

PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: UM OLHAR DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO PARA A ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

PAULO FREIRE IN SPECIAL EDUCATION: A LOOK FROM THE ETHICS OF LIBERATION FOR THE ACTIVITY OF TEACHERS OF SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE (AEE)

Fábio Marques Bezerra¹
Bruno Camilo de Oliveira²

RESUMO

Ao se falar em inclusão, entende-se que essa é uma instância de afirmação da diversidade que concretiza a participação ativa, a autonomia dos sujeitos e os ideais de justiça social. No contexto educacional, ela requer a negação do que se nega, de modo a constituir uma escola acessível a todos e onde seja possível oferecer adaptações estruturais, curriculares e metodológicas, envolvendo também a oferta de serviços, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE). De forma a não servir como uma “máquina de exclusão”, o professor do AEE deve ser o agente de conscientização, assumindo o ato educativo como um ato político. Nesse sentido, objetivou-se refletir sobre as atribuições dos professores do AEE na perspectiva da educação inclusiva a partir da ótica da Ética da Libertação de Paulo Freire. Utilizou-se da análise dedutiva por meio da bibliografia consultada em livros e artigos pesquisados no Google Acadêmico a partir dos descritores “Paulo Freire e AEE”, “Paulo Freire e educação inclusiva” e “Paulo Freire e Educação Especial”, e diante da leitura e análise do material coletado, percebeu-se que o professor do AEE, seguindo uma responsabilidade ética em suas atribuições profissionais e prática pedagógica direcionada ao público alvo do AEE, pode traçar a libertação dos sujeitos e a transformação social envolvendo uma práxis emancipadora e humanizadora e uma postura condizente com a ética da diferença, da libertação e da consciência. Por meio da Ética da Libertação, portanto, as atribuições docentes no AEE assumiriam um cunho político, favorecendo a práxis transformadora como dever social e existencial na perspectiva de uma educação inclusiva.

Palavras-chave: Professor. Ética da Libertação. Atendimento Educacional Especializado. Paulo Freire. Conscientização.

ABSTRACT

When talking about inclusion, it is understood that this is an instance of affirming diversity that implements active participation, the autonomy of subjects and the ideals of social justice. In the educational context, it requires the denial of what is denied, in order to create a school accessible to all and where it is possible to offer structural, curricular and methodological adaptations, also involving the provision of services, such as Specialized Educational Assistance (AEE). In order not to serve as an “exclusion machine”, the AEE teacher must be the agent of awareness, assuming the educational act as a political act. In this sense, the objective was to reflect on the responsibilities of AEE teachers from the perspective of inclusive

¹ Aluno do Curso de Especialização em Atendimento Educacional Especializado pela Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: fabio.mb1@gmail.com.

² Orientador. Professor do DCH/CCSAH, da Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA). E-mail: bruno.camilo@ufersa.edu.br.

education from the perspective of Paulo Freire's Ethics of Liberation. Deductive analysis was used based on the bibliography consulted in books and articles searched on Google Scholar using the descriptors “Paulo Freire and AEE”, “Paulo Freire and inclusive education” and “Paulo Freire and Special Education”, and before reading and analysis of the collected material, it was noticed that the AEE teacher, following an ethical responsibility in his professional duties and pedagogical practice aimed at the AEE target audience, can trace the liberation of subjects and social transformation involving an emancipatory and humanizing praxis and a stance consistent with the ethics of difference, liberation and consciousness. Through the Ethics of Liberation, therefore, teaching duties at AEE would take on a political nature, favoring transformative praxis as a social and existential duty from the perspective of inclusive education.

Keywords: Teacher. Ethics of Liberation. Specialized Educational Service. Paulo Freire. Awareness.

1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em inclusão, nos contextos educacional e social, entende-se que é uma instância de afirmação da diversidade que concretiza a participação ativa, a autonomia dos sujeitos e os ideais de justiça social. É na ocorrência dos atos educativos inclusivos que se processa a identidade, dignidade e potência de sujeitos que ainda são frequentemente excluídos do seu direito social à educação.

Como afirmam Galiza, Mercês e Bentes (2022, p. 02), “a educação inclusiva se constitui como um movimento sociopolítico que contempla os grupos sociais oprimidos, discriminados e marginalizados no sistema social, os quais lutam pelo princípio da equidade (...)”. Essa luta se dá no sentido de garantir o acesso a ações educacionais efetivas, que reconheçam e valorizem, a partir de marcadores de diferenças, os sujeitos que são excluídos, mas são sujeitos de direitos.

Observando-se sob esse prisma, a inclusão na educação requer uma dinâmica de negar o que se nega, afirmando o direito a uma educação que supere os obstáculos para o processo de aprendizagem e promoção da autonomia do aluno. Nesse sentido, pensar a educação inclusiva significa pensar em uma escola acessível a todos, de modo a envolver mudanças estruturais, curriculares, profissionais e metodológicas, além da qualidade no atendimento educacional ao público que compõe alguns serviços escolares, como o Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais.

Ocorre que essa afirmação pela inclusão no AEE é uma ação política, e os profissionais envolvidos no âmbito da Educação Especial devem estar conscientes que o trabalho exercido estabelece um caminho para a construção em comunhão com os oprimidos e excluídos – isto é, o próprio público atendido neste serviço, composto segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a) por alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Seguindo esse posicionamento, progressivamente fecham-se as portas de uma escola

que sirva como “máquina de exclusão”, e os professores do AEE, conscientes do ato educativo como ato político, no exercício de suas funções pedagógicas, fazem com que esses excluídos conquistem a sua libertação, reconhecendo-os como seres ontológicos e históricos. E é nesse momento que se estabelece a ideia da Ética da Libertação, de Paulo Freire (1997; 1996; 1994), com o trabalho no AEE a partir de uma natureza ética da prática educativa. Com o atendimento da Educação Especial de forma ética e responsável, os professores estruturam um ser-fazer constituído social e historicamente, simultaneamente à percepção de que trabalham com uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Uma presença que, de modo conjunto, se pensa a si mesma, que intervém, que fala do que faz e que transforma, não somente a sua vida como a dos alunos e de seus familiares – chegando a atingir a própria escola, trilhando caminhos para o rompimento das amarras do estigma e do preconceito.

A realização desta discussão justifica-se pelo entendimento que os discursos a respeito da educação inclusiva vêm ganhando força nos debates acadêmicos e educacionais – embora ainda haja muitos desafios a serem ultrapassados –, mas, em muito, elaborados sob os princípios da cultura hegemônica (ou seja, na ótica do opressor), respaldando práticas pedagógicas que minimizam a existência dos sujeitos atendidos no AEE a contextos clínicos, configurando os alunos na sua deficiência ou transtorno. Necessita-se, portanto, de um redimensionamento das concepções e práticas, capazes de constituir um serviço de AEE que liberte as consciências da condição de oprimido, que promova o atendimento como um ato libertador segundo uma práxis política e que propicie a construção de uma escola inclusiva.

Assim, o objetivo deste trabalho é refletir acerca das atribuições dos professores do AEE na perspectiva da educação inclusiva a partir da ótica da Ética da Libertação de Paulo Freire.

O método consiste na análise dedutiva a partir da bibliografia consultada, consistindo em uma pesquisa afirmada diante de critérios da realidade e busca de objetivação, observando o “conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações” (Minayo, 2001, p. 15). Com isso, mesmo que as obras de Paulo Freire não estivessem alinhadas particularmente à Educação Especial, se tornou válido fazer as análises diante dos pressupostos teóricos quanto ao projeto de humanização no exercício profissional no AEE.

Foram feitas pesquisas em livros e artigos pesquisados no Google Acadêmico a partir dos seguintes descritores (com o operador booleano entre aspas): “Paulo Freire e AEE”, “Paulo Freire e educação inclusiva” e “Paulo Freire e Educação Especial”. Procedeu-se então a leitura do material coletado e que tivesse alinhamento com a temática abordada, fazendo a análise juntamente às reflexões a respeito do papel pedagógico no AEE, seguindo a Ética da Libertação

freireana, de modo a contribuir com a discussão dos mecanismos que fomentem a inclusão dos alunos atendidos diante de uma educação que acolha esses sujeitos em seus modos de ser e estar no mundo, por parte dos professores do AEE, garantindo-lhes a autonomia e a potencialidade.

2 A DOCÊNCIA NO ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE)

A história da educação inclusiva no Brasil carrega simultaneamente as constantes lutas pelo direito a uma educação equitativa e de qualidade para todos quanto o peso da segregação e de estigmas que envolvem os alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação e transtornos globais de desenvolvimento. E como afirmam Silva, Silva e Coutinho (2020, p. 32) sobre a situação, o “histórico trouxe um avanço contínuo de políticas públicas inclusivas e o estabelecimento de novas metas e ganhos no que diz respeito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos na classe comum por meio da oferta de diferentes serviços e recursos”. O ápice das discussões trouxe a homologação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que buscou mostrar a oferta de uma Educação Especial não baseada em práticas segregacionistas e excludentes.

Um dos serviços que essa política trouxe para a educação foi a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) nas escolas regulares como resposta do processo de ensino-aprendizagem às necessidades educativas específicas do público alvo da Educação Especial (Brasil, 2008). Isso significa dizer que, de acordo com a Política, o AEE tem como função “identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas” (Brasil, 2009, p. 07), sendo um serviço integrado à proposta pedagógica da escola e realizado em articulação com as demais políticas públicas (Brasil, 2011).

É nesse momento que entra a atuação do professor. Ele é responsável por acompanhar e avaliar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum e nos demais ambientes da escola, como a Sala de Recursos Multifuncionais, considerando os desafios que os alunos atendidos pela AEE vivenciam no ensino comum, os objetivos do ensino e as atividades propostas no currículo, de forma a ampliar suas habilidades, promovendo sua aprendizagem (Silva; Silva; Coutinho, 2020). Ou seja, as atividades que são desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula regular – mas também não podem ser consideradas substitutivas à escolarização –, pois apenas há a complementação ou suplementação da formação dos alunos, com vistas à autonomia na escola e fora dela, bem

como faz valer uma rede intersetorial de apoio à inclusão escolar que envolve a participação da família e de profissionais das áreas da educação, saúde e assistência social (Mendes, 2006).

Tais considerações são confirmadas nas Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, regulamentadas pelo Decreto n. 6.571, de 18 de setembro de 2008, ao estabelecer que a institucionalização do AEE deve constar no Projeto Político-Pedagógico da escola de ensino regular, prevendo o seguinte em sua organização:

a. Sala de Recursos Multifuncional: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos; b. Matrícula do aluno no AEE: condicionada à matrícula no ensino regular da própria escola ou de outra escola; c. Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; cronograma de atendimento dos alunos; d. Professor para o exercício da docência do AEE; e. Profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuam no apoio às atividades de alimentação, higiene e locomoção. f. Articulação entre professores do AEE e os do ensino comum. g. Redes de apoio: no âmbito da atuação intersetorial, da formação docente, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que contribuam para a realização do AEE. (Brasil, 2009, *online*)

Para além dos serviços e recursos, o professor do AEE é responsável pelo atendimento complementar – isto é, aquele que visa complementar a formação de alunos com deficiência, e/ou transtornos globais de desenvolvimento, trabalhando com recursos que possibilitem a esses alunos transporem barreiras impostas à sua aprendizagem na classe comum – ou de forma suplementar – ou seja, que visa suplementar a aprendizagem dos alunos com altas habilidades/superdotação por meio de enriquecimento curricular nas áreas em que apresentem grande interesse, facilidade ou habilidade (Bendinelli, 2018). Significa dizer que não se constitui em reforço escolar, mas mediação de aprendizagens utilizando metodologias diferenciadas, de modo a auxiliar na eliminação de barreiras que cercam esses alunos.

Aliás, ainda em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para a AEE, o professor que atua neste serviço deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica na Educação Especial, cabendo a ele as seguintes atribuições:

a. Identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da educação especial; b. Elaborar e executar plano de atendimento educacional especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; c. Organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncional; d. Acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; e. Estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na

disponibilização de recursos de acessibilidade; f. Orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; g. Ensinar e usar recursos de Tecnologia Assistiva, tais como: as tecnologias da informação e comunicação, a comunicação alternativa e aumentativa, a informática acessível, o soroban, os recursos ópticos e não ópticos, os softwares específicos, os códigos e linguagens, as atividades de orientação e mobilidade entre outros; de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia, atividade e participação. h. Estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando a disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. i. Promover atividades e espaços de participação da família e a interface com os serviços setoriais da saúde, da assistência social, entre outros. (Brasil, 2009, *online*)

Mas ele não é (e não pode ser) um agente educacional que trabalha isoladamente. Além dos profissionais de apoio que compõem o quadro, é dever do professor do AEE realizar um trabalho articulado com os professores da classe comum, para que essas ações não se atenham apenas à sala de recursos, mas a toda escolarização dos alunos. É aí que entra o coensino ou o trabalho pedagógico colaborativo (Rocha; Coelho, 2022).

Não há receitas prontas para o desenvolvimento do coensino. Sejam quais forem as estratégias, viabilizá-las na prática implica criar uma dinâmica de trabalho colaborativo para o estabelecimento de redes de apoio e uma aprendizagem cooperativa, com a integração entre os aprendizes. No ensino colaborativo há um cenário alternativo e conjunto do trabalho entre o professor do AEE e o professor da classe comum visando a complementar ou suplementar os conhecimentos em sala, e não a sobreposição metodológica (Zerbato; Mendes, 2017). É por meio desse coensino que ambos os docentes trabalham juntos, desde o planejamento até a avaliação dos alunos atendidos no AEE, integrando, assim, seus saberes e experiências.

A partir do exposto, torna-se claro que a função do professor de AEE consiste em fazer a diferença na vida de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Seu papel é de suma importância no trabalho pedagógico, uma vez que auxilia, em inúmeros aspectos, o apoio à formação dos indivíduos por ele atendidos, assim como à orientação e assessoramento de estratégias de ensino escolar, ao acolhimento familiar e à articulação com outros serviços institucionais nas áreas da saúde, educação e assistência social. Tudo isso à base da autonomia docente, apesar dos limites que lhes são impostos, de modo a permitir um atendimento especializado efetivo e significativo.

O profissional do AEE é responsável pela intermediação entre as orientações da sala de aula regular com as condições de aprendizagem da criança com deficiência (...). O apoio técnico de um profissional do AEE é imprescindível ao desenvolvimento de alunos especiais de uma comunidade escolar, pois esse ampliará as habilidades físicas e cognitivas dos alunos com deficiência, em prol da melhor forma de se adquirir os ensinamentos propostos no ensino regular. Este cenário de promoção da educação se configura como o ambiente propício à evolução de técnicas, estratégias de ensino, metodologias inovadoras e aperfeiçoamento profissional e, também,

peçoal, haja vista o profissional do AEE desempenha um papel humanista na vida dos alunos e, dessa relação, tornar-se um profissional cada vez mais qualificado e realizado. (Silva et al., 2019, p. 60)

Nesse momento, contra uma visão generalizadora e opressora respaldada por padrões fundamentados na perspectiva clínica, que requer a relação entre um quadro diagnóstico e a proposição de estratégias terapêuticas e pedagógicas protocolares no AEE, cabe ao professor desse serviço entender que o seu ato pedagógico é educativo e político. Sai das metodologias para olhar o sujeito atendido pelo AEE como um ser existencial, com potencialidades para a aprendizagem e que, na maioria das vezes, é limitado conforme as barreiras que a sociedade lhes impõe. Barreiras que impedem o reconhecimento das possibilidades pedagógicas e fazem com que o percurso docente seja bastante desafiador – muitas vezes ele se vendo só quando se fala em um fazer pedagógico inclusivo. Mostra-se, aí, a necessidade de resistência para a libertação no ato educativo.

3 A ÉTICA DA LIBERTAÇÃO COMO PENSAR-AGIR EM PAULO FREIRE

A perspectiva da ética adotada no conjunto da obra de Paulo Freire remete à ideia de uma ética da libertação, cujas bases epistemológicas se aproximam da descolonialidade no livro *Epistemologias do Sul*, de Boaventura Santos (2009). Em ambos, é possível inferir a construção de uma identidade filosófica e cultural de (re)valorização do local diante da reflexão-ação e da responsabilidade assumida pela subversão e libertação humana.

No caso freireano, o caminho trilhado seria por meio da pedagogia da libertação do ser oprimido (Carlos; Silva, 2022), cuja proposta teria por pretensão uma constituição ética através do diálogo, da liberdade e da conscientização humana e o sujeito se transformaria no ato epistemológico transformador do mundo.

Uma clareza a respeito desse posicionamento está presente no livro *Educação como prática da liberdade* (Freire, 1996) ao trabalhar com os conceitos de integração, consciência, criticidade, sujeito e humanização como correlatos à concepção de ética.

No que se refere à integração, assume-se o significado de uma espécie de senha ou codificação que sintetiza uma multiplicidade de sentidos, configurada enquanto manifestação do modo como o ser humano existe, um “ente de relações” cuja marca ontológica seria a de ser imerso no imediatismo do real: “[...] o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (Freire, 1996, p. 39). É nesse momento que

se concebe a ideia de que o ser humano, ao integrar-se ao mundo vivido, efetiva sua própria natureza a partir das capacidades de acomodação e ajustamento ao meio.

A consciência, para Paulo Freire, está associada à representação ontológica da vida humana, fazendo com que o ser humano reconheça e discirna sua existência, seu modo próprio de existir e de ser, saindo de um “mundo minimizado” – isto é, alienado e dominado pela elite excludente – para a descoberta e o comprometimento em seguir a ética de uma “consciência elevada” (Freire, 1996, p. 35). Contudo, esse processo de “elevar a consciência” exige do ser humano um trabalho de politização e conscientização, de modo a se concretizar na mudança de mentalidade e de atitude. Em outras palavras, é nesse momento em que elevam a tomada de consciência e a autorreflexão como parâmetros existenciais do ser humano e da sociedade em vias de transformação.

Ao se posicionar sobre a necessidade da “consciência” como um componente ontológico da condição humana do povo-sujeito, Freire não levantou tão somente o problema da ausência ou da presença do “reconhecimento” e do “discernimento”, mas também o da existência efetiva de diferentes níveis de “consciência”, denominada, em seus escritos, de “consciência intransitiva”, “consciência ingênua” e “consciência crítica”. (Carlos; Silva, 2022, p. 331)

Verifica-se que esses conceitos se inscrevem enquanto significantes que guardam, um a um, séries específicas de sentidos, e que, organizados e produzidos na direção da elevação da consciência, fazem com que o ser humano, tratado no sistema excludente como “homem-objeto”, passe a ser encarado como “homem-sujeito” (Freire, 1996), sujeito de autonomia e transformação social.

No que se refere à criticidade, também denominada consciência crítica, Freire (1996, p. 105) diz que é “a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica em suas correlações causais e circunstanciais”. Nesse caso, é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, e em uma permanente atitude crítica, o ser humano supera a atitude do simples ajustamento ou acomodação, já que “[...] quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (Freire, 1996, p. 96).

Devido a tal constatação, Paulo Freire defende de maneira contundente a necessária criticidade histórica para a libertação do homem de seu estado de ingenuidade. Para isso, ele se utilizaria da instrumentalização proveniente da consciência crítica como condição humana.

O conceito de sujeito, assim como os demais acima discutidos, põe em cena uma ética em que está intrinsecamente voltada à afirmação existencial e historicamente situada do ser humano. Envolve também a dimensão ontológica da integração ao mundo vivido por ele, que

se dá através da consciência crítica e do reconhecimento e discernimento sobre o seu contexto e as circunstâncias e temporalidades vividas. Nesse projeto ético, “[...] o homem integrado é o homem sujeito” (Freire, 1996, p. 42), indicando que o sujeito é um ser-ativo; ou seja, ser sujeito é condição constituinte da ordem ética da existência humana (Carlos; Silva, 2022).

A constituição do sujeito freireano ocorre na medida em que, enquanto sujeito com outros sujeitos, conhece para intervir. E contrário à posição passiva da adaptação, do ajustamento e da acomodação, o ser humano deve se integrar ao mundo, comprometendo-se com a busca do “homem-sujeito”, cuja “[...] autorreflexão [...] levará ao aprofundamento consequente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História” (Freire, 1996, p. 36). Uma busca que acentua o entendimento de que a relação autêntica entre os seres humanos é a que se pauta na relação de sujeito com sujeito, e não de sujeito com objetos.

Essa expressão constitutiva da razão humana rompe com a relação de dominação e o posicionamento assujeitado do ser humano para se fazer presente no mundo, tornando-se sujeito à medida que estabelece relações com outros sujeitos. O homem-sujeito, portanto, é um novo homem, eticamente sujeito, que renuncia atitudes e práticas assistencialistas e nega a irresponsabilidade, o descompromisso social e a exclusão em seus modos efetivos de agir, de conceber o mundo e de se relacionar com as pessoas.

Por fim, a humanização é a questão chave da ética da libertação de Paulo Freire, sendo o termo que articula todos os sentidos e significados tratados até aqui. Afinal, a integração, o desenvolvimento da consciência crítica e a elevação do indivíduo, do povo e da sociedade à condição de sujeito seriam produtos da atividade do próprio ser humano, “[...] cuja destinação não é de se coisificar, mas de se humanizar-se” (Freire, 1996, p. 62).

Humanizar-se, portanto, é o princípio ético capaz de mover pessoas conscientemente engajadas e criticamente comprometidas com o “[...] esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade [...]” (Freire, 1996, p. 37). Todavia, como é expresso no título da obra, a humanização é o fruto de um trabalho em que a educação promove a conscientização – e não como uma simples consequência da sociedade urbana, industrial e democrática, a qual se pauta nas práticas opressoras para garantir sua existência. A implicação disso é pensar que a mudança social somente terá sentido na medida em que contribuir para a humanização do homem e se inscrever na direção da sua libertação.

Então, tudo remete à natureza ética da prática educativa enquanto prática humana. E é no domínio da decisão pela ruptura do ser-fazer opressor em busca da liberdade que se instaura a ética e se impõe a responsabilidade para com o ser oprimido. Uma ética que também faz importar a imersão histórica do ser humano, momento em que ele se configura enquanto

homem-sujeito. É na história que esse homem-sujeito se liberta das amarras do outro e se vê responsável pela liberdade do outro – o que tanto se percebe na educação de modo geral, e no AEE quando se fala na educação inclusiva, ao caminhar para a responsabilização profissional, por meio do dever-ser da alteridade (Gherin, 1997), na formação da conscientização e da libertação do não-ser que o “ser”, isto é, o aluno atendido, do sistema condiciona e oprime ao reduzi-lo à sua deficiência ou transtorno.

Deste modo, libertar as consciências da sua condição de oprimido é um ato libertador, no sentido de uma práxis política que visa a constituição da justiça. A ética, enquanto compromisso de responsabilidade com o outro, se concretiza na justiça e numa sociedade justa. (Gherin, 1997, p. 09)

Essa situação repercute diretamente na concepção de libertação em Paulo Freire, a qual se apresenta como pedagogia da conscientização que visa a formação da autonomia do cidadão para intervir (e transformar) a sociedade. Não é uma educação como capacitação em torno de saberes instrumentais que promoverá a formação ética e consequente libertação, pois o seu propósito está em “depositar” conhecimentos de forma autoritária, consolidando uma educação bancária (Freire, 1994). Opostamente a esse cenário que resulta na desumanização (Freire, 1996), é preciso estabelecer a restauração da humanidade em todos os participantes do processo educativo – e não apenas com os oprimidos passando a opressores, como observa Sisson (2009) ao mencionar sobre as posições assumidas pelo sujeito ético freireano.

A libertação, nesse sentido, é um passo inicial necessário para que cada sujeito alcance sua emancipação, vista como característica inerente ao sujeito que se encontra socialmente incluído. Liberto e emancipado, esse sujeito acaba sendo responsável por sua sobrevivência e por suas escolhas futuras. Seguindo essa lógica, o respeito à libertação e emancipação torna-se um imperativo ético (Sisson, 2009), e essa consciência passa necessariamente na postura assumida pela sociedade que a educação não é um ato neutro, mas um ato político libertador, cuja proposta pedagógica deve ser de compromisso com a transformação da própria sociedade e do próprio ser humano.

No dizer-ser de Freire a educação-ética é um processo de libertação política que visa a construção de uma sociedade democrática, pois só uma sociedade autenticamente democrática pode produzir uma educação democrática, mas se a escola, e com ela o educador, não assumir o seu papel de formação para a democracia e participação jamais atingiremos uma sociedade construída por cidadãos, pela liberdade e autonomia do ser negado. A educação é um ato ético-político-pedagógico que se articula em polos antagônicos, mas não opostos, que constroem o conhecimento, pois conscientização e libertação são elementos importantes para se entender a educação enquanto ato político-ético comprometido com as mudanças significativas da sociedade, pois enquanto se pensar o ato pedagógico como ato “neutro” estaremos reproduzindo a política da neutralidade e colaborando para que a sociedade continue produzindo um modelo de educação que

não se questiona sobre a realidade. [...] Neste sentido a educação-ética é meio que tem como fim a liberdade pessoal, individual e social [...] responsável pela libertação política de toda e qualquer forma de opressão. (Ghérin, 1997, p. 09-10)

Diante dessa condição da educação como educação-ética, e dessa educação-ética ser o reflexo de um ato político para a libertação, considera-se que o trabalho na perspectiva da educação inclusiva deva se pautar em um fazer-ser pedagógico que gere a libertação política com bases éticas e seja instrumentalizado pelo diálogo (Freire, 1996). Aliás, é o diálogo que fundamenta a crítica e garante a verdadeira educação, pois conscientiza e permite a posse da realidade que cerca opressores e oprimidos, possibilitando a libertação no caminho de uma nova educação inclusiva, que se faça a partir do trabalho docente no AEE.

4 PRESSUPOSTOS DA ÉTICA DA LIBERTAÇÃO NA DOCÊNCIA NO AEE

Diante da permanente exclusão nas práticas pedagógicas e nos discursos educacionais baseados na ótica do opressor, é válido ressaltar que, ao professor do AEE, cabe a premente necessidade de uma formação ética, ideia de responsabilidade ética e conformação do sujeito ético como formas de institucionalizar, nas atribuições profissionais junto aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, trilhos da libertação e da ética universal do ser humano.

Ressalta-se a condição inacabada do ser humano e a consciência do inacabamento, que gera a opção, a decisão por afirmar ou negar a própria ética. E é a partir desse momento que sobressai o pensamento: Como falar de respeito à dignidade humana se as próprias pessoas discriminam quem apresenta uma situação diferente de suas condições? Ou mesmo, como pensar em uma prática pedagógica inclusiva se há professores que excluem alunos diante de suas peculiaridades e necessidades educativas específicas? Contra os discursos capacitistas ou o indiferentismo, fala-se que a capacidade que o ser humano (professor) tem de aprender “[...] para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala da nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas” (Freire, 1997, p. 67).

Essa capacidade de distinguir entre as coisas, de o ser humano na condição de sujeito assumir o direito e dever de decisão, de lutar, que o constitui enquanto ser político. Sendo então o professor do AEE um ser político, sua prática formadora admite cunho eminentemente ético, o qual possui algo que deve ser feito e que é de sua responsabilidade, e assim como é

responsável pelo que faz por si próprio, é também responsável pelo que faz ao outro. Assume uma postura que deve ser condizente com a ética da diferença, da libertação e da consciência.

Considerando que o professor do AEE deve estar preparado para desempenhar um trabalho educacional e humanista – haja vista o cuidado, a consideração, o respeito que este deverá envolver em sua prática pedagógica –, e que este é uma ação cultural pela liberdade, Freire (1976, p. 47-48) afirma:

Não obstante, não atribuímos à conscientização um poder mágico, o que seria mistificá-la. A conscientização não é uma varinha mágica para os revolucionários, mas uma dimensão de base de sua ação reflexiva. Se os homens não fossem “entidades conscientes”, capazes de atuar e perceber, de saber e recriar; se não fossem conscientes de si mesmos e do mundo, a ideia de conscientização não teria nenhum sentido e aconteceria o mesmo com a ideia de revolução. Empreendem-se revoluções para libertar os homens, precisamente porque os homens podem saber que são oprimidos e ser conscientes da realidade opressora na qual vivem. Na medida, porém, em que a consciência dos homens está condicionada pela realidade, e conscientização é, antes de tudo, um esforço para livrar os homens dos obstáculos que os impedem de ter uma clara percepção da realidade. Neste sentido, a conscientização produz a repulsa dos mitos culturais que alteram a consciência dos homens e os transformam em seres ambíguos

A conscientização como princípio ético precisa ser o fundamento da prática no AEE, unindo-se à objetividade dos planejamentos, das atividades e dos acompanhamentos. Nesse processo, que é de criar e recriar, até a própria concepção de educação inclusiva se modifica, pois se rende ao aprender e reaprender coletivo, reconhecendo as diferenças e rompendo-se com aquilo que está inscrito apenas na escola e passa a, progressivamente, estar presente na família, na sociedade e no Estado.

O AEE, como serviço educacional de potencialização e emancipação humana, deve refletir um “comum” a toda a escola (para não dizer a educação de modo geral): ser uma ação e tarefa por excelência transformadora afirmada pelo engajamento político do ato educativo. Porém, isso não se dá de uma hora para outra. Segundo Freire (2010), isso se dá a partir de um processo de construção. Significa dizer que o ato educativo deve engajar-se no processo de construção de sua historicidade, e na vivência desse momento ocorre a transfiguração do sujeito como alguém que se conscientiza de seu papel transformador e assume tal papel como dever social e existencial.

Se a ética é um tema necessário à vida social, a ética da libertação acaba sendo produto de uma sociedade que estabelece o diálogo e a conscientização como bases para a dignidade da pessoa humana, que a todo momento é afetada por negação da própria vida, privação da liberdade de expressão e desrespeito às diferenças. Seguindo tal lógica, Carlos e Silva (2022) corroboram com o fato dessa ética ser uma representação valorativa do reconhecimento da

existência humana como algo real, um tipo de consciência que possibilita o ser humano se ver enquanto tal.

Eclode, então, a necessidade de o professor do AEE exercer uma ética pedagógica libertadora, “construída a partir do oprimido, do ser negado, do ser excluído, do ser segregado, da negação de direitos a todos os que são vítimas de um sistema capitalista, de uma sociedade pautada no neoliberalismo, no sectarismo, no pragmatismo, assim como no fundamentalismo religioso” (Carlos; Silva, 2022, p. 322). Isso porque as atribuições desse profissional devem estar em conformidade com as Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o AEE na Educação Básica (Brasil, 2009), mas não se restringir à objetividade das atividades quanto à identificação, elaboração, produção e organização de recursos pedagógicos e acessibilidade, além de estratégias metodológicas e avaliativas relacionadas às necessidades específicas dos alunos público-alvo desse serviço educacional. É ir além, sendo ele um “educador crítico” (Carlos; Silva, 2022).

É interessante notar que no conjunto de suas obras, Paulo Freire vê que o professor – ou melhor, o educador – precisa pensar a sua prática, aprendendo com o mundo do educando, o qual precisa admitir um duplo papel: o de ser inventor e reinventor. Consta-se, portanto, a prática pedagógica no AEE embasada na (re)invenção, com a ação-reflexão-ação enquanto movimento necessário para o reconhecimento da consciência dos/nos oprimidos (Dussel, 2012). Assim, o aluno que é atendido no AEE não se restringe à sua deficiência ou transtorno, mas, por meio dela, descortina um universo que transforma a ação docente através de saberes, falas e formas de calcular e expressar, e que, em um movimento reverso, transforma o existir desse aluno diante da oferta de metodologias que tomem a consciência crítica como maneira de despertar a sua libertação.

Depreende-se da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva e da Resolução n. 4/2009 (Diretrizes Operacionais do AEE) que o professor do AEE deve ser um especialista na área da Educação Especial, tanto nas questões educacionais, da chamada “pedagogia de base”, voltada aos métodos e técnicas de ensino complementares e/ou suplementares, quanto na capacidade de olhar para as diferenças e potencialidades de cada aluno atendido, referenciando à pedagogia das diferenças e aos conceitos da inclusão, como o Desenho Universal de Aprendizagem (DUA). E nessa atuação acaba por impactar os alunos do AEE como expande a inclusão com dados da humanização para a equipe pedagógica, a gestão e a comunidade escolar.

[...] o educador humanista revolucionário não pode esperar que esta possibilidade se apresente. Desde o começo, seus esforços devem corresponder com os dos alunos

para comprometer-se num pensamento crítico e numa procura da mútua humanização. Seus esforços devem caminhar junto com uma profunda confiança nos homens e em seu poder criador. Para obter este resultado deve colocar-se ao nível dos alunos em suas relações com eles. (Freire, 1979, p. 41)

É por meio da ação-reflexão-ação do seu fazer pedagógico que o professor conseguirá o alinhamento com a proposta da educação inclusiva, e de acordo com o pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, constituirá novo modo de conceber o atendimento educacional especializado, afirmando questões sociais que incidem direta e indiretamente no serviço. Mas essa não é uma missão fácil, tendo em vista as inúmeras dificuldades sobre as condições de trabalho, incluindo o número elevado de alunos atendidos, a ausência de recursos pedagógicos e humanos para atuar nas especificidades estudantis e a falta de reconhecimento da relevância e complexidade no trato contínuo com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Souza *et al.*, 2022).

Desenha-se a construção de um novo paradigma no AEE a partir da oportunidade de conduzir uma pedagogia libertadora, que possibilite o respeito às suas particularidades, mas, que promova as potencialidades dos alunos, de maneira a serem capazes de libertar-se. Isso significa dizer que pensar a prática pedagógica no AEE, na perspectiva freiriana, é distanciar-se de pensamentos assistencialistas e capacitistas, e focar nas possibilidades e potencialidades inerentes a todos os indivíduos. Freire (1979, p. 41) diz que “dissolver a contradição professor – aluno, mudar o papel daquele que deposita, prescreve, domestica, colocar-se como estudante entre os estudantes equivale a minar a potência de opressão e servir à causa da libertação”.

Opostamente à concepção de uma prática pedagógica bancária, o professor de AEE que assume seu lugar de agente social de mudança promove o movimento do conhecimento ao tomar partido pela ação pedagógica reflexionada na ação, distanciando-se da neutralidade (Souza *et al.*, 2022). Afinal, ensinar não tem nada a ver com o mero transferir conhecimento, já que “[...] o conhecimento é ontológico, político, ético, epistemológico, pedagógico, e que é preciso ser constantemente testemunhado e vivido pelas pessoas” (Venuto, 2022, p. 146).

Elaborar e executar o Plano de Estudos Individualizados, organizar atendimentos na Sala de Recursos Multifuncionais, acompanhar os parâmetros de acessibilidade no ambiente escolar, ensinar os recursos de Tecnologia Assistiva e apoiar o trabalho dos professores de sala regular, dentre outras, são atribuições que cumprem ao professor de AEE. Mas também é ele quem pode ser agente de libertação no processo de invenção e reinvenção de sua prática pedagógica. Tanto que, no intuito de trabalhar com a consciência crítica, e diante do aluno do AEE, “[...] o educador lhe possibilita o descobrimento da sua condição de vítima”, de modo

que “[...] a consciência não chega à vítima ‘de fora’, mas surge ‘de dentro’ da sua própria consciência despertada pelo educador” (Dussel, 2012, p. 439).

Ocorre que, quando o aluno (oprimido) toma consciência das causas da opressão, se reconhece como oprimido na realidade que vive, notando que está submetido a uma cultura do silêncio e da exclusão e regido à educação bancária (pedagogia da dominação). Apesar dessa consideração, não se fala aqui qual metodologia se torna adequada para fazer este trabalho de conscientização, mas se coloca a importância do professor do AEE como aquele agente que é capaz de trabalhar com a formação do sujeito histórico da transformação (Freire, 1996), sendo ele próprio também esse sujeito o qual luta pela transformação social.

A possibilidade de ser gente me faz ser presente no mundo, que não ocorre no isolamento, isento de influências, sabendo que tenho heranças genéticas, mas também tenho heranças sociais, culturais e históricas. Se nego que minha presença no mundo devido a toda essa herança, afirmando que são absolutamente alheias a mim, renuncio à responsabilidade ética, histórica, política e social que a vida humana nos dá. Renuncio meu poder de intervir no mundo. Somente o fato de me reconhecer pertencente ao mundo me põe na condição de ser inserido, de quem luta para ser sujeito da história. Como ser histórico que sou, conscientizo ao outro, algo natural do ser humano, da necessidade de lutar contra o pensamento fatalista, neoliberal, pragmático, sem ser idealista. (Freire, 1976 *apud* Venuto, 2022, p. 147-148)

É diante desta condição de negação de si mesmo que Paulo Freire entende que o *status* de uma educação emancipatória deve se comprometer com a inserção crítica na realidade. Uma prática pedagógica libertadora no AEE, então, implica dizer que há a necessidade da construção de seres éticos, capazes de optar, de decidir. É gerar não somente a independência quanto às habilidades motoras, cognitivas e sociais, mas a autonomia do ser de forma consciente. Aí que reside a ideia do bom senso docente na construção de uma prática educativo-libertadora (Freire, 2010), a qual consiste em um esforço consciente e progressivo que faz com que o aluno se torne capaz de perceber-se a si mesmo como agente transformador da história e não objeto dela.

Não é só da formação inicial e continuada na área da Educação Especial em suas várias ramificações ou de uma posição profissional que o faz dominar técnicas de adaptação curricular, coensino, Plano de Estudos Individualizados e tecnologias assistivas que garante a autonomia estudantil – ao mesmo tempo da sua libertação contra as chamadas “estruturas de dominação” (Freire, 2010, p. 118). Se não tiver a “consciência ativa”, isto é, aquela que pensa e reflete sobre si mesma (Freire, 2010; 1979), e que faz o sujeito abandonar a acomodação do tradicionalismo e a percepção ingênua da história diante do projeto de engajamento social e de uma educação crítica e transformadora, nada acontece. E tudo pode partir do estabelecimento do bom senso – diferindo-se da vontade – pelo professor do AEE, no caso da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Verifica-se, portanto, o exercício do bom senso como algo benéfico ao ser humano, de tal forma que supera o que há de instintivo em favor do pensamento e da prática ética. E parte de uma reflexão crítica sobre os próprios atos, repercutindo naquilo que será direcionado para o outro, conscientizando, por exemplo, os alunos atendidos, e humanizando as atividades no AEE, colocando aos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação o direito de aprender como condição de inclusão e a inclusão de todos como princípio educativo, ético e libertador.

A proposta da inclusão escolar tem uma relação direta com a cultura escolar, com os aspectos de organização e acolhimento, e permite uma maior interação entre os alunos com necessidades educacionais específicas e os demais alunos da rede escolar de ensino, o que acaba por gerar benefícios para todo o ambiente escolar, visto que o propósito da convivência entre todos permite a abertura para a conscientização, a equidade, a justiça social, o respeito mútuo e a valorização das diferenças. Um propósito vivo diante da incompletude de todos os sujeitos envolvidos no ato de educar.

Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a "sede do saber", até a "sede da ignorância" para "salvar", com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais. (Freire, 1997, p. 25)

Não é uma tarefa fácil. O exercício dessa proposta leva em consideração a ampliação dos dispositivos legais da área da Educação Especial, o direito ao atendimento efetivo diante do amparo às especificidades educacionais e, o que é mais profundo: “trata-se de inserção, de pertencimento amplo ao espaço escolar, que implica em adaptações e alterações da cultura escolar tradicional” (Esquinsani, 2021, p. 280). Um tradicionalismo na cultura da sala de aula cuja base se estabelece fortemente pela verticalidade das relações e que precisa ser rompido. Assim, a partir das atribuições do professor do AEE (que não podem se resumir apenas a ele), deve-se tomar a relação entre sujeitos como uma relação horizontal, que conduz uma troca de saberes e nunca se restringir a uma ‘deficiência’, falta, ausência, limitação ou incompletude.

Coloca-se, pois, nesse momento, a importância do coensino (ou ensino colaborativo) como atribuição do professor de AEE, mas relacional no contexto escolar. Pensar a ética no coensino é promover uma educação que leva em conta as vidas humanas, de todo e qualquer aluno, independentemente de sua condição existencial e que justifica o atendimento no AEE. Na ótica de Esquinsani (2021), ao trabalhar em conjunto com os professores de sala de aula regular, o professor do AEE não somente determina que sua força está na responsabilidade

pelo trabalho em parceria (de modo a compartilharem as ações de planejamento, execução e avaliação) como estabelece a defesa e a certeza de que o ato educativo no ensino colaborativo é inclusivo, e a inclusão é um compromisso político assumido a e por todos, com o respeito e a dialogicidade como princípios que favorecem os processos de humanização e libertação.

Diante da dimensão de totalidade, problematizando a visão integracionista, adaptativa e capacitista que o AEE pode assumir, a dialogicidade torna-se a base da democratização das relações entre professor e alunos e da valorização da alteridade humana e o caminho para que os conceitos de conscientização, humanização e libertação se concretizem, favorecendo a dignidade diante das diferenças e a autonomia do “sujeito-outro”.

O “outro” que é aquele negado pela ética de mercado e pela educação bancária, e que, diante de situações específicas em sua aprendizagem, sofre preconceito, é discriminado, é excluído. É, na maioria das vezes, o público alvo do AEE. No caminho oposto, em favor da acessibilidade e da prática pedagógica transformadora, o professor deve ser aquele a estimular a Ética da Libertação, cuja libertação deve ser o anúncio da humanização do homem (Ghedin, 1997) em uma instância de afirmação histórica e sob a práxis que promova a reconstrução da realidade, do projeto de formação humana e da docência no AEE na perspectiva da educação inclusiva. Afinal, “a conscientização não pode existir fora da práxis, ou melhor, sem ato ação-reflexão” (Freire, 1979, p. 26). Uma práxis que reflita a ação crítico-reflexiva constituída na equidade e que se faça tanto para o aprendizado dos alunos do AEE quanto para a construção do “ser” humano do ser docente em suas atividades.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerar o conceito de Ética da Libertação de Paulo Freire aplicado às atribuições do professor de AEE é perceber a direção dos processos educativos baseados na inclusão, mas em vista da construção de sujeitos históricos que sejam conscientes de si, ajudando no projeto de transformação humana e social.

Logicamente que essa construção e transformação não ocorrem de um dia para o outro. É um longo processo em que são apresentadas barreiras de diferentes formas aos alunos que fazem parte do público alvo do AEE, e o professor desse serviço educacional, no exercício de suas atribuições, deve estar preparado para lidar com as diferenças e limitações por meio do uso de métodos e técnicas de ensino, complementar ou suplementar, ou mesmo no ensino colaborativo (ou coensino), e de ferramentas pedagógicas diversas (a exemplo dos recursos de tecnologia assistiva ou de comunicação alternativa).

Todavia, não se restringindo ao que é determinado nos dispositivos legais e aspectos operacionais ao estabelecer o atendimento educacional especializado, o professor do AEE pode servir como agente mediador da transformação da realidade cujo cenário escolar (im)põe no exercício de suas atividades. É no momento de tomada da consciência ativa da realidade que o professor forma sujeitos históricos, se reconhece enquanto ser-sujeito e estabelece uma educação inclusiva que se faça humanizada e libertadora.

Por meio da conscientização, que não existe fora da práxis, do ato ação-reflexão que é possível se estabelecer na prática pedagógica inclusiva, o professor do AEE estabelece a ideia do ato educativo como ato político de resistência ao que a concepção bancária freireana demarca na formação dos alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Cada ato pensado no exercício cuidadoso do seu trabalho faz com que haja a objetividade das aprendizagens; mas também essa tarefa subversiva implica no compromisso ético em apresentar a ação libertadora como finalidade no AEE.

Estabelecendo um compromisso com responsabilidade sobre o mundo, o “outro” e ele mesmo, e indignado com a naturalização de situações opressoras ainda presentes, o professor do AEE se assume como sujeito histórico e estabelece o dever de repensar suas práticas em busca de transformá-las, ao passo que, por essa transformação, humaniza as relações com seus alunos, direciona a libertação desses sujeitos e engaja o ato de educar sob a perspectiva da inclusão como um ato político consciente, crítico e reflexivo.

REFERÊNCIAS

BENDINELLI, R. **Atendimento Educacional Especializado (AEE):** pressupostos e desafios. 2018. Disponível em: <<https://diversa.org.br/artigos/atendimento-educacional-especializado-pressupostos-desafios/#:~:text=Atendimento%20suplementar,grande%20interesse%2C%20facilidade%20ou%20habilidade.>> Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Brasília, 2011. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 21 jul 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica.** Brasília, 2009.

CARLOS, D. do S. S. V.; SILVA, E. J. L. da. Alguns achados sobre ética em Freire na obra “Educação como Prática da Liberdade”. **Revista Diálogo e Educação**, Curitiba, v. 22, n. 72, p. 317-341, jan./mar. 2022.

DUSSEL, E. **A ética da libertação**: na idade da globalização e da exclusão. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

ESQUINSANI, R. S. S. Paulo Freire e a escola necessária à inclusão. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 67, p. 277-288, out./dez. 2021.

FREIRE, P. **Ação cultural para liberdade**. 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, P. **Educação como Prática de Liberdade**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 23 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

GALIZA, A. B.; MERCÊS, R. S. das; BENTES, J. A. de O. A educação inclusiva na perspectiva freireana. **Research, Society and Development**, São Paulo, v. 11, n. 9, p. 1-10, 2022.

GHEDIN, E. L. Ética e libertação em Paulo Freire. **Librorum**, Manaus, v. 2, n. 1, p. 07-14, dez. 1997.

MENDES, E. G. Colaboração entre ensino regular e especial: o caminho do desenvolvimento pessoal para a inclusão escolar. In: MANZINI, E. J. (org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006. p. 29-41.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ROCHA, J. C. S.; COELHO, V. C. Formação de professores e a importância do ensino colaborativo para fomentar uma cultura inclusiva. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 42, nov. 2022.

SANTOS, B. de S. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, I. C. G. B.; SILVA, V. P. R. de F.; COUTINHO, J. G. Desafios do AEE na construção de uma educação inclusiva. **Europub Journal of Multidisciplinary Research**, Porto, v. 1, n. 1, p. 31-48, jan./dez., 2020.

SILVA, R. J. de M.; SANTOS, L. dos; NEVES, F. M. D.; SOUZA, C. J. V. R. de; LIMA, D. de O. B.; SILVA, E. R. da. O professor de atendimento educacional especializado e suas possibilidades pedagógicas. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 04, ed. 12, v. 05, p. 48-66, dez. 2019.

SISSON, Daya. A educação inclusiva e a Ética da Libertação de Paulo Freire. **Revista Brasileira de Bioética**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1-4, p. 48-62, 2009.

SOUZA, M. L. de; OLIVEIRA, A. S. S. de; MOURA, F. A. A.; VALENTE, K. S. dos S. T.; LINHARES, R. N.; NUNES, A. K. F. A Educação Especial sob o olhar freireano: uma reflexão sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. X, n. X, 2022.

VENUTO, M. de P. M. Paulo Freire, Pedagogia da Autonomia e ética. **Revista Bibliomar**, São Luís, v. 21, n. 1, p. 145-151, jan./jun. 2022.

ZERBATO, A. P.; MENDES, E. G. Formação de professores como estratégia para realização de coensino. **Revista Diálogos e Perspectivas em Educação Especial**, São Carlos, v. 4, n. 1, p. 19-32, 2017.