

## O Autismo e a construção do sujeito: Paulo Freire e a Inclusão Escolar – um diálogo necessário

*Autism and the construction of the subject: Paulo Freire and school inclusion – a necessary dialogue*

Joaquim de Souza Júnio \*  
Viviane Neves Legnani \*\*

Recebido em: 27 maio 2025  
Aprovado em: 22 ago. 2025

**Resumo:** Este artigo propõe uma reflexão teórico-analítica sobre a inclusão escolar de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA), fundamentada na pedagogia freiriana e na perspectiva histórico-cultural de Vygotsky. Parte-se da pergunta: como deve ser a ação docente que constitua um espaço inclusivo de humanização, apropriação da cultura e desenvolvimento da autonomia para sujeitos com autismo? Para responder, realiza-se uma revisão bibliográfica crítica e qualitativa que percorre três eixos interligados: (1) a evolução histórica do diagnóstico do autismo e seus impactos na educação; (2) a construção da Educação Inclusiva como direito humano, com base em documentos internacionais como a Declaração de Salamanca; e (3) os aportes de Paulo Freire, especialmente em Pedagogia da autonomia e Pedagogia do oprimido, sobre escola, emancipação e práticas sociais. A análise articula os desafios da inclusão com os conceitos freirianos de situação-limite, práxis e inédito viável, apontando caminhos ético-políticos para uma educação que acolha a singularidade, promova o diálogo e favoreça a emancipação. Assim, o texto convida à esperança ativa e à construção coletiva de espaços escolares verdadeiramente inclusivos.

**Palavras-chave:** Inclusão escolar. Paulo Freire. Autismo. Educação emancipatória; práxis.

**Abstract:** This article offers a theoretical-analytical reflection on the school inclusion of students with Autism Spectrum Disorder (ASD), grounded in Freirean pedagogy and the historical-cultural perspective of Vygotsky. It begins with the question: how should teaching practices be shaped to foster inclusive spaces of humanization, cultural appropriation, and the development of autonomy for students with autism? To address this, a critical and qualitative bibliographic review is conducted, following three interconnected axes: (1) the historical development of autism diagnosis and its educational implications; (2) the construction of Inclusive Education as a human right, based on international frameworks such as the Salamanca Statement; and (3) Paulo Freire's contributions—especially from Pedagogy of autonomy and Pedagogy of the oppressed—regarding school, emancipation, and social practices. The analysis brings together the challenges of inclusion with Freirean concepts such as limit-situation, praxis, and viable unheard-of, highlighting ethical-political paths for an education that embraces singularity, promotes dialogue, and fosters emancipation. Thus, the text invites active hope and the collective construction of truly inclusive school spaces.

**Keywords:** School inclusion. Paulo Freire. Autism. Emancipatory education. Praxis.

\* Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário de Brasília (2005) e em Filosofia pelo Mosteiro de São Basílio Magno (2004), com especialização em Educação Inclusiva, Psicopedagogia Institucional e Clínica, Docência do Ensino Superior, Direitos Humanos e Educação Básica em uma Perspectiva Inclusiva e curso Mestrado no PPG em Educação da FE da UnB. Atuo com a avaliação, intervenção, apoio psicopedagógico para estudantes com desenvolvimento atípico e/ou dificuldades de aprendizagem e mapeamento e intervenção Institucional. Atualmente trabalho como professor – Secretaria de Educação do Distrito Federal, com o cargo de pedagogo da Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem. Minhas experiências profissionais são na área de Educação, com ênfase em Educação em uma perspectiva Inclusiva, Psicopedagogia e Educação à Distância na modalidade EAD-Plataformas Digitais.

\*\* Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais. Possui Mestrado e Doutorado em Psicologia pela Universidade de Brasília e Pós-Doutorados pela Universidade Católica de Brasília e pela Universidade Federal de Goiás. Foi Professora Adjunta da Universidade Católica de Brasília, atuando nos cursos de Psicologia, Pedagogia e Licenciaturas, como também nos cursos de Pós-Graduação Lato Sensu. Coordenou o curso de Especialização em "Clínica Interdisciplinar dos Transtornos da Infância e da Adolescência". Na carreira acadêmica pública, foi Professora Adjunta do curso de Psicologia da Universidade Federal de Goiás e, atualmente, é Professora Associada IV da UnB, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. Desde dezembro de 2024 é Diretora da DASU/UnB (Diretoria de Atenção à Saúde da Comunidade Universitária), que promove a saúde da comunidade universitária. No PPGE (UnB) tem como foco de pesquisa as práticas sociais voltadas para o segmento infanto-juvenil, entre elas as de diferentes contextos educativos e socioeducativos, as práticas clínicas, de saúde, jurídicas e de assistência social; o eixo teórico das investigações é a teoria psicanalítica em interface com outros campos de conhecimentos. Tem experiência nas áreas de Psicologia Clínica, Social, Educacional e na área de formação de professores e Educação em saúde. Atualmente orienta e pesquisa as seguintes temáticas: Psicanálise, Educação e Inclusão Escolar; Educação e Política; Educação em Saúde; Parentalidade, infância e adolescência contemporâneas; Psicopatologias do segmento infanto-juvenil e jovens adultos; Saúde mental na educação básica e no ensino superior.

## Introdução: um diálogo

A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (Freire, P., 1987, p. 86).

Para iniciar este diálogo, de maneira não abrupta, mas como uma criança que se põe inquieta a observar o mundo que a rodeia, lançando-se a mil perguntas, começaremos este texto com uma única questão: Como deve ser a ação docente para que ela, juntamente com todo o universo educacional, constitua um espaço inclusivo e se torne um ambiente de profusão de encontros onde a humanização, com a apropriação da cultura e da história humana, promova a autonomia e o desenvolvimento do sujeito com diagnóstico de autismo?

Assim, Freire (1996), em **Pedagogia da autonomia**, nos propõe que um dos fatores que nos constitui como sujeitos – de esperança, de diálogo, de incompletude, de cultura – no processo do conhecimento, é o fato de sermos sujeitos em uma prática social que se constrói nos espaços coletivos, onde homens e mulheres se encontram. Essa construção não deve ser individualista, homogeneizada e massificadora, pois se corre o risco de criar um sistema de opressão e de aprisionamento do sujeito, e não um encontro de assunção da emancipação e da autonomia para o ser mais, como nos conta Freire (1992).

Um dos espaços profícuos para que essa prática social aconteça, principalmente para os que têm menor idade, é a escola (Páez, 2001). A escola, segundo Vygotsky (1991), pode ser entendida como um espaço relacional, onde sujeitos de origens diferentes se constituem, nas relações com os outros e com o meio, nas práticas sociais e junto aos processos de aprendizagem e ensino sistematizados e mediados por educadores/educadoras. Ele continua, nesse sentido, expondo a escola não como um espaço onde ocorre tão somente a aprendizagem de conceitos sistematizados, mas como um lugar essencial para que ocorra o desenvolvimento mediado através das interações nas práticas sociais (Vygotsky, 1991).

A escola é esse espaço no qual o sujeito se constrói nas práticas sociais e, ao se construir, apropria-se do mundo da cultura e, agindo sobre este, modifica-se e se desenvolve. Tudo isso ocorre em uma relação mediada com o meio e outros sujeitos que também estão se construindo, e a escola assume-se como um espaço no qual o esperar pode vir a ser vivido (Vygotsky, 1991).

No entanto, o contrário pode ocorrer. Isso se dá quando a escola, como espaço de prática social, medeia verticalmente a construção deste processo de interação entre os indivíduos, com a homogeneização dos sujeitos como parâmetro para suas ações, e assume que os conteúdos são o centro do processo de ensino e aprendizagem e as relações entre os sujeitos se pautam

no individualismo e na competição (Freire, P., 1992). A escola, na perspectiva do filósofo educacional brasileiro, torna-se asséptica e excludente, uma vez que aquilo que não está no padrão estabelecido torna-se um problema, além de que a aprendizagem se resume à repetição de conceitos transmitidos verticalmente.

Estas reflexões iniciais – a construção do sujeito, o espaço onde isso pode ocorrer e como este mesmo espaço pode se constituir – são fundamentais durante toda a leitura que se segue, a qual se propõe a analisar, a partir dos pressupostos freirianos, como a escola pode se tornar um espaço de práticas sociais inclusivas e emancipatórias para estudantes com autismo, favorecendo sua apropriação da cultura humana e seu desenvolvimento como sujeitos autônomos e participantes da história. Assim, espera-se que estas reflexões amadureçam nos pensamentos daqueles e daquelas que se lançam conosco nas reflexões a seguir.

Dentro do contexto da inclusão escolar, este texto se concentrará no processo de inclusão de sujeitos com diagnóstico médico de autismo, por se tratar de indivíduos que, em decorrência do TEA (Transtorno do Espectro Autista), apresentam desenvolvimento atípico caracterizado por prejuízos, principalmente nas interações sociais, na comunicação e na linguagem.

Para a construção da questão, o texto propõe um histórico do diagnóstico do autismo ao longo da segunda metade do século passado até o início deste século, buscando pontos de vista diversos. Outro histórico que será necessário para alimentar as reflexões é o conceito de Educação Inclusiva, que, como no caso anterior, será construído tomando em consideração a sua história, desde os marcos instituídos na Declaração dos Direitos Humanos até a Declaração de Salamanca, ressaltando as contribuições educacionais inclusivas para a construção de um sujeito emancipado.

Constituindo-se em um diálogo com os textos contidos nos livros **Pedagogia da autonomia** e **Pedagogia do oprimido**, de Paulo Freire, foca-se, por questão de recorte, as contribuições desse educador para a compreensão da função social do espaço escolar, do sujeito e dos processos emancipatórios deste.

A presente pesquisa se configura como um estudo qualitativo e teórico-reflexivo, ancorado em uma revisão bibliográfica narrativa. Essa abordagem metodológica, de caráter não sistemático, foi escolhida por sua adequação a uma análise interpretativa e dialógica. O objetivo não é esgotar a literatura, mas sim construir uma argumentação coerente a partir do diálogo entre autores e conceitos-chave. Para tanto, a seleção das fontes priorizou as obras fundamentais de Paulo Freire (**Pedagogia do oprimido** e **Pedagogia da autonomia**), as formulações de Lev Vygotsky sobre a formação social da mente e documentos balizadores da Educação Inclusiva, como a

Declaração de Salamanca. A análise, conduzida em três eixos, se deu de forma a conectar criticamente a evolução histórica do autismo, a construção da Educação Inclusiva como direito e os conceitos freirianos de emancipação, buscando, assim, tecer a resposta à pergunta central que motiva este artigo.

## O que é autismo: histórico, características, contextualização e perspectivas

Na história do autismo, a primeira descrição dele como uma patologia, cuja conceituação se assemelha muito à atual, foi a apresentada no artigo "*Autistic Disturbances of Affective Contact*", publicado em 1943 na revista **Nervous Child**, escrito pelo psiquiatra austríaco Leo Kanner, que desenvolveu suas pesquisas nos Estados Unidos. Nesse artigo, o psiquiatra descrevia uma série de comportamentos observados em 11 crianças, entre dois e oito anos, detalhando também a formação acadêmica e a dinâmica socioafetiva das famílias, bem como de seus familiares, e nomeou esses comportamentos de "distúrbios autísticos do contato afetivo".

O trabalho de Kanner, embora pioneiro, influenciou indevidamente a teoria da "mãe geladeira", de Bruno Bettelheim, uma hipótese que culpabilizava os pais pelo autismo. É fundamental ressaltar que essa teoria foi amplamente refutada pela ciência e é hoje considerada cientificamente infundada e eticamente inaceitável, tendo causado profundo sofrimento às famílias. Entretanto, o termo "autismo" foi utilizado primeiramente por Eugen Bleuler, um professor da Universidade de Zurique e diretor do Asilo Burghölzli. Décadas antes da descrição no artigo de Kanner, ele o descrevia como um sintoma ligado à esquizofrenia. Assim, o artigo de Kanner foi o primeiro a trazer uma descrição nosológica do autismo, conceituando-o como um distúrbio com características próprias e únicas, dissociando-o, dessa forma, da esquizofrenia.

Essa descrição do autismo dissociada da esquizofrenia foi feita a partir da observação clínica de Kanner em 11 crianças que, embora demonstrassem um quadro clínico que se assemelhava ao da esquizofrenia infantil descrito por Bleuler, tinham no autismo, descrito pelo psiquiatra austríaco, diferenças da esquizofrenia infantil por apresentar sinais de isolamento extremo e desapego às situações sociais e ambientais, que ocorriam na mais tenra idade.

O quadro foi denominado em um primeiro momento de "Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo" e rebatizado um ano depois – em 1944 – de "Síndrome do Autismo Infantil Precoce", no qual ele o descreveu como uma patologia psicogênica caracterizada por uma incapacidade desse sujeito, que ocorria em tenra idade, sendo evidente a dificuldade em estabelecer contatos e vínculos sociais com seu meio, assim como com os outros sujeitos.

O autismo se caracterizava, segundo o psiquiatra austríaco, por apresentar alguns sinais clínicos característicos que permitiriam reconhecer o surgimento dele 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 na linguagem, sendo uma incapacidade no uso da linguagem para comunicação; 6. aspecto físico aparentemente normal; 7. comportamentos ritualísticos; 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". Esses casos descritos por Asperger assemelhavam-se em vários aspectos aos 11 casos descritos por Kanner, gerando assim dúvidas quanto à possibilidade de os distúrbios serem a mesma síndrome. Contudo, três pontos eram bem diferentes: 1. a síndrome descrita por Asperger se dava entre quatro e cinco anos de idade, sendo tardia em comparação ao descrito por Kanner; 2. o contato da criança com outras pessoas, embora perturbado, é passível de ocorrência; 3. as crianças descritas por Asperger apresentam um quadro de inteligência superior.

Assim, foi no início da década de 80 que o termo "Síndrome de Asperger" foi proposto 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 prevalência de uma inteligência superior.

O psiquiatra austríaco Leo Kanner, mantendo as características clínicas básicas do distúrbio, percorreu por 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 um modelo biomédico. 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 pontos cabem ser ressaltados e esclarecidos. O primeiro se refere ao fato de que vários estudiosos na época, aqui se inclui Kanner, caracterizavam a síndrome do autismo infantil precoce como um distúrbio decorrente de um desenvolvimento neurológico anormal das crianças com diagnóstico de

autismo. O segundo se pauta no fato de que ao se denominar de autistas os sujeitos que anteriormente eram denominados de selvagens, o psicanalista restituiu esses à categoria humana, constituídos em um discurso psiquiátrico tradicional. Assim, concebeu o autismo como uma síndrome que categoricamente se alicerça em um modelo biomédico, condensando-se em uma gama de sintomas, cuja principal característica patológica passa a ser o fato de que este pertence ao sujeito desde o seu nascimento, sendo inato.

Esses referenciais para as hipóteses etiológicas e nosológicas sobre o autismo constituíram-se, de certa maneira, como precursoras de duas abordagens distintas para a compreensão e o tratamento do autismo, sendo que estas ainda hoje são motivo de controvérsias e contrapontos.

Dividindo-se quanto às escolas que as orientam, tem-se: as abordagens cognitivo-comportamentais advindas da escola behaviorista; e as abordagens psicossociais que advêm da escola pós-estruturalista. Essas duas abordagens contrapõem-se na forma de compreender, conceber e lidar com o sujeito com diagnóstico de autismo.

As abordagens de tratamento para sujeitos com diagnóstico de autismo, orientadas pelas tendências comportamentais, baseiam seus princípios na escola behaviorista, com foco em ações de estímulo-resposta. Historicamente, essa perspectiva tem sido utilizada como um meio para desenvolver habilidades adaptativas e regular comportamentos socialmente desafiadores através da modelagem.

Nos dias atuais, a Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e as psicoterapias cognitivo-comportamentais são amplamente utilizadas. Elas concebem o autismo a partir de um referencial que busca compreender as disfunções neurológicas e comportamentais. No entanto, o artigo defende uma perspectiva que vai além de um modelo puramente biomédico ou psicossocial, visando incorporar a totalidade do indivíduo. A inclusão efetiva, nesse sentido, demanda uma abordagem que reconheça as particularidades do sujeito sem reduzi-lo a um conjunto de comportamentos a serem moldados. É a partir dessa reflexão que o presente artigo se propõe a analisar como a pedagogia de Paulo Freire pode contribuir para a emancipação do sujeito autista, indo ao encontro do que hoje é postulado pelo modelo biopsicossocial da deficiência.

Na contramão do discurso biologizante sobre o autismo, tem-se o discurso que se baseia nas questões psicossociais, na individualidade e na vontade do sujeito, que surge como um posicionamento crítico sobre o discurso dos cognitivo-comportamentais. Esses discursos nascem nos países anglo-saxões no final dos anos 70 e têm como lema *"nothing about us without us"* – "nada sobre nós sem nós" – e são denominados "estudos da deficiência", sendo um movimento composto basicamente por pessoas deficientes. O contexto de

surgimento deste movimento coincide com o surgimento do movimento feminista, do movimento black power, entre outros movimentos de caráter emancipatório e de luta por direitos humanos.

Esses movimentos tiveram como orientação ideológica, segundo Ortega (2015), no seu início, o pensamento marxista, principalmente o contido nos textos de Gramsci, encaminhando-se para posicionamentos mais próximos aos ideais do pós-estruturalismo e do construtivismo social. A compreensão desse movimento se faz necessária neste contexto para que se compreenda a publicação do texto *"Principles of Disability"*, em 1975, pela *Union of the Physically Impaired against Segregation* (UPIAS), que viriam a ser as bases do modelo social da deficiência. Este trazia, em essência, uma divisão entre o que é orgânico (a lesão) e o que é social (a deficiência). Ou seja, a primeira – a lesão – remete às questões físicas do indivíduo e a segunda – a deficiência – faz referência aos empecilhos impostos pela sociedade ao sujeito com o desenvolvimento atípico. A deficiência assume-se como uma construção cultural.

### **A construção do sujeito: a inclusão a serviço da constituição do sujeito com diagnóstico de autismo**

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, P., 1987, p. 99).

Para Freire (1987), qualquer que fosse o sujeito que se lançasse aos desafios da educação e que assim fosse denominado educador, teria que estar em um estado permanente, dentre outros, de busca. Tal processo de busca deveria estar ligado a algo que transcendesse o próprio ato de buscar em si. A essa transcendência o educador chamou de esperança. A palavra "esperança", nesse contexto, não assume e não se enquadra na ação de esperar passivamente. Ela transcende até mesmo a categoria gramatical a qual pertence, deixando de ser um substantivo e tornando-se verbo, modificando-se em uma ação. Assume assim a esperança do verbo "esperançar", que está ligada ao ato de construir aquilo que se deseja, de correr atrás do que se acredita, do que se almeja.

Percebe-se que o esperançar é uma ação, tal como o esperar, que também se conjuga na concretude do real. Contudo, enquanto o esperar se dá de forma passiva, aguardando que algo aconteça, o esperançar se manifesta de maneira antagônica, assumindo um devir ao se construir e se constituir nas ações da mesma concretude, na qual vai se formando. Assim, passa a constituir-se como uma possibilidade humana de se fazer com o outro sujeito – inacabado –, educando-se em movimento dialético neste "indo ser", com outros sujeitos, que são os próprios dos seres humanos.



Nesta possibilidade do ir sendo do ser humano, ou no “inacabamento” como chamou Freire (Freire, P., 1987, p. 36), residem duas situações que são trazidas por Freire. A primeira se refere à ideia de que todo ser vivo é inacabado, já a segunda se refere ao fato de a consciência deste inacabamento pertencer aos homens e mulheres. Nas palavras dele:

Por isso mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm (Freire, P., 1987, p. 12).

O autor segue tecendo que essa concepção – de ser inacabado – do sujeito tem que ser respeitada por aqueles que se dedicam a educar, ressaltando que se deve ter uma valoração deste sujeito enquanto constituinte de história. Sendo assim, este não pode ser objeto da história ou objeto a ser pesquisado, pois “não há realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana” e conclui argumentando que “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, P., 1987, p. 224).

Observa-se que esta postura ontológica na epistemologia freiriana traz homens e mulheres – sujeitos – para o centro da história e que, a partir de suas realidades e de suas vozes, a história é constituída. A partir deste pensamento em Freire, pode-se compreender que estes mesmos sujeitos, partindo de suas realidades, são, para além de seres históricos, fazedores desta história e, assim, artífices de seus destinos.

Quanto a este fazer história, sendo uma ação pertinente aos homens e às mulheres, Freire propõe que somos seres do “quefazer” (Freire, P., 1987, p. 36), que é a ação e a reflexão. Ou em suas palavras: “É a práxis. É a transformação do mundo. E na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação” (Freire, P., 1987, p. 196). Uma coisa que deve ser evidenciada é que este quefazer não pode ser reduzido aos discursos de um sobre o outro, ou seja, que a reflexão de um se sobreponha ao outro, ou em nome do outro. Pelo contrário, é algo concreto e que deve ser vivido.

Ao trazer este sujeito para o centro da história, Freire o coloca diante de sua existência, e essa existência se constitui de situações diversas e adversas – os prazeres, os desprazeres, as alegrias, as lutas, as tristezas, os obstáculos, entre outros – que são a marca da existência humana.

E é justamente nas adversidades, que foram chamadas pelo educador de “situações limites” (Freire, P., 1989, p. 77), que “são dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações” (Freire, P., 1989, p. 77). E as ações desses sujeitos – histórico, inacabado, que esperança – podem ser duas: a de aceitação ou de enfrentamento. Os que se lançam na segunda ação são aqueles que, em busca da realização de seus sonhos e da concretização de suas utopias, caminham esperando. Freire a isso chamou de “inédito-viável” (Freire, 1987, p. 189). Assim, o sujeito teria o primeiro passo em direção à passagem da realidade de agora por ele vivida à realidade do amanhã, a realidade desejada.

Todos esses conceitos – o esperar; o inacabamento do ser humano; sujeitos do quefazer; sujeitos fazedores da história – remetem a uma constituição ontológica do sujeito, proposta por Freire. Esses processos não se dão de forma desconexa nem individualmente; eles se constroem em um plano coletivo e em conexão com o mundo, ou seja, são processos nos quais os sujeitos se constroem nas relações sociais e “assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos” (Freire, P., 1989, p. 97).

Assim, “não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos” (Freire, P., 1989, p. 75). Quando se aborda a ética neste texto, ela se assume como uma característica da natureza humana, sendo, assim, um aspecto indispensável na relação entre os sujeitos.

Esse aspecto “indispensável” não pode ser encarado de forma ingênua e descompromissada com a realidade. Isso se faz mais impactante ao se tratar da ética na educação escolar dos excluídos, mais precisamente, dos sujeitos com desenvolvimento atípico – autismo – que é o processo de inclusão escolar, e esse processo deve ser construído dentro desta ética humana, como será descrito nas próximas linhas.

A identidade ética deste processo pode ser compreendida no próprio conceito de inclusão escolar, que foi descrito por Werneck em seu livro **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva** (1997), no qual ela faz uma analogia entre a sociedade e uma grande avenida. A autora conta que na grande avenida trafega uma porção de carros e motos, que vão e vêm, trafegando fechados em suas demandas e pressões individuais, “sem demonstrar enxergar” os demais carros. Isso se dá por estarem tão preocupados consigo que não enxergam os demais carros.

Ela continua descrevendo que, junto a esta avenida grande, existem vias marginais – avenidas menores – nas quais alguns carros e motos tentam superar os cruzamentos e os entroncamentos para acessar a avenida principal. Estes também têm suas demandas e pressas pessoais e assim anseiam por estarem na via principal.

Mas os cruzamentos que dão acesso à via principal são de difícil acesso, pois não existem sistemas de sinalização que permitam a transição entre as vias e, relembrando que os carros que já estão na via principal estão focados em si mesmos, torna-se quase impossível a superação desses obstáculos. Eles só conseguem ter acesso basicamente em três situações: ou com muita sorte, ou com habilidade extrema na direção, ou por estarem tão desesperados que arriscar a vida se faz uma opção. Assim, esses cruzamentos são o verdadeiro caos.

E para que essa situação seja resolvida, ela traz a necessidade de se “instituir uma nova ordem”, com proposições simples, tais como a colocação de sinais, faixas adaptadas para necessidades particulares de alguns veículos, placas educativas e uma campanha massiva de tomada de consciência para os motoristas que trafegam na via principal; também com proposições mais complexas, como a conscientização, o despertar do olhar para outras realidades além das individuais. E que haja uma mudança estrutural na pauta que rege a grande via, migrando de uma lógica individual, vertical e singular, para uma lógica coletiva, horizontal e diversa.

A possibilidade de transferência dessa analogia de Werneck para outros campos permite desvelar o conceito de inclusão. A grande via pode ser compreendida como a escola, o trafegar pode ser compreendido como as relações e os atos de aprender e ensinar, os carros e motos que estão na grande avenida ou que buscam ter acesso à avenida, vindo das vias marginais, podem ser encarados como os educandos.

Assim, os alunos que estão na via principal representam os alunos que não têm impedimentos sociais, econômicos, históricos, de gênero, de etnia, de desenvolvimento. Já os alunos que estão nas vias marginais são os que apresentam impedimentos sociais, econômicos, históricos, de gênero, de etnia, de desenvolvimento e que tentam acessar a grande via a todo custo.

A escola sem as proposições da “nova ordem” é a escola da “educação bancária”, que se constitui em uma lógica individual, vertical e singular, ou segundo Freire, é uma escola “anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa” (Freire, P., 1989, p. 45) e, assim, “transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas” (Freire, P., 1989, p. 54).

A escola com as proposições da “nova ordem”, em contraposição à escola mencionada anteriormente, assume uma postura construída na lógica coletiva, horizontal e diversa. Esse tipo de concepção de escola foi descrito na Declaração de Salamanca, a qual, logo no início, apregoava:

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 (UNESCO, 1994).

No termo “Educação para Todos” reside o nexo de todo esse texto, uma vez que é justamente aqui que esse sujeito – do esperar, das relações sociais, do quefazer, do diálogo, fazedor da história, da incompletude, da cultura – se constitui. Além disso, as ações que são necessárias para que se “institua essa nova ordem” servem de campo onde florescem as inquietações aqui contidas. Em virtude da vasta complexidade e para que se compreenda a inclusão escolar, tem-se a necessidade de um breve histórico da educação inclusiva.

A história da educação inclusiva no mundo ocidental, no qual se inclui o Brasil, pode ser compreendida por quatro períodos, segundo Glat (2005). Ainda segundo a autora, esses períodos não podem ser compreendidos de forma estanque e como se um de forma automática anulasse o outro, ou seja, a compreensão deles se vincula aos contextos sociais, políticos, econômicos, de orientação hegemônica ou libertária. Portanto, tentar compreendê-los fora destes contextos criaria um viés e, assim, uma visão distorcida deles. Portanto, esses períodos são marcados por concepções que podem coexistir em determinados períodos da história, por não serem recortes estanques à coexistência. Tal coexistência pode ocorrer principalmente entre os dois últimos.

O período da exclusão pode ser compreendido como a inexistência da educação para os sujeitos com desenvolvimento atípico, ocorrendo no período da Idade Média. Essa ausência se explicava pela concepção ontológica do sujeito marcada pela negação da humanidade daqueles sujeitos. Eram tidos como um castigo, um mau agouro de deus ou pessoas possuídas por espíritos malignos, e assim eram excluídas e até mesmo exterminadas.

O período que ficou conhecido como segregação/assistencialismo, se deu por volta do século XVII até meados do século XIX, fazendo parte da história recente da humanidade. Esse fato é importante, pois aqui surgem as primeiras instituições dedicadas à escolarização de sujeitos com desenvolvimento atípico. Ele foi caracterizado por uma concepção de homem/mulher, baseada no assistencialismo, onde instituições de viés religioso ou filantrópico acolhiam as pessoas com desenvolvimento atípico. Essa é uma prática que tem por princípio a organização e prestação de assistência a uma parcela da sociedade que é tida como carente ou necessitada. Semelhante ação retira a característica humana destes sujeitos, pois os aliena, resumindo-os às características de seu desenvolvimento atípico.

A integração foi um desses períodos que se deu no início do século XX e tinha por concepção ontológica a concepção biológica comportamental, tomando como

modelo educacional a “modelagem” dos comportamentos daqueles que podiam ser modelados, com o objetivo de acomodá-los nas escolas. Surgem as classes especiais, que são turmas exclusivas para pessoas com desenvolvimento atípico dentro da escola regular. Para 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 (os alunos com outros tipos de dificuldades eram ignorados) recebiam um tratamento especial” (Rodrigues, 2006).

Por fim, tem-se a concepção da escola inclusiva, cujas primeiras menções ocorrem no início da década de 90. Mas foi com a Declaração de Salamanca, em 1994, que essa concepção tomou força e ramificou-se nas literaturas e nas legislações sobre a educação de pessoas com desenvolvimento atípico. A escola inclusiva apresenta a concepção ontológica baseada nos direitos humanos, concebendo que todos, independentemente de suas características, têm direito de acesso e permanência nos processos educativos.

Páez descreve que a inclusão pode trazer benefícios incontestáveis para o desenvolvimento da pessoa com desenvolvimento atípico, desde que seja oferecida na escola regular, necessariamente, uma Educação Especial que, em um sentido mais amplo, “significa educar, sustentar, acompanhar, deixar marcas, orientar, conduzir” (2001, p. 33). Ou em uma escrita mais adequada e clara, a escola passa a compreender, respeitar e criar condições, adequando-se às particularidades de cada um, para que acessem a escola e permaneçam nela.

E é nessa concepção de educação que reside o “inédito viável” descrito por Freire, que é, na realidade, uma coisa inédita, ainda não claramente conhecida e vivida, mas que é construído na luta – emancipatória; libertária – do hoje. O ato de viver constitui-se em nada mais do que uma sequência de inéditos que se viabilizam “no dever de mudarmos a nós mesmos dialeticamente, mudando o mundo e sendo por este mudado” (Freire, N., 2009).

Todo esse processo estava embaraçado nos princípios ontológicos das concepções de educação para sujeitos com desenvolvimento atípico nos processos de exclusão, assistencialismo/segregação e integração, uma vez que tais processos desumanizavam esses sujeitos, fazendo com que o embaraço se tornasse a “situação limite”. Ou seja, “para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das ‘situações-limites’ em que os homens se acham coisificados” (Freire, P., 1989, p. 85).

Essa esperança que vem deste inédito viável na superação das situações limites, “não é apenas mais um sonho, é algo que pode se tornar realidade” (Freire, P., 1989, p. 46), pois, uma vez que essa esperança vem do esperar, 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 o “inédito viável” se faz como algo claro, uma vez que o processo de inclusão escolar é, para aqueles que têm desenvolvimento atípico, a construção, em um processo mediado pelas relações e a cultura humana, da sua palavra, da sua voz.

## Um mundo de possibilidades: o sujeito e a palavra

Mas, para isto assumir responsabilmente 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, P., 1987).

Quando o sujeito assume a sua palavra, ele passa a se compreender como um ser histórico e, assim, fazedor dessa história e, ao dizer – a palavra –, este sujeito entra em um mundo simbólico e cultural no qual ele constitui e constitui-se subjetivamente. Nesse movimento, ao dizer a sua palavra, o sujeito gera na intersubjetividade a comunicação, além do que “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, P., 1989, p. 65). Neste sentido, “poderíamos dizer que a palavra, mais que instrumento, é origem da comunicação – a palavra é essencialmente diálogo” (Freire, P., 1989, p. 12).

Dentro desse processo de assunção da palavra descrito por Freire, o sujeito insere-se em um mundo onde os objetos se tornam simbólicos. Ao dizer a palavra “martelo” – um instrumento que serve para pregar ou martelar coisas –, vai assumir na fala de um trabalhador da construção civil um simbolismo diferente, pois para ele, o trabalhador, o martelo é a sua ferramenta de trabalho, através da qual ele o executa. E a mesma palavra – martelo –, que denomina o mesmo objeto, agora na fala de uma pessoa que está a pregar um quadro na parede, toma uma dimensão simbólica completamente diferente, pois para esse é tão somente um objeto que o auxilia a executar uma tarefa. Sobre este simbolismo e a humanização do sujeito, 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 (Freire, P., 1989, p. 12).

Toda essa humanização do sujeito é um processo que se constitui nas relações sociais, no diálogo e mediação do mundo da cultura. Todo esse processo – de

humanização – “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, P., 1989, p. 13).

Existem dois aspectos que assumem uma relevância central para que esse processo ocorra. O primeiro refere-se à necessidade de que as relações, nas quais o processo de humanização do sujeito ocorre, desenvolvam-se em ambiente em que o sujeito vivencie uma relação dialógica e horizontal com os outros sujeitos – uma vez que não há humanização em ambiente opressor. O outro aspecto refere-se ao fato de que todos os sujeitos são constituídos em uma realidade e, assim, são cercados de história e contextos, não havendo processo de humanização, também, sem que se parta da realidade destes sujeitos.

No caso dos sujeitos com diagnóstico de autismo, uma vez que o espaço no qual se pode propiciar esse processo de humanização seja o espaço escolar, e esse processo de escolarização ocorra dentro de uma perspectiva inclusiva, esses princípios devem ocupar todos os ambientes e afetar os sujeitos que componham os espaços da escola.

À medida que se avança no diálogo sobre o processo de humanização em sujeitos com diagnóstico de autismo, algumas inquietações vão surgindo e propondo novas perguntas. Uma dessas inquietações está associada às duas características que sujeitos com diagnóstico de autismo apresentam: o desapego e perturbações das relações afetivas com o meio e as situações sociais e a inabilidade no uso da linguagem para comunicação. Diante dessas características, e levando-se em conta as proposições freirianas sobre a assunção da palavra, ficam as inquietações: Como esses sujeitos vão passar por todo esse processo de constituição da palavra? Como vai ser esse processo uma vez que ele se constrói no coletivo e se concretiza no diálogo?

A primeira parte para a resposta a essa questão está na própria dinâmica do processo de humanização, uma vez que esse processo inicia-se na intimidade da realidade em que esse sujeito está se constituindo, ou seja, o processo se dá a partir dele – sujeito –, de suas vivências, de sua subjetividade para o desvelamento da sua realidade. Então fica claro que conhecer esse sujeito e o devir de sua realidade é parte fundamental para o processo de assunção da sua palavra, fazendo com que a educação em perspectiva inclusiva parta do sujeito, de suas necessidades e de suas realidades, concebendo-o como um sujeito de história e com história.

A segunda parte da resposta pode ser encontrada na compreensão de que se trata, ao falarmos de sujeitos com diagnóstico de autismo, de um sujeito singular e incompleto. E que é nessa unicidade e incompletude

que ele tem a sua subjetividade constituída nas relações sociais que, na intersubjetividade, dialogam e constituem a sua voz junto à voz do outro.

Assim, chega-se à terceira e última parte da resposta. Refere-se ao como esse sujeito com diagnóstico de autismo pode vir a expressar a sua palavra e criar nexos com as outras palavras dos outros sujeitos de uma forma diferente da usual, mas que, necessariamente, se propiciará pelo processo de humanização. Para se apreender esse processo diferente de constituição da palavra, necessita-se compreender que os sujeitos – com e sem o diagnóstico de autismo – “expressam suas fantasias, seus desejos e suas experiências reais de um modo simbólico, através da brincadeira e jogos” (Klein, 1932, apud in Calzavara e Silva, 2018).

No caso específico dos sujeitos com diagnóstico de autismo, mesmo que esse jogo simbólico possa-se encontrar prejudicado, eles vão se utilizar de outros meios que podem ser objetos retirados do mundo exterior a eles, mas que de alguma maneira irão falar sobre sua subjetividade. “Os objetos autísticos não só são sentidos como fazendo parte do corpo. Eles promovem segurança, proteção” (Tustin, 1981, p. 124) e podem promover a conexão destes com o mundo.

A psicanalista inglesa Tustin descreve que estes objetos podem apresentar duas dimensões. A primeira está no fato de que eles são marcados por uma dimensão patológica ao afirmar que “impedem o desenvolvimento do grau de consciência e a separação corporal” (1981, p. 132). Mas no decorrer do mesmo texto, ela aponta uma segunda dimensão, a de que os objetos autísticos são primordiais para os sujeitos com diagnóstico de autismo, pois abrem a possibilidade da criação de nexos com os outros sujeitos e com o mundo.

Ela continua sua fala afirmando que tais objetos podem ser experimentados – pelos sujeitos com diagnóstico de autismo – tal qual fossem partes do seu próprio corpo ou, até mesmo, partes deste mundo externo que cerca o sujeito e que assim podem ser experimentados como partes de si mesma.

Compreender essa dimensão intrínseca e, até mesmo, íntima entre o objeto autista e o sujeito com diagnóstico de autismo serve como partida para a construção dialógica relacional com esses sujeitos, o que é primordial para que possam assumir a sua palavra e, ao dizê-la, instaurar-se no processo de autoemancipação no diálogo com os outros sujeitos e na apropriação do mundo da cultura humana, humanizando-se. Toda essa humanização do sujeito é um processo que se constitui nas relações sociais, no diálogo e na mediação do mundo da cultura. Tal processo – de humanização – “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, P., 1989, p. 13).



## Conclusão: Qual Inclusão Escolar queremos?

Para finalizar este diálogo, propomos um retorno à questão que o inaugurou, reafirmando que a intenção desta reflexão não é exaurir a discussão, mas somar uma nova voz à comunhão de diálogos já existentes. A análise teórico-reflexiva aqui desenvolvida, fundamentada no diálogo entre a pedagogia freiriana e a perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, demonstrou que a inclusão escolar de estudantes com autismo não pode se restringir a um modelo de adaptação ou adestramento comportamental. A partir dos conceitos de situação-limite, práxis e inédito viável, o artigo evidenciou que a educação inclusiva assume um caráter emancipatório e ético, transformando-se em um movimento de luta pela humanização do sujeito com desenvolvimento atípico.

O presente estudo sugere que, no percurso com Freire, a escola se revela como o espaço onde a esperança se materializa na luta diária por uma humanização plena. Nela, o sujeito com autismo é reconhecido em sua singularidade e em seu inacabamento, sendo convidado a

participar ativamente da construção da história humana através da apropriação do mundo da cultura e da palavra. Longe de ser um processo de homogeneização, a educação em uma perspectiva inclusiva se opõe diretamente aos modelos que se centram nos conteúdos e não nas pessoas, pois compreende que a emancipação do sujeito é o seu propósito fundamental.

O encontro com a obra de Paulo Freire revelou a urgência de uma pedagogia que acolhe a diversidade, promove a autonomia e fortalece a subjetividade. Essa abordagem demanda mais do que métodos e técnicas; exige um compromisso ético e político com a libertação de todos os envolvidos no processo educativo. Nesse sentido, a inclusão é um ato de criação constante, uma práxis em movimento que convida educadores, estudantes e famílias a se unirem na busca por uma escola que seja, de fato, um lugar de profusão de encontros e de desenvolvimento humano.

Portanto, a todos e a todas que se desafiam nessa luta diária, deixo aqui uma inquietação que nos convida à ação: Qual educação inclusiva queremos construir para o sujeito com autismo? ■

## Referências

- CATÃO, Inês; VIVÈS, Jean-Michel. Sobre a escolha do sujeito autista: voz e autismo. **Estudos de Psicanálise**, n. 36, p. 83-92, 2011.
- CALZAVARA, Maria Gláucia Pires; SILVA, Beatriz de Souza. A função do objeto na clínica do autismo. **Contextos Clínicos**, v. 11, n. 1, p. 72-82, 2018.
- COSTA, Maria da Piedade Resende; TURCI, Paulo Cesar. Inclusão escolar na perspectiva da educação para todos de Paulo Freire. In: **VII ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL**, 7. 2011, Londrina, PR. Anais... Londrina, PR: ABPEE, 2011. p. 3762-3774. Disponível em: <https://bit.ly/3ral2y7>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- FREIRE, Nita. Inédito-viável. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 231-234.
- FREIRE, Paulo. Carta de Paulo Freire aos professores. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 259-268, ago. 2001a. Disponível em: <https://bit.ly/36wkIA9>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IPED – INSTITUTO DE PESQUISA E ESTATÍSTICA DO DISTRITO FEDERAL. **Guia de Ações e Serviços – Orientações e Serviços de Atendimento às Pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no Distrito Federal (DF)**. Guia de Ações e Serviços. 2ª ed. Brasília: IPEDF, 2023.
- LIMA, Izabella Lorrayne Santana de; LEGNANI, Viviane Neves. Um olhar psicanalítico sobre a inclusão de um aluno com autismo. **Linhas Críticas**, v. 26, 2020.
- MARINHO, Lucas Danielli; TOLDO, Claudia. O estudante com transtorno do espectro autista (TEA) como sujeito do seu próprio dizer. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, v. 45, n. 1, 2023.
- MARQUES, Suely Moreira. **Pensar e agir na inclusão escolar de crianças com necessidades educacionais especiais decorrentes de uma deficiência, a partir de referenciais freirianos: rupturas e mutações culturais na escola brasileira**. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

- MIRANDA, Elisabeth da Rocha. O sujeito autista e seus objetos. **A peste: Revista de Psicanálise e Sociedade e Filosofia**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 77-89, 2012.
- ORTEGA, Francisco. Deficiência, autismo e neurodiversidade. **Ciência & saúde coletiva**, v. 14, p. 67-77, 2009.
- PÁEZ, S. M. C. A integração em processo: da exclusão à inclusão. **Escritos da criança**, 6, 29-39, 2001.
- 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.
- SOUZA, Brenda Kevellyn da Silva. **Desenvolvimento atípico e inclusão**: concepções de estudantes de Ciências Naturais. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.
- SOUZA, Joaquim Júnior, **Inclusão escolar, direitos humanos, ensinagem e aprendizagem**: uma reflexão sobre os marcos legais norteadores e a práxis escolar inclusiva. ANPEd – Regional Centro-Oeste, 2024, Jataí – GO. ANPEd – Regional Centro-Oeste, 2024.
- STEFANES, Sandra Aparecida De Bem. **A inclusão escolar de alunos com deficiência a partir da perspectiva de Paulo Freire e Carlos Skliar**: um estudo bibliográfico. (Dissertação de Mestrado). Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2021.
- UNICEF. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: Conferência de Jomtien, 1990. Disponível em: < <http://www.unicef.org/brazil/jomtien.htm> > Acesso em 03 mar. 2004.
- TUSTIN, Frances. **Estados autísticos em Crianças**. Rio de Janeiro: Imago, 1981.
- UNESCO. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: CORDE, 1994. Disponível em: <https://bit.ly/3r7yN0r>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- VYGOTSKY, L. S. A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da pessoa anormal. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 861-870, dez. 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.