional (informal) ou intencional (não-formal ou formal). Apesar dessa categorização, essas formas se inter-relacionam em um contexto social e político, subordinando-se à sociedade, a qual lhe faz exigências.

A educação não-intencional constitui-se de experiências, conhecimentos, ideias, valores e práticas realizadas de maneira espontânea, sem intencionalidade, mas que influenciam na formação humana, por exemplo: as relações organizacionais da família, da comunidade e do trabalho. A intencional, também denominada de extra-escolar ou escolar, realiza-se com intenções e objetivos definidos por intermédio de métodos, técnicas e lugares sistematizados para a construção de ideias, valores, atitudes, conhecimentos e comportamentos (Libâneo, 2006). O autor cita os movimentos sociais organizados, os meios de comunicação de massa, entre outros, como modelos de educação não-intencional; a formal acontece na escola, igreja, sindicatos e partidos. Para Libâneo (2006), dentre essas, a educação escolar é a que se destaca entre as formas do modelo intencional, sendo suporte e requisito para as demais, tornando-a essencial para efetivar a participação social das pessoas.

No intuito de especificar os posicionamentos apresentados, este texto utilizará as demarcações apresentadas por Libâneo (2006), considerando o termo educação em referência à forma não-intencional e intencional e educação escolar para o processo sistematizado na escola. Também se destaca que não existe o objetivo de realizar um aprofundamento sobre as origens históricas, políticas e sociais da educação, seja no sentido amplo ou restrito, mas ressaltar a sua importância para a formação dos sujeitos.

Assim, esta pesquisa entende a educação como um processo que permite às pessoas educarem-se entre si, (re)produzindo conhecimentos, princípios, valores, saberes, crenças e cultura para a vida por intermédio das relações sociais. Em relação à educação escolar, considera-se como aquela que acontece na instituição formal, responsável por sistematizar a educação no sentido amplo, contribuindo para a formação dos sujeitos.

Nesse contexto, a educação para o pleno desenvolvimento, ou integral, é entendida como uma formação tanto na vida quanto para a vida (Orrú, 2016) ao reconhecer a singularidade de cada ser humano e suas diferenças individuais (Morin, 2000). O foco dessa educação é desenvolver o potencial de cada pessoa, afirmando que, por meio dela, todos têm o direito de aprimorar suas habilidades, capacidade crítica e responsabilidade.

Dessa forma, a educação contribui para que os indivíduos se tornem cidadãos engajados e capazes de participar ativamente na sociedade em que vivem. A educação integral deve estar presente em todas as unidades escolares, pois “[...] o que se propõe à educação integral é a integralidade, isto é, um princípio pedagógico onde o ensino da língua portuguesa e da matemática não está separado da educação emocional e da formação para a cidadania” (Gadotti, 2009, p. 40-41).

Sob essa perspectiva, a educação para o pleno desenvolvimento é sinônimo de educação integral. Todavia, não se confunde com educação em tempo integral, cujo objetivo é a ampliação da jornada escolar, composta por dois turnos, com atividades diversificadas, contextualizadas e que envolve, inclusive, a participação da comunidade. A educação integral em tempo integral, de acordo com Arroyo (2012, p. 45), compreende que a “[...] formação humana exige mais tempos, mais espaços, mais saberes, artes, compromissos profissionais, diversidade de profissionais”.

O TEA é definido pelo Manual de Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), da *American Psychiatric Association*, em sua quinta edição, DSM-5, como um transtorno do neurodesenvolvimento que apresenta déficits persistentes na comunicação social e na interação social em múltiplos contextos; padrões restritos e repetitivos de comportamento, interesses ou atividades. Por ser um espectro, abrange uma ampla variedade de características e manifestações que podem variar significativamente de pessoa para pessoa, variando em níveis de suporte (1 a 3) que se manifestam no indivíduo desde o início da sua infância, provocando prejuízos significativos no desenvolvimento integral. O diagnóstico costuma ser clínico e os fatores de risco relacionam-se a situações ambientais (idade dos pais avançada, baixo peso no nascimento, exposição fetal a ácido valproico), genéticas e fisiológicas (herança ou

mutações genéticas), sendo mais frequente em pessoas do sexo masculino, conforme explica o DSM-5 (APA, 2014).

Dessa maneira, esses fatores podem comprometer o processo de escolarização do indivíduo, dificultando a compreensão dos conteúdos, a participação em atividades coletivas e a adaptação às rotinas escolares. Por isso, é necessário implementar um processo pedagógico que ofereça suporte e apoio às necessidades específicas desses estudantes, promovendo um aprendizado efetivo. Isso garante a inclusão escolar, facilita o desenvolvimento das habilidades acadêmicas e sociais, e ajuda a desenvolver o seu potencial, além de auxiliá-los a enfrentar os desafios que encontram.

Apesar de ser um tema presente nas discussões da área da educação, do direito e da saúde, ainda é possível perceber o preconceito de algumas pessoas ao saberem que o amigo ou filho de seu amigo tem o diagnóstico clínico para o TEA, com frases do tipo: “- Nossa! É autista? Mas nem parece! ”; “- Ah, mas aquele aluno tem problema (ele é autista) não tem como aprender! ”. Enquanto isso, a escola, ao perceber a dificuldade da criança em se enquadrar no padrão das demais, exige dos pais a apresentação de uma justificativa para tal (laudo médico), a fim de atestar posteriormente, na maioria dos casos, o motivo de o estudante não conseguir o suposto “sucesso escolar”, conforme indica Orrú (2016).

Na concepção de Orrú (2017), a inclusão não enfatiza a diferença como se fosse apenas do outro, mas a considera como algo da espécie humana, a diferença de todos. Assim, o estudante com TEA não é o diferente, pois, como qualquer outro ser humano, possui suas especificidades. Por isso, ele necessita de um contexto acolhedor e inclusivo que lhe ofereça suporte e apoio para o desenvolvimento de seu potencial, permitindo que participe ativamente da sociedade, com suas singularidades e limites devidamente respeitados.

Cumprir explicitar que o reconhecimento dos direitos das pessoas com TEA a um processo educacional inclusivo e equitativo é relativamente recente. Esse marco legal foi estabelecido pela Lei Federal nº 12.764/12, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana, e regulamentada pelo Decreto Federal nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014 (Brasil, 2014).

Para Nunes e Ortega (2016), essa legislação simboliza a politização da experiência de se ter um filho com TEA, porque além de representar a luta da pessoa com autismo, expressa o processo reivindicatório das famílias pela inclusão efetiva. Segundo Augusto (2015), Berenice Piana é mãe de uma pessoa com autismo e, junto com os membros dessa comunidade, lutou para que houvesse a instituição dessa política pública no país.

A Lei Federal nº 12.764/12 ratifica, como direitos da pessoa com autismo, fatores essenciais para o princípio da dignidade da pessoa humana: vida com desenvolvimento integral e pleno da sua personalidade, direito à educação, à segurança, ao lazer, à integridade física e moral, acesso à moradia, à alimentação, à previdência e à assistência social. Também se visualiza a intersetorialidade como uma das suas diretrizes, perpassando o desenvolvimento de ações e políticas públicas que promovam o seu

atendimento; a inclusão da pessoa com autismo no mundo do trabalho, considerando-se as especificidades do transtorno; o dever do poder público em gerir informações sobre o tema, divulgando-as; o incentivo à formação, capacitação de profissionais especializados para o atendimento tanto à pessoa com autismo quanto aos pais e/ou responsáveis e à pesquisa científica sobre o tema (Brasil, 2012).

Em suas análises sobre a temática, Tibyriçá (2019) afirma que o principal avanço representado por esse dispositivo foi considerar o TEA como deficiência, fator que coloca fim nas discussões sobre o tema. Essa classificação pode ser explicada devido ao fato de a pessoa apresentar “[...] impedimentos que em conjunto com barreiras podem obstruir a sua participação em igualdade de condições” (Tibyriçá, 2019, p. 28). Esses impedimentos envolvem questões de natureza mental (déficit de interação social e de comunicação; os movimentos motores repetitivos ou estereotipados; a necessidade de rotinas inflexíveis e os interesses fixos e restritos), sensorial e/ou intelectual (hiper ou hiporreatividade a estímulos sensoriais e às intelectuais à deficiências) explica Tibyriçá (2019).

Face ao exposto, a pessoa com autismo faz parte do público da educação especial na perspectiva inclusiva de maneira transversal, em todos os níveis, etapas e modalidades, garantindo o direito à Educação Básica e à Superior (Brasil, 2013) como instrumentos capazes de permitir a emancipação e o exercício da cidadania. Assim, as instituições de ensino, por exemplo, não podem negar o direito à matrícula do estudante em classes regulares e, em casos de comprovada necessidade, o direito ao profissional de apoio para acompanhá-lo (Brasil, 2012).

Nesse aspecto, Pereira (2019) aborda que o papel do professor é fundamental para entender quais são as possíveis limitações causadas pelo TEA na pessoa. Assim, será possível identificar e trabalhar as suas potencialidades, bem como compreender a forma de interação dela com o meio, no intuito de desenvolver uma educação escolar integral e inclusiva. Todavia, ao discorrer sobre o processo de aprendizagem da pessoa com autismo, é importante mencionar a proposição de Cunha (2020), de que mediar não é sinônimo de facilitar, pois a mediação da aprendizagem envolve “[...] provocar, trazer desafios, motivar quem aprende. Um dos principais escopos da mediação é criar vínculos entre o educando, o professor e o espaço escolar.” (Cunha, 2020, p. 54-55).

Diante do exposto, e com base em Vygotsky (1991), este estudo considera que o desenvolvimento humano acontece por intermédio da interação da pessoa com o meio no qual está inserida, no qual aprendizagem e desenvolvimento são processos diferentes, mas interligados:

[...] o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. Resumindo, o aspecto mais essencial de nossa hipótese é a noção de que os processos de desenvolvimento não coincidem com os processos de aprendizado. Ou melhor, o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizado; [...] (Vygotsky, 1991, p. 61).

Nessa direção, tem-se o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), proposto por Vygotsky, que se refere à distância entre o que uma criança consegue realizar sozinha e aquilo que faz com

o auxílio de alguém. Para crianças com deficiência, o autor considera a educação como um meio para potencializar o progresso da pessoa, permitindo-lhe o desenvolvimento de outras formas. Segundo Vygotsky (2011, p. 867): “Assim, a educação surge em auxílio, criando técnicas artificiais, culturais, um sistema especial de signos ou símbolos culturais adaptados às peculiaridades da organização psicofisiológica da criança anormal.”

A respeito disso, Stepanha (2017) explica que lacunas nas funções biológicas podem ser compensadas a partir da criação de novas possibilidades, as quais podem e devem acontecer no contexto escolar de forma intencional e dirigida a partir da mediação do professor, proporcionando avanços no desenvolvimento real do discente de forma a auxiliar na superação de dificuldades e na aquisição do conhecimento científico. Oliveira e Gomes (2020), com base na teoria vygotskyana, afirmam que a escola é um ambiente essencial para proporcionar o desenvolvimento humano, devido à diversidade de interações com os pares e aos conhecimentos culturais, permitindo à criança desenvolver suas funções mentais superiores.

Nesse contexto, a educação escolar para o pleno desenvolvimento da pessoa com autismo precisa valorizar os avanços alcançados pelo estudante, compreendendo como um ser que possui potencialidades, valorizando-as, auxiliando-o nesse processo. Com base nisso, a concretude do direito social exercido na escola pode ser visto como uma possibilidade de contribuir para a formação de pessoas que lutam por seus direitos, cumpram com seus deveres e que saibam viver e cooperar para o bem-estar social.

Cabe acrescentar que, para Freire (2013), a educação é um ato político que envolve a cidadania e a emancipação dos sujeitos. Em suas análises, Romão (2020), ao se referir a Freire, diz que a politicidade é a base das relações humanas. Assim, a concepção apolítica na educação também possui um objetivo político de manter a hegemonia. Todavia, deve-se tomar “o cuidado de não confundir a dimensão política com a dimensão partidária que transforma a sala de aula em comício, a cátedra em palanque e a aula em um discurso eleitoral.” (Romão, 2020, p. 4).

Tendo como ponto de partida essa tônica, entende-se que a educação para o pleno desenvolvimento não pode se centrar na educação bancária criticada por Freire (2013), que se assemelha a depósitos de conteúdos “na cabeça” dos estudantes. Segundo Orrú (2019) essa perspectiva não aceita o estudante questionador, tentando extirpar-lhe a criticidade, o poder de fazer as suas escolhas de maneira consciente para agir com autonomia e emancipação. Por isso, as práticas pedagógicas dirigidas à memorização, à repetição e à fixação de conteúdos supervalorizados pela escola, possuem o objetivo de classificar e ranquear inteligências. A autora alerta para o fato de que, nesse espaço, observa-se a exposição de conteúdos pelo professor e, complementa afirmando: “Quem dera pudéssemos, simplesmente, transmitir conteúdos uns aos outros de modo que a efetiva e significativa aprendizagem ocorresse!” (Orrú, 2019, p. 317).

Observa-se que o ato de elencar conteúdos, habilidades e competências para cada série/ano de maneira homogênea, corre o risco de promover exclusão e estigmatização dos sujeitos que não

conseguirem alcançar e se enquadrar nesses padrões estabelecidos, sendo vistos como estudantes incapazes ou que não querem aprender.

Essa reflexão mostra que, se o estudante com autismo não tiver acesso a uma educação emancipadora que promova sua autonomia, ele não conseguirá desenvolver todo o seu potencial. Isso ocorre porque há o risco de homogeneizar o processo educativo, tratando todos os estudantes sob a mesma perspectiva. Nesse contexto, não se considera a diversidade da espécie humana nem as necessidades específicas de cada indivíduo, o que pode resultar em exclusão e na falta de oportunidades adequadas para o crescimento e desenvolvimento integral do estudante com autismo.

### **Princípios Políticos**

As discussões apresentadas nesta seção baseiam-se nos princípios políticos mencionados nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) do Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010) e nas DCN da Educação Especial (Brasil, 2001), com o intuito de garantir o cumprimento dos direitos humanos:

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características biopsicossociais dos alunos e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

I - a dignidade humana e a observância do direito de cada aluno de realizar seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social;

II - a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências;

III - o desenvolvimento para o exercício da cidadania, da capacidade de participação social, política e econômica e sua ampliação, mediante o cumprimento de seus deveres e o usufruto de seus direitos (Brasil, 2001).

Em sentido semelhante, as DCN do Ensino Fundamental de 9 anos (Brasil, 2010) define como princípios políticos:

II – Políticos: de reconhecimento dos direitos e deveres de cidadania, de respeito ao bem comum e à preservação do regime democrático e dos recursos ambientais; da busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais (Brasil, 2010).

Sob a perspectiva de Critelli (2006), os princípios alertam e destacam o que ainda precisa ser realizado e colocado em prática, aspectos que as atitudes atuais não abrangem ou que nunca poderão abranger, como fraternidade, liberdade, igualdade e honra. Assim, a autora os considera pouco específicos, ao contrário das metas, que são precisas e concretas. Por isso, devido a essa indefinição, os princípios orientam ações, metas e normas sociais, sem se restringirem a nenhuma delas (Critelli, 2006).

Sob a visão de Padilha (2019), as Diretrizes se constituem como referências para a educação no cenário nacional, passíveis de proporcionar aprendizagem e de serem valorizadas. Entretanto, deve-se

analisá-las a partir de uma perspectiva crítica, tendo em vista que não há neutralidade na educação (Candau, 2008; Freire, 2018; 2019).

Para além disso, é importante mencionar o posicionamento de Libâneo (2013) ao afirmar que as legislações educacionais, apesar das garantias, encontram-se a favor das necessidades do mercado. Santomé (2016), declara que a educação neoliberal tem formado pessoas críticas, mas com uma criticidade voltada apenas para os seus próprios interesses, enquanto consumidores incapazes de imaginar e refletir sobre um modelo social que seja justo e respeite os interesses coletivos. Pessoas nas quais predominam o *Homo economicus* e o *Homo consumens*, nas quais há ausência de sentimentos, moral, dignidade e de compromissos interpessoais e sociais (Santomé, 2016).

Em sentido semelhante, Romão e Gadotti (2012) afirmam que o neoliberalismo reduz as identidades dos estudantes a meros consumidores, negando o direito à educação integral, ao sonho e à utopia. Gadotti (2020) menciona que o objetivo desse sistema é uniformizar procedimentos e projetos, tendo como referência o mercado, e não a cidadania. Por isso, agregam-se às discussões desta seção as ideias do educador brasileiro Paulo Freire, que defende uma educação cidadã, contra a opressão e emancipadora dos sujeitos. A esse contexto somam-se autores que abordam o autismo e a educação escolar, para que, por meio do diálogo com o pensamento freiriano, seja realizada a investigação sobre o processo escolar com foco no pleno desenvolvimento.

A partir dessa perspectiva, sem a visão de sonho e utopia de Freire, talvez não seja possível superar o sistema neoliberal que predomina no mundo. No entanto, há a opção de não se deixar conduzir totalmente pelas ideologias desse sistema predatório, refletindo criticamente sobre as articulações presentes no meio social e adotando uma abordagem complexa com ações que contribuam para a construção de uma sociedade menos excludente.

### **Formação na e para a Cidadania**

A política faz parte da educação e evidencia que não é possível a emancipação dos sujeitos sem o exercício democrático da sua cidadania sob a concepção freiriana. Dessa maneira, os Princípios políticos (categoria 02) manifestam o papel da educação escolar cidadã no pleno desenvolvimento do estudante com autismo na medida em que proporciona uma educação sob a perspectiva inclusiva, refletindo nas relações sociais e no compromisso das pessoas com a transformação social.

Em sua obra *Política e Educação*, Freire (2018) define como cidadão a pessoa que tem o direito ao gozo dos seus direitos civis e políticos. Sendo assim, a partir da leitura da CF percebe-se que as crianças não podem ser consideradas cidadãs na plenitude do termo devido à impossibilidade do exercício de alguns direitos, a exemplo dos políticos (votar e ser votada). Todavia, apesar desta limitação, elas são sujeitos de direitos e, por isso, devem exercer a cidadania desde a infância, como enfatiza Gadotti (2016).

Romão e Gadotti (2012) afirmam que a educação cidadã, emancipadora, vai na contramão do ideal colonizador, o qual tem por foco promover o individualismo, cooperando para a solidariedade e a justiça social. Segundo Freire (1997), a escola cidadã é aquela que:

[...] se assume enquanto um centro, um centro de direitos e um centro de deveres, a formação que se dá dentro do espaço e do tempo que caracterizam a escola cidadã é uma formação para a cidadania. Quer dizer, a escola cidadã é, então, a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Porque a escola cidadã não pode ser uma escola cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesmo, também, em que ela briga pela cidadania, pelo exercício e pela fabricação da cidadania de quem vem para ela, de quem usa o seu espaço (Freire, 1997, p.42).

A relação cidadania/educação deve ser um ideal efetivado na prática social em que os direitos se tornam o polo da cidadania (Cury, 2014). Conforme exposto, o direito à educação é inegável para o ser humano. Entretanto, apesar da sua previsão jurídica, sabe-se que nem sempre ele é exercido de maneira integral pelo estudante no âmbito escolar. Se assim fosse, não haveria a necessidade de a legislação garantir o direito à educação especial na perspectiva inclusiva para a pessoa com deficiência.

A opção política adotada pelo contexto escolar deve emergir da democracia, do diálogo e da participação de todos os sujeitos. Por isso, o Projeto Político Pedagógico (PPP) não pode ser apenas um documento que apresente os princípios, os valores e a perspectiva de uma educação inclusiva sem efetivar esses ideais no cotidiano, pois teoria e prática precisam andar em consonância (Freire, 2019). Esse documento revela uma educação de todos, fundada nos e para os direitos humanos e mostra o comprometimento da escola em realizar uma educação verdadeiramente cidadã com a participação de todos os membros da comunidade escolar (Orrú, 2020).

Observa-se que o diálogo é essencial na construção do planejamento pedagógico para a aprendizagem do estudante com TEA que, além do plano de curso pelo professor da classe regular, envolve a construção do Estudo de Caso e do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) pelo professor do AEE e da coordenação pedagógica. De acordo com Poker *et al.* (2013), o PDI é um registro da avaliação diagnóstica sobre o aluno e do plano de intervenção pedagógico a ser desenvolvido pelo docente na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) numa perspectiva integral sobre a pessoa.

O modelo de plano proposto por esses autores é dividido em duas partes: a primeira traz os informes sobre a vida do estudante, a partir do Estudo de Caso que é realizado por intermédio da entrevista com os pais/responsáveis, dos relatórios emitidos pelos profissionais da saúde e observação do estudante; a segunda é construída com base nas informações da primeira, e apresenta a proposta de intervenção que será realizada pelo professor de AEE, no intuito de auxiliar o estudante em seu desenvolvimento com orientações tanto para o professor da sala de aula regular quanto para a escola sobre o processo de inclusão do estudante.

Em relação ao PDI sabe-se que a sua utilização nas unidades escolares é uma prática para o acompanhamento das crianças com autismo, pois tem como objetivo personalizar a educação conforme as necessidades específicas de cada estudante. Todavia, se analisado sob a perspectiva teórica de Vygotsky,

sabe-se que esse documento pode apresentar falhas ao colocar em prática a ZDP proposta pelo autor. Isso acontece quando a escola utiliza o PDI como um documento rígido, que foca demasiadamente nas limitações atuais da criança e em objetivos fixos, sem considerar o papel fundamental da mediação e da interação social no desenvolvimento das habilidades.

Além disso, o PDI pode, em alguns casos, subestimar o potencial da criança com autismo ao definir metas ou concentrar-se em habilidades específicas e isoladas, em vez de promover um desenvolvimento mais holístico e integrado, como sugerido por Vygotsky. Isso pode levar a uma educação que, em vez de emancipadora e inclusiva, reforça as barreiras que limitam o pleno desenvolvimento do estudante.

Nesse viés, para que o PDI seja efetivo e alinhado com a teoria de Vygotsky, é necessário que ele seja um documento vivo, flexível e que considere a interação social como parte central do processo de aprendizagem. O plano deve ser constantemente revisado e ajustado com base nas interações e no progresso do estudante, promovendo não apenas a aquisição de habilidades, mas também o desenvolvimento do potencial máximo da criança com autismo.

No campo dos Princípios Políticos (categoria 02), tem-se a cidadania (código 02) como subcategoria a partir da finalidade de investigar como a escola e a família tem contribuído para que os estudantes com autismo tenham a oportunidade de conhecer, refletir e exercer os seus direitos e deveres (subcódigo 02A). Dessa maneira, entende-se que uma condição para tal é o exercício do direito à educação escolar, permitindo o acesso, a permanência, a inclusão e a aprendizagem.

Os dados apresentados mostram a preocupação da escola em desenvolver nos estudantes a cidadania, por intermédio do exercício dos direitos e deveres, conforme aponta a Proposta Curricular, o PPP e os PDI's:

É necessário oferecer aos alunos a oportunidade de vivenciar experiências de atitudes de cidadania através do contato com adultos e outros estudantes, e este contato é o que provoca o exercício da democracia, da vivência dos seus direitos, do cumprimento dos seus deveres. Assim se constrói e se internaliza gradativamente a cidadania, tornando-a uma prática diária (Barreiras, 2017, p. 20).

Direitos da criança e do adolescente - Conscientização sobre os direitos fundamentais das crianças e adolescentes presentes em todos os espaços de relacionamento humano, quer seja em casa, na escola e na sociedade, através de leituras relacionadas ao tema, vídeos, palestras e outros recursos; produção de desenhos, cartazes, pinturas, teatros, danças, jogos e brincadeiras (PPP).

Realização de atividades envolvendo sentimentos adversos por meio de situações em jogos, como seguir as regras do jogo, o perder, a socialização, o compartilhar e o dividir (PDI - Estudante 01).

Desenvolvimento de habilidades sociais, tais como o compartilhar, emprestar, dar, e sentimentos diversos que podem surgir no dia a dia, o medo, sentimentos pelo outro, raiva, alegria, etc (PDI - Estudante 02).

Considera-se que a cidadania deve ser uma prática exercida diariamente na escola, pois os dados abaixo demonstram que os estudantes possuem dificuldade em aceitar, por exemplo, o ato de perder durante o jogo, momento lúdico oportuno para proporcionar a vivência de situações cotidianas:

O aluno com autismo, na maioria dos alunos, não são todos eles, não gostam de perder, eles querem ganhar. E aí chega a dificuldade, por exemplo, o professor e o monitor eles têm a tendência de dizer, mesmo que o aluno perdeu, ele diz: - não, fala que ele ganhou! Não, se ele perdeu o jogo, ele perdeu [...] antes dos jogos é feito o trabalho, uma roda de conversa explicando pra eles o que é que ganhar, o que é que é perder dentro do jogo o que é que ganhar e perder dentro da vida (Coordenadora).

Em atendimento social apresenta um pouco de dificuldades, costuma ser bastante competitivo e precisa administrar sentimentos de perdas. [...] apresenta dificuldades maiores nas áreas de coordenação motora fina e grossa, e delimitação de espaço; habilidades sociais de competitividade, ansiedade e concentração. Sugerimos que sejam trabalhados estímulos nessas áreas, para que haja superação de tais dificuldades, no ano de 2020 (Relatório Final de Avaliação AEE - Estudante 01).

Quanto à atividade que envolva competição, não aceita perder e quer sempre ganhar, e quando o mesmo perde, fica irritado e se recusa em continuar realizando a atividade que foi proposta. Para corrigir esse comportamento, dialogamos muito com ele para ele entender o processo de cada jogo e aceitar que momentos podemos ganhar e em outros podemos perder (Relatório Final de Avaliação AEE - Estudante 02).

O trabalho de conscientização desses estudantes sobre a diferença entre ganhar e perder é relevante, porque os ajudará a ter compreensão sobre os direitos e deveres, a colaboração, o respeito ao próximo, além de entender que na vida existem obstáculos, nem sempre transponíveis. Também se constitui em um ato de politização ao relacionar teoria e prática, permitindo-lhes viver a emoção e a razão ao interagir com o meio e com o outro. Gaiato (2018) explica que os conceitos e as vivências sobre ganhar e perder são relevantes para as crianças com autismo que possuem essa dificuldade, pois auxiliam na flexibilização do pensamento, exercitando a autorregulação.

Os dados evidenciam a necessidade de a escola intensificar as ações voltadas para a cidadania dos estudantes, auxiliando-os a se entenderem como sujeitos de direitos e deveres. Candau (2008) afirma que na realidade latino-americana poucas pessoas possuem a consciência dos seus direitos ao considerá-los como benesses de políticos ou governos. Por isso, a escola precisa ajudá-los nesse processo de emancipação.

A partir da análise dos dados presentes em direitos e deveres (subcódigo 02A), entende-se que a plenitude de uma escola cidadã proposta por Freire (1997) ainda é um ideal a ser alcançado, mas a unidade escolar participante do estudo de caso tem realizado práticas que apontam para essa direção. Observa-se na fala das entrevistadas do corpo pedagógico a vontade de fazer uma educação efetivamente cidadã por intermédio da conscientização da comunidade escolar sobre as especificidades do TEA, incentivo da participação dos estudantes nas atividades, sua politização e acolhimento das sugestões das famílias.

A participação (subcódigo 02B) também se constitui em um elemento relevante para o desenvolvimento da cidadania (código 02) dos estudantes com autismo na escola. Nesta pesquisa,

entende-se que a participação não se relaciona apenas ao envolvimento da pessoa discente nas atividades escolares, mas também engloba a família e a equipe multidisciplinar, que deve ser composta por médico, fonoaudióloga, terapeuta ocupacional, psicopedagogo e psicólogo, segundo Brites e Brites (2019).

Entende-se que a parceria família-escola é essencial para auxiliar no desenvolvimento do estudante com autismo (Brites; Brites, 2019; Souza, 2017), pois essa interação permite o conhecimento sobre o indivíduo e a realidade na qual ele está inserido. Contudo, Souza (2017) expõe que é comum perceber nas instituições públicas a dificuldade de muitas famílias em acompanhar o processo de escolarização dos estudantes, alegando como motivo o exercício das atividades laborais, situação que provoca o distanciamento entre as duas esferas. Os dados a seguir revelam como acontece a participação da família na escola sob a ótica das docentes:

Tudo o que a gente procura nas reuniões, eles [família] estão lá, prestando atenção no que a gente está direcionando. Com relação a levar a criança para o atendimento eles se preocupam com a questão dos horários, entendeu? Levar o filho para o atendimento [AEE], porque a gente sabe que esses meninos têm muitas terapias. Praticamente a família volta toda para essa criança. A questão dos horários, [porque] têm pais que trabalham [...] a gente tenta articular também os atendimentos lá da escola com relação aos atendimentos que eles têm das terapias fora [...]eu vejo o esforço que a família faz para que realmente eles se desenvolvam (Docente AEE 01).

A família estava bem empenhada, acompanhava bem [...] quando fechou esse diagnóstico, a família se empenhou muito e o acompanhamento dele com ela na escola é assim bem presente. Eles acompanham, são envolvidos. Eles investem no aluno nessa parte de fono, na parte do acompanhamento do aprendizado. A família é bem participativa e assídua na vida, tanto no AEE quanto na sala regular (Docente AEE 02).

Sempre interagem [a família] (Docente).

O contexto do estudo de caso mostra que a relação entre a escola e as famílias dos estudantes com autismo é dialógica, revelando a preocupação da unidade escolar em conciliar os horários de atendimento na Sala de Recursos Multifuncional com a rotina vivenciada pelos estudantes externamente. Segundo Freire (2001, p. 127) “participar é discutir, é ter voz”, momento que não pode se limitar à presença da família em reuniões esporádicas na escola, mas ao envolvimento democrático no cotidiano da instituição.

Eu tenho a liberdade de chegar na escola para explicar a forma dele, como seria melhor pra ele entender, como ela [a professora] pode lidar em situações de crises por [ele] não se interessar em alguma atividade. [...] Sempre que tenho algum problema vou até a direção e sempre sou bem acolhida (Pai/Mãe 01).

Sempre tem reunião dos pais. Por exemplo, eu sempre tinha as reuniões dos pais. Com esse processo da pandemia, que realmente parou. Tá há um ano parado, mas sempre havia as reuniões, entendeu? E era colocado o relatório sobre o desenvolvimento da criança (Pai/Mãe 02).

A família é preocupada com o desenvolvimento do aluno, sempre na busca das possibilidades máximas para o desenvolvimento do filho. E tem apresentado um ótimo acompanhamento, está sempre, esteve presente. Seu relacionamento com a família é ótimo, seus pais têm muito carinho e afeto pelo mesmo (Relatório Final AEE - Estudante 01).

A família é presente e sempre acompanha o desenvolvimento de XXX, tanto no AEE quanto na sala de aula regular. Seu relacionamento com a família é ótimo, seus pais têm muito carinho e afeto por ele [...] (Relatório Final AEE - Estudante 02).

Os dados evidenciam que a escola incentiva e potencializa a participação da família em seu interior, numa relação de escuta e respeito, como confirma o representante da categoria Pai/Mãe 01 ao descrever a sua interação, apesar de Pai/Mãe 02 resumir sua participação apenas às reuniões de pais. A presença desse segmento no processo de ensino e aprendizagem também sinaliza para práticas cidadãs, envolvendo os estudantes com autismo, uma vez que o contexto familiar também é um meio para promover a politização dos discentes, além de se constituir em um dos objetivos do PPP da unidade escolar:

Desenvolver atitudes de respeito, responsabilidade e cooperação no ambiente escolar, fortalecendo a integração escola-comunidade;  
Possibilitar e incentivar a participação e maior envolvimento dos pais na vida escolar dos filhos, fortalecendo os relacionamentos entre escola e família; (PPP).

Dada a importância da participação (subcódigo 02B), destaca-se a relevância dos estudantes com autismo no acesso e na participação das terapias realizadas com a equipe multidisciplinar. Sobre esse fato os participantes esclarecem que:

[...] em 2019 ele estava no 2º ano. No 1º ano ele já começou a ler algumas coisas; no 2º ano ele já terminou bem. Aí, conversando com a mãe dele, [falei] que ele tá fazendo umas palavras diferentes, tinha palavras que ele não conseguia falar. E, depois, ele deu um salto, que a mãe o colocou na fono. Isso foi muito importante para o desenvolvimento da leitura dele. E aí, a escrita dele ainda tá sendo assim mesmo, acompanhada, treinada, mas ele já estava lendo palavras; ele consegue formar uma frase (Docente AEE 02).

[...] [o estudante tem] fono, psicóloga e psicopedagoga (Pai/Mãe 01).

E02: [...] antes a gente oferecia fonoaudióloga, psicopedagoga; hoje a gente não está tendo essa possibilidade (Pai/Mãe 02).

Por intermédio dos dados, as famílias demonstram que, dentro das suas possibilidades, têm oferecido aos estudantes o acesso às terapias para melhorar a sua qualidade de vida e, conseqüentemente, promover a aprendizagem e o desenvolvimento. É importante destacar a fala da Docente AEE 02 ao afirmar o progresso que um dos estudantes alcançou após o início das terapias com a fono. Brites e Brites (2019), Cunha (2020) e Gaiato (2018) são unânimes ao ressaltar a importância da participação da equipe multidisciplinar no cotidiano escolar, auxiliando na prática pedagógica do professor.

O papel da equipe multidisciplinar não deve ser o de criticar os professores sem apresentar proposições construtivas, com embasamento científico. Também não se pode limitar a visitas pontuais apenas para colher informações sem fornecer retorno à escola e realizar o devido acompanhamento. No caso em questão, destaca-se os comentários abaixo:

[...] assim que a mãe fechou o diagnóstico que ele era autista, ele já tinha entrado [na fono], porque ele tinha dificuldade de falar, porque ele não conseguia se expressar verbalmente. [...] nem sempre eles conseguem isso pelo SUS, pelo município. Nós temos o CEPROESTE, que é o núcleo de apoio. Os pais têm que fazer tudo particular e fica muito pesado. O meu aluno, em estudo, a mãe consegue fazer o acompanhamento dele com

psicopedagogo, que é um acompanhamento muito caro, e a maioria dos nossos alunos não têm condição. E aí, o que acontece, quando o aluno está sendo atendido pela psicopedagoga, ela vai procurar a gente para conversar, ela quer colher da gente como é que tá aquele aluno. E aí a gente estabelece esse diálogo do AEE com a família, com essa psicopedagoga ou essa fono (Docente AEE 02).

[...]sim, existe interação. Não é ainda uma interação como a gente queria, mas existe a interação. [...] a equipe multidisciplinar também traz pra escola esse retorno até pra poder colaborar com os procedimentos necessários, a metodologia necessária para estar atendendo esse aluno; pra fazer esse aluno evoluir e é uma ajuda bem significativa. [...] [a equipe] é da rede municipal; deveria ser mais presente, mas deixa um pouco a desejar (Coordenação).

No tocante a esse quesito não foram localizados registros nas falas das outras docentes sobre a presença dessa equipe na escola. Dessa maneira, como Bardin (2016) argumenta que a presença ou a ausência de um dado pode ser utilizada na análise de conteúdo, considera-se que esse silenciamento por parte das participantes supracitadas possivelmente é devido ao fato de que essa interação não aconteça.

A partir das considerações apresentadas, vislumbra-se que essa área se constitui como um campo promissor para investigações mais aprofundadas no contexto do município de Barreiras (BA), tendo em vista que a intersectorialidade das ações no atendimento à pessoa com TEA é um direito presente na legislação nacional quanto no PME nas metas:

- 4.4 Implantar, através de ação interinstitucional (Educação, Saúde e Assistência Social) Equipe Multidisciplinar [...]; [...]
- 4.9. Promover campanhas intersectoriais (educação, saúde e promoção social) para fortalecer a política de educação inclusiva, visando assegurar o acesso, permanência e o sucesso na aprendizagem escolar, a partir do primeiro ano de vigência do Plano (Barreiras, 2017, p. 88-89).

Em relação à participação dos estudantes nas atividades escolares, os dados demonstram se tratar de algo constante:

[...] nós priorizamos as atividades lúdicas, brincadeiras e jogos que desenvolvam o raciocínio lógico do aluno com autismo [...]. O meu acompanhamento é no sentido de indicar estratégias de leitura, estratégias de escrita, estratégias de desenvolvimento da oralidade e também na indicação de atividades, de jogos, de vídeos, de documentários; [...] O acompanhamento é praticamente diário, porque na escola a gente sempre tá passando, tá sempre olhando, vendo. [...] eles participam [...]; se vai sair, se vai fazer alguma atividade, eles estão lá. Estão juntos. Eles participam da apresentação de trabalho de grupo (Docente AEE 01).

Ó, no caso do aluno que eu atendo, a maior dificuldade que ele apresenta é na aquisição da leitura da escrita. Ele tem mostrado um desenvolvimento muito grande. A gente sempre procura trabalhar com ele o lúdico. [...]ele [o aluno] se relaciona bem com os colegas, se relaciona bem com os meninos; [...] participa das aulas, participa muito bem das aulas; [...] ele brinca com os meninos, ele tem uma boa convivência social, principalmente, se for para os meninos começaram a jogar ou fazer coisas que ele gosta. É que ele gosta mesmo (Docente AEE 02).

Nós usamos atividades lúdicas, né? Como brincadeiras que prendem a atenção desses alunos, porque você sabe que a gente tem que prender a atenção dele. Tem que ser uma coisa mais lúdica [...] que eles possam prender a atenção deles. [...] ele participa das aulas

[...] você faz uma pergunta, ele levanta a mãozinha. A gente vê que ele é participativo [...] ele faz o conteúdo sobre outra abordagem [...] (Docente).

Observa-se que a participação dos estudantes nas tarefas escolares aparenta não se resumir apenas a atividades direcionadas para a socialização, sob a concepção de que o estudante com deficiência não tem capacidade de aprender. Os dados demonstram que parece existir a preocupação em promover a aprendizagem dos estudantes, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos previstos na proposta curricular do município por intermédio de atividades lúdicas e diversificadas.

Por isso, a triangulação da fala das docentes do AEE com o posicionamento dos pais e os relatórios finais de avaliação dos estudantes demonstra a preocupação da escola em proporcionar aprendizagem:

Interpretação de texto, cálculo, colagem, não vem pintura, utilização de material dourado para tarefa, vídeos pra ele assistir e fazer interpretação com perguntas, atividades no livro da série dele. [...] de incluí-lo em tudo, de fazer questão que ele esteja presente em tudo. Eu vejo eles [comunidade escolar] muito participativos com essa inclusão, com essa vontade de que ele cresça e não tenha limitação, e a limitação está nos olhos de quem vê (Pai/Mãe 01).

[...] a escola, eu percebo que ela tem procurado desenvolver determinadas atividades e, também, tipo assim, com profissionais na área, para que haja uma compreensão melhor da criança naquela dificuldade que ela tem, entendeu? Então, vejo exatamente o que a escola oferece são essas... [...] é tipo um seminário, alguma coisa desse tipo [...] (Pai/Mãe 02).

Tem iniciativa e interesse nas atividades [...] O aluno apresenta excelente desenvolvimento cognitivo, tendo apresentado melhoras significativas quanto à resistência na realização de atividades (Relatório Final AEE - Estudante 01).

[...] realiza as atividades propostas, é uma criança atenta, curiosa, e sempre faz perguntas para descobrir coisas que no momento são do seu interesse; gosta de se arrumar e apresenta uma boa higiene pessoal. [...] no que se refere à função motora fina, motora grossa estão desenvolvidas, não apresenta dificuldade em locomover-se, consegue equilibrar-se, tem postura adequada (Relatório do AEE - Estudante 02).

Os dados mostram a satisfação dos pais com o processo de escolarização dos seus filhos, pois eles não apresentam reclamações nas quais afirmam que os estudantes não aprendem. Sendo assim, a análise permite inferir que a escola tem procurado desenvolver seu papel político ao assegurar aos estudantes a equidade e o direito à aprendizagem voltada para ações que proporcionem o acesso à leitura, à escrita e ao pensamento crítico.

Diante desses apontamentos, precisa-se destacar a diferença entre inclusão e integração. Segundo Sassaki (1999), a integração se refere à inserção da pessoa com deficiência na sociedade na perspectiva de a pessoa se adaptar à sociedade. A inclusão exige a modificação do meio social no processo de inclusão da pessoa com deficiência no intuito de contribuir para o seu desenvolvimento e cidadania. Assim, os dados também demonstram o reconhecimento por parte das professoras de que na escola ainda não acontece a inclusão efetiva, ao mencionarem que

[...] a escola já tem esse conhecimento que a criança tem direito de participar e de estar em todos os lugares da escola. Então, isso pra mim já é um grande avanço na escola, mas a gente tem que saber [que] não é só isso, né? (Docente AEE 01).

Eu penso que a partir do momento que a escola permite, não cria barreiras para que esse aluno não entre na escola, ela já tá dando uma oportunidade pra que ele possa ter direito ao direito dele, que é de estudar, de socializar, de estar convivendo com as outras pessoas. Então, a partir do momento em que a escola abre as portas e não impede esse aluno de entrar e cria condições para que ele permaneça, não adianta ele entrar, ele tem que permanecer na escola. Eu creio que isso está favorecendo para essa formação cidadã dele (Docente AEE 02).

[...] olha, é o seguinte: geralmente, os alunos que eu pego, que esse que eu também peguei, são muito calmos, muito calmos. São crianças maravilhosas. E quando acontece isso [momentos de estresse] a gente tenta conversar, dar outro tipo de atividade que desestresse eles, entendeu? [...]. Geralmente a gente caminha pra lá, para a pessoa [AEE], pra cuidadora levar, para que elas possam fazer esse trabalho com ele, né? Porque você sabe que no município as salas têm muitos alunos. A escola contribui a partir do momento em que recebe, inclui o aluno para sua rotina acadêmica. Então, assim, ela contribui a partir do momento que insere ele (Docente).

À vista disso, destaca-se que a efetivação do direito à educação escolar inclusiva da pessoa com autismo é complexa, tendo em vista que as especificidades do transtorno repercutem na aprendizagem e nas interações sociais, provocando insegurança nos profissionais. Além disso, muitas vezes, os sistemas de ensino se mostram incapazes para responder às demandas apresentadas, já que a discussão teórica sobre o TEA na escola é contemporânea (Stepanha, 2017). A inclusão total se trata de uma mudança que “revolve camadas de proposições, diretrizes, referenciais teórico-metodológicos, referenciais consolidados, pelo tempo, pela rigidez dos costumes, dos padrões em que a escola brasileira se arquitetou.” (Mantoan, 2019, p. 32). Depreende-se que o sistema de inclusão defendido pela autora exige uma nova configuração escolar que também se dirija para uma formação integral, sem classificações de identidades e de parametrizar o tempo de aprendizagem dos estudantes, por exemplo.

Por isso, nota-se que há na unidade escolar práticas de inserção do estudante, encaminhando-se para iniciativas de inclusão. Isso é demonstrado por intermédio das falas das docentes, ao mencionarem que o acesso e a permanência dos estudantes na instituição não são fatores suficientes para o exercício da cidadania e do direito à aprendizagem, somando-se ao relato da dificuldade da professora da classe regular em desenvolver sua prática pedagógica quando o aluno está agitado.

A partir dos resultados da participação (subcódigo 02B), verifica-se que essa unidade escolar tem se dirigido a ser uma escola cidadã. O envolvimento da equipe pedagógica, da família e dos próprios estudantes com autismo no processo de ensino e aprendizagem constitui-se como meio eficaz na promoção do desenvolvimento da cidadania. Contudo, faz-se necessário o acesso desses estudantes à equipe multidisciplinar e a presença constante dessa equipe na escola no intuito de dialogar sobre o processo com a participação da família.

Nota-se que a cidadania (código 03) constitui-se como um ideal a ser efetivado nas práticas escolares com ações voltadas à inclusão total dos estudantes com autismo na unidade escolar. Dessa

forma, os resultados da análise dos dados relacionados aos Princípios Políticos (categoria 02) evidenciam a necessidade de efetivação das políticas públicas sobre a educação especial na perspectiva inclusiva no Brasil, além de investimentos para eliminar as barreiras que impedem a inclusão desses estudantes, garantindo a coerência entre a teoria e a prática.

## CONCLUSÕES

A partir das investigações realizadas nesta pesquisa, entende-se que o direito humano à educação, na perspectiva do pleno desenvolvimento da pessoa com autismo na cidade de Barreiras (BA), tem sido buscado com essa intenção. No entanto, devido a alguns desafios, esse direito não tem sido plenamente efetivado. A unidade escolar participante do estudo de caso, dentro de suas possibilidades, tem realizado ações que contribuem para o desenvolvimento dos princípios políticos no cotidiano, de maneira transversal, sem restringi-los a momentos pontuais.

O estudo de caso também evidencia a participação da família como outro fator relevante para o desenvolvimento dos estudantes com autismo. Contudo, essa interação não pode esperar apenas pelo convite da instituição, devendo, portanto, se constituir em um diálogo contínuo com a equipe pedagógica, analisando as aprendizagens construídas e os fatores/barreiras que impedem os avanços na aprendizagem.

Nessa direção, observa-se a necessidade de uma Lei Municipal com o intuito de garantir aos pais das crianças com autismo o direito à liberação parcial no horário de trabalho, como acontece com os servidores públicos federais do executivo, permitindo-lhes a mobilidade e a segurança ao levar seus filhos, tanto para a terapia, que geralmente são semanais e envolvem mais de um profissional, quanto para o atendimento na Sala de Recursos Multifuncional da escola.

Devido à própria dinâmica do setor econômico, sabe-se que a saída de um trabalhador pode causar transtornos no ambiente de trabalho e gerar possíveis inconvenientes para o empregador, como a incompletude do quadro de funcionários durante o horário de expediente. A criação de uma política pública municipal para garantir esse direito seria um fator relevante na efetivação da segurança jurídica do direito ao trabalho e da empregabilidade da pessoa.

Entende-se que a indivisibilidade dos direitos humanos é essencial para efetivar o desenvolvimento da pessoa com autismo, garantindo o direito à educação em sua plenitude. Isso inclui o acesso ao diagnóstico, preferencialmente precoce, e ao encaminhamento para a equipe multidisciplinar, além do direito dos pais ou responsáveis ao trabalho. Os dados mostram que a família de um dos estudantes precisou suspender as terapias devido à dificuldade financeira para custear o tratamento. Por isso, destaca-se a importância de fortalecer o direito da pessoa com autismo a terapias com a equipe multidisciplinar pelo Sistema Único de Saúde, uma vez que na rede privada o custo das terapias é elevado.

Nesse contexto, é importante concretizar a interação entre a escola e os profissionais que compõem a equipe multidisciplinar responsável pelo acompanhamento dos estudantes com autismo, por intermédio de encontros periódicos, para orientação, reflexão e fortalecimento das práticas pedagógicas.

Esse diálogo deve ser ampliado e fortalecido, deixando de se limitar a encontros esporádicos no início do ano letivo, por exemplo, para a coleta de informações sobre os estudantes, auxiliando apenas as intervenções no consultório clínico.

A escola parece desenvolver seus vínculos interpessoais com os membros da comunidade fundados no princípio da dignidade da pessoa humana, com foco nos e para os direitos humanos, porque os dados não apresentam registros de preconceito ou discriminação sofridos pelos estudantes com autismo. Além disso, a promoção de um cotidiano previsível na escola e a adequação do horário do AEE à rotina vivenciada pelos estudantes com autismo no contexto extraescolar revelam a preocupação da unidade em realizar um processo educativo sensível, alinhado à necessidade dos discentes e das suas famílias.

Por isso, o ensino e a prática do exercício da cidadania devem se efetivar como temas transversais na escola no intuito de permitir a transposição do ambiente de respeito, solidariedade e empatia apresentado no estudo de caso para o meio social. Assim, a dificuldade apresentada pelos estudantes com autismo em relação ao ato de perder e ganhar no jogo precisa ser trabalhada tanto na instituição quanto na família e nas terapias, com o intuito de ensiná-los a viver. Dessa forma, contribuirá para a formação de cidadãos conscientes de seu papel como agentes transformadores da sociedade, capazes de lutar por seus direitos e cumprir com seus deveres, dentro de uma perspectiva de educação emancipadora.

Esta pesquisa não teve a finalidade de esgotar a discussão sobre o tema, mas apenas de iniciá-la, considerando a ausência de estudos acadêmicos no município de Barreiras/BA. Em relação aos limites apresentados, destaca-se que o fato de concentrar a investigação em uma única unidade escolar pode ter restringido a generalização dos resultados para outros contextos educacionais. Entende-se que as realidades em diferentes localidades podem variar, o que significa que as conclusões podem não ser aplicáveis a todos os contextos. Outra questão é o fato de reconhecer a importância da participação familiar, mas não ter condições de explorar de maneira aprofundada as vivências dessas famílias.

Diante desses apontamentos, esta investigação abre espaço para análises em outras instituições escolares no município, possibilitando estudos comparativos entre diferentes realidades. Além disso, também incentiva o estudo sobre a dinâmica das famílias com crianças com autismo e a interação entre os três pilares: escola, família e equipe multidisciplinar, com foco no pleno desenvolvimento das potencialidades da pessoa com autismo.

## REFERÊNCIAS

APA. American Psychiatric Association. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

ARROYO, Miguel G. O direito a tempos-espacos de um justo e digno viver. *In*: MOLL, Jaqueline (org.). **Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos**. Porto Alegre: Penso, 2012. p. 33-45.

AUGUSTO, Luís Gustavo Henrique. **Participação social no processo legislativo federal: um estudo da Comissão de Legislação Participativa (CLP), da Comissão de Direitos Humanos e Legislação Participativa**

(CDH) e da Iniciativa Popular de Lei. 2015. Dissertação (Mestrado em Direito) - Fundação Getúlio Vargas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/13706/dissertacao%20final%20Luis%206.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARREIRAS (Município). **Lei nº 016, de 22 de agosto de 2017**. Dispõe sobre o Plano Municipal de Educação – PME do Município de Barreiras-BA – decênio 2014-2024, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Barreiras: Prefeitura Municipal, 2017. Disponível em: <https://www.barreiras.ba.gov.br/diario/pdf/2017/diario2570.pdf>. Acesso em: 15 maio 2021.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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

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

BRASIL. Presidência da República. **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. Brasília: Casa Civil, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm). Acesso em: 17 jan. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Brasília: Casa Civil, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1). Acesso em: 20 ago. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Casa Civil, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm). Acesso em: 15 nov. 2021.

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

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos: questões pedagógicas. In: BITTAR, Eduardo C. B. (coord.). **Educação e metodologia para os direitos humanos**. São Paulo: Quartier Latin, 2008.

CRITELLI, Dulce. A condição humana como valor e princípio para a educação. **Cadernos Cenpec**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 15-24, 2006. DOI: <https://doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i2.171>.

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

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luís Antônio Miguel. Obrigatoriedade da educação das crianças e adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento. **Nuances**: estudos sobre Educação, Presidente Prudente, v. 17, n. 18, p. 125-144, jan./dez. 2010. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/729/741#:~:text=O%20poder%20p%C3%BAblico%20deve%20oferecer,tiveram%20acesso%20na%20idade%20pr%C3%B3pria>. Acesso em: 15 jan. 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1053-1066, out./dez. 2014. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014143981>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/K76wNhbJLyq4p5MdSFhfvQM/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 14 nov. 2021.

FREIRE, Paulo. Entrevista: Projeto Político-Pedagógico da Escola. Entrevista cedida ao Programa Salto para o Futuro do Ministério da Educação, de 20 a 30 de abril de 1997. **Visa É**: Almanaque de Vigilância Sanitária, ano II, n. 2, p. 41-43, 2009. Disponível em: <http://antigo.anvisa.gov.br/documents/33856/397807/Almanaque+Visa+%C3%89+n%C2%BA+2/f50ee6d9-ee3e-41a7-a8cf-020ed0bbc47e?version=1.0>. Acesso em: 15 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 4 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

GADOTTI, Moacir. **Educação Integral no Brasil**: inovações em processo. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. 127 p. Disponível em: [http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF\\_PTPF\\_12\\_076.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/3079/FPF_PTPF_12_076.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em: 02 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. In: NACIF, Paulo Gabriel Soledade *et al.* (org.) Coletânea de Textos **CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016. p. 50-69. Disponível em: <https://www.catedraunescoeja.com.br/documento/eafbae3bac97da6d551367213a890d3d638876.pdf>. Acesso em: 01 nov. 2021.

GADOTTI, Moacir. Um mapa de navegação em tempos obscuros. **Revista Unifreire**: Universitas Paulo Freire, São Paulo, v. 8, n. 8, p. 190-202, dez. 2020. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista\\_unifreire\\_2020.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf). Acesso em 01 dez. 2021.

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

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Editora Cortez, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2013.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Sobre diferença, deficiência e escola inclusiva: deslocamentos de sentidos e proposições, *In*: ORRÚ, Sílvia Ester; BOCCIOLESI, Enrico. **Educar para transformar o mundo: inovação e diferença por uma educação de todos e para todos**. 1 ed. Campinas, SP: Librum, 2019. p. 31-43. *E-book*. Disponível em: <http://librum.com.br/educartransformar/info/>. Acesso em: 24 dez. 2021.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília. UNESCO, 2000.

NUNES, Fernanda Cristina Ferreira; ORTEGA, Francisco. Ativismo político de pais de autistas no Rio de Janeiro: reflexões sobre o “direito ao tratamento” **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 25, n. 4, p. 964-975, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0104-12902016163127>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Z64XLnFG8gcfPKMtTvGNtZb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 02 jan. 2022.

OLIVEIRA, Francélio Ângelo; GOMES, Adriana Leite Limaverde. Escolarização de alunos com deficiência no Brasil: uma análise sob a perspectiva dos estudos de Lev Vygotsky. **Kiri-kerê: Pesquisa em Ensino**, São Mateus, n. 9, p. 13-39, dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/29287>. Acesso em: 02 jan. 2022.

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

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventar da inclusão: os desafios da diferença no processo de ensinar e aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

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

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

PADILHA, Paulo Roberto. A BNCC e os desafios da escola. **Revista UNIFREIRE**, v. 1, p. 104-122, 2019. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista\\_Unifreire\\_20\\_12\\_2019.pdf](https://www.paulofreire.org/download/pdf/Revista_Unifreire_20_12_2019.pdf). Acesso em: 23 dez. 2021

PEREIRA, Gláucia Tomaz Marques. **Inclusão escolar e formação integral da pessoa com o transtorno do espectro autista: caminhos possíveis**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Anápolis, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7899972](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7899972). Acesso em: 01 jul. 2021.

POKER, Rosimar Bortolini; MARTINS, Sandra Eli Sartoreto de Oliveira; OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de; MILANEZ, Simone Ghedini Costa; GIROTO, Claudia Regina Mosca. **Plano de desenvolvimento individual para o atendimento educacional especializado**. São Paulo: Cultura Acadêmica; Marília: Oficina Universitária, 2013. Disponível em: [https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro\\_9\\_poker\\_v7.pdf](https://www.marilia.unesp.br/Home/Publicacoes/af-livro_9_poker_v7.pdf). Acesso em: 03 jan. 2022.

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

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire e Amílcar Cabral: a descolonização das mentes**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Paulo Freire e o neoconservadorismo. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 52, p. 1-18, jan./mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n52.17099>. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/17099/8289>. Acesso em: 02 jan. 2022.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Políticas educativas e curriculares na construção de um senso comum neoliberal. In: FLORES, Maria Assunção; MOREIRA, Maria Alfredo; OLIVEIRA, Lia Raquel. **Desafios curriculares e pedagógicos na formação de professores**. 2. ed. Santo Tirso, PT: De Facto, 2016. p. 51-72.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SOUSA, Eliane Ferreira de. **Direito à educação: requisito para o desenvolvimento do país**. São Paulo: Saraiva, 2010. E-book.

SOUZA, Oralda Adur de. **Família - escola e desenvolvimento humano: um estudo sobre as atitudes educativas familiares**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2017. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/49120>. Acesso em: 02 jan. 2022.

STEPANHA, Kelley Adriana de Oliveira. **A apropriação docente do conceito de autismo e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores: uma análise na perspectiva da psicologia histórico-cultural**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2017. Disponível em: [https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3363/5/Kelley\\_Stepanha2017.pdf](https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/3363/5/Kelley_Stepanha2017.pdf). Acesso em: 01 jul. 2021.

TIBYRIÇÁ, Renata Flores. **As medidas de apoio para as pessoas com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas na cidade de São Paulo: análise a partir do direito e da educação brasileira e portuguesa comparados**. 2019. Tese (Doutorado em Distúrbios do Desenvolvimento) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://adelpa-api.mackenzie.br/server/api/core/bitstreams/d99c4bc4-ea61-4bf0-90c0-901d4e936851/content>. Acesso em: 26 dez. 2021.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/x987G8H9nDCcvTYQWfsn4kN/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 jul. 2021.

YIN, Roberto. K. **Estudo de caso: planejamentos e métodos**. Porto Alegre: Grupo A, 2015. E-book.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. E-book.

**Submetido:** 29/07/2024

**Correções:** 07/09/2024

**Aceite Final:** 13/09/2024