



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO

MATRICULOU, INCLUIU? análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de
estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de
Macapá-Amapá

MACAPÁ/AP
2024

ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO

MATRICULOU, INCLUIU? análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

MACAPÁ/AP
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central/UNIFAP-Macapá-AP
Elaborado por Cristina Fernandes – CRB-2 / 1569

H768m Homobono, Eloany dos Santos.

Matriculou, incluiu? Análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá / Eloany dos Santos Homobono. - Macapá, 2024.

1 recurso eletrônico. 133 folhas.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Amapá, Coordenação do Curso de Pós-graduação em Educação, Macapá, 2024.

Orientadora: Cássia Hack.

Coorientador: .

Modo de acesso: World Wide Web.

Formato de arquivo: Portable Document Format (PDF).

1. Políticas educacionais. 2. Educação especial. 3. Acesso e permanência. I. Hack, Cássia, orientadora. II. Universidade Federal do Amapá. III. Título.

CDD 23. ed. – 618.928982

ELOANY DOS SANTOS HOMOBOÑO

MATRICULOU, INCLUIU? análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Mestra em Educação, conforme normatização nº 03, de 25 de março de 2019 e Regimento do PPGED/UNIFAP.

Área de Concentração: Educação, Políticas e Culturas.

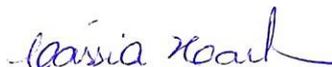
Linha de Pesquisa: Políticas Educacionais

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

Data da defesa: 06 de Dezembro de 2024.

APROVADO SEM MODIFICAÇÕES APROVADO COM MODIFICAÇÕES REPROVADO

Banca Examinadora



Prof^a. Dr^a. Cássia Hack

Presidente da Banca (PPGED/UNIFAP)



Prof^a Dr^a Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões

Avaliadora Titular Interna (PPGED/UNIFAP)



Prof^a. Dr^a. Maria do Carmo Lobato da Silva

Avaliadora Titular Externa (PROFEI/UNIFAP)

Àquele quem, no princípio e no fim de todos os meus projetos de vida e decisões, está comigo em cada vírgula desse texto, bem como agora enquanto escrevo esta dedicatória, está aqui ao meu lado tornando todo esse processo mais tranquilo (do jeitinho dele) e saudável (às vezes nem tanto) apenas com sua presença.

Meu filho, Carlos Eduardo Homobono dos Santos.

AGRADECIMENTOS

Foram quatro tentativas de ingressar no mestrado até, finalmente, conseguir. Em todas elas, a frustração e vontade de desistir foram enormes. Assim, agradeço a Deus, à Nossa Senhora, aos Orixás, aos anjos e bons espíritos, às boas bruxas e deusas que nos cercam. Seja lá qual for a sua crença, sou grata a todos eles pois, naquele 31 de agosto de 2022, eles me ajudaram a realizar esse sonho.

Gratidão eterna à minha maior parceira de vida, minha inspiração e exemplo de determinação: minha mãe, Maria Valquiria Tavares dos Santos. Pelos lanches feitos quando eu sequer tinha tempo de sair da frente do computador. Pelo companheirismo que se aguçou ainda mais quando entrei no mestrado. Pelo cuidado com nosso bebê nas tantas vezes que precisei me ausentar para estudar. Você também está em cada linha desse texto com todo o amor que lhe tenho.

Meu pai, Prudêncio Afonso Homobono Balieiro (*in memoriam*). Pedagogo que se aposentou em serviço à Escola Estadual Cecília Pinto, em Macapá, na qual trabalhou por mais de 30 anos. Espero estar seguindo seu legado de forma que lhe orgulhe, esteja onde estiver, pois no meu coração para sempre estará.

Meu filho, Carlos Eduardo, que ficou noites e noites de prontidão ao meu lado enquanto escrevia essa dissertação. Ele que foi a maior inspiração para o tema abordado. Através dele conheci esse mundo ainda tão desconhecido do Autismo, seus sabores e dissabores. Obrigada por me escolher como sua mãe.

Às companheiras de ofício Giselly Thalez, que foi a primeira a plantar a sementinha do sonho da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, e Odessa Sousa, pelas dicas para o pré-projeto e entrevista.

Às professoras do Atendimento Educacional Especializado das escolas onde ocorreram as entrevistas, em nome da professora Tatiana Jácome Tork que sempre foi muito solícita e fez todo o possível para garantir tranquilidade e confiança durante todo o processo.

Aos alunos entrevistados por me permitirem alcançar, ainda que superficialmente, algumas de suas histórias de vida.

Ao fantástico corpo docente do PPGED, do qual gostaria de destacar alguns nominalmente: Prof. Dr. André Rodrigues Guimarães, que foi o primeiro professor a receber nossa turma e nos conduziu na disciplina Pesquisa em Educação, além de estar presente na minha banca de entrevista durante o processo seletivo. O amor por ensinar era evidente em cada palavra, e o prazer em nos ver crescer a cada aula era cristalino em seu olhar. Grande exemplo de mestre que ama o que faz!

Prof^a. Dr^a. Antônia Costa Andrade, que nos conduziu por dois semestres nas disciplinas Seminário de Dissertação I e II, com sua doçura e sabedoria. Nossa querida “amora”!

Prof^a. Dr^a. Débora Mate Mendes, que me conduziu na disciplina Educação, Práticas e Saberes Comunitários, numa turma ainda mais especial por ser totalmente composta de mulheres. Feliz o dia em que decidi fazer essa disciplina e conheci essa mestra da educação popular, do chão de terra batida e das águas turvas dos rios e igarapés. Seu coração imenso ficou marcado em mim. Obrigada!

Profª. Drª. Ilma de Andrade Barleta, que nos liderou nas disciplinas Estado e Políticas Educacionais e Seminário de Dissertação III, e procurou sempre extrair o melhor de nós, bem como nos deu o suporte necessário para isso, através de suas aulas cheias de sabedoria nas quais, muitas vezes, levava “socos no estômago” ao lidar com a cruel realidade imposta à nós, trabalhadores da educação. Mas ali também era mais que notável o amor pelo educar, ato inspirador e sublime. Grata!

Profª. Drª Helena Cristina Guimarães Queiroz Simões, que esteve conosco na disciplina Estado e Políticas Educacionais, também esteve na minha banca de entrevista do processo seletivo e membro da banca tanto de qualificação quanto de defesa. Foi uma honra traçar parte desse caminho ao seu lado.

E por último, porém não menos importante... minha orientadora, Profª. Drª. Cássia Hack. Empatia e acolhimento com doses generosas de carinho e dedicação marcaram essa nossa trajetória. Que sorte a minha de ter formado uma dupla tão poderosa! Obrigada por ter me escolhido, obrigada por ser essa inspiração de mulher e profissional.

Profª Drª Maria do Carmo Lobato da Silva, membro da banca de qualificação e de defesa, que com apontamentos firmes e necessários ajudou a construir essa dissertação, sendo essa inspiração enquanto pesquisadora da área da Educação Especial. Gratidão!

Meus amigos da turma 2022 do Mestrado em Educação, definitivamente A MELHOR TURMA! Galera esforçada e que chegou para quebrar barreiras, certamente vocês tornaram esse processo mais divertido e saudável com companheirismo e alegria. Sou grata por ter caminhado esse período ao lado de vocês!

Meus amigos da graduação, uma das primeiras turmas de Licenciatura em Letras da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). Até hoje seguimos juntos, depois de tantas mudanças em nossas vidas... A nossa amizade é um dos maiores presentes da minha vida.

Meu amigo Eduardo Amorim, minha inspiração como professor, meu confidente e companheiro, que me ouviu falar exaustivamente desse mestrado, esteve comigo do início ao fim. A nossa parceria é pra vida inteira!

Familiares, amigos, colegas de trabalho, todos que de alguma forma contribuíram direta e indiretamente para esse momento.

A Eloany garotinha de uns 8 ou 9 anos sempre dizia o que queria ser. Médica, advogada, até dentista pensei em ser. Mas jamais disse que seria professora. Hoje, não me vejo em outro universo. A educação não é um mar de rosas, e nos últimos anos em que nosso trabalho vem sendo cada vez mais atacado e precarizado, eu poderia muito bem tentar mudar de carreira (e de fato tentei), mas eis me aqui.

MESTRA EM EDUCAÇÃO!

*A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.
(Educação como Prática da Liberdade – Paulo Freire)*

HOMOBONO, Eloany dos Santos. Matriculou, incluiu? análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá. 133 f. 2024. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, 2024.

RESUMO

A pesquisa desenvolvida faz parte dos estudos realizados na Universidade Federal do Amapá, sendo pertencente ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa Políticas Educacionais. Portanto, seu objeto de estudo se constitui nas Políticas Educacionais no âmbito da Educação Especial em defesa da Educação Inclusiva, com o recorte para o Transtorno do Espectro Autista (TEA). Por ter como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), a discussão envolve temas que cristalizam o processo de formulação e implementação das políticas educacionais direcionadas para o público-alvo da Educação Especial como campo de disputa em que o conflito de interesses é marcado pela luta de classes, privatização e sucateamento da Educação. Assim, compreender como são formuladas e implementadas as políticas de acesso e permanência de alunos com TEA caracteriza o principal debate dessa pesquisa, tendo como objetivo geral a análise das categorias acesso e permanência nas políticas educacionais e como estas favorecem a inclusão de estudantes com TEA em uma escola de Ensino Médio na cidade de Macapá; e como objetivos específicos: a) identificar a abordagem das categorias acesso e permanência nos documentos sobre a Educação Especial; b) explicar de que forma o acesso e permanência contribuem para a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar e; c) entender como acontece a inclusão de estudantes com TEA no contexto do ensino médio da Rede Estadual de Macapá, levando em consideração as perspectivas dos próprios alunos com TEA. Para tanto, a técnica para coleta de dados se utiliza da entrevista semiestruturada com alunos autistas regularmente matriculados na Rede Estadual, além da análise de documentos que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva, a saber: Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Decreto nº 3.298/1999, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Decreto nº 6.094/2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 7.611/2011 e Plano Nacional de Educação 2014-2024, a nível nacional. Os documentos locais analisados foram: Constituição Estadual do Amapá (2011), Regimento da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (2017), Resolução nº 48/2012 e Plano Estadual de Educação 2015-2025. Após transcrição na íntegra, as entrevistas passaram por tratamento e análise a partir das categorias do MHD: totalidade, mediação, contradição e historicidade; bem como os documentos oficiais, a partir da Análise Documental (Shiroma; Campos; Evangelista, 2004; Evangelista, 2012) e a Abordagem do Ciclo de Políticas (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006; 2018). Sendo assim, as principais reflexões mostram que o discurso da inclusão é capturado pela lógica neoliberal e não combate a conjuntura imposta. Esse efeito cascata acarreta em uma educação não-emancipadora, com marcas ainda mais profundas no contexto da Educação Especial, fazendo com que as políticas de acesso e permanência sejam interpretadas de forma unilateral, conforme mostram as falas dos alunos entrevistados. Todavia, acredita-se que se as pesquisas no campo da política educacional usarem de seu espaço para que os atores dessas políticas possam se expressar acerca das decisões que impactam suas vidas, quiçá a mudança dessa estrutura desigual imposta na educação brasileira comece a mudar.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Educação Especial. Acesso e permanência. Transtorno do Espectro Autista. Educação Inclusiva.

HOMOBONO, Eloany dos Santos. Enrolled, included?: analysis of access, permanence and inclusion policies for students with Autism Spectrum Disorder in high school in the Macapá-Amapá State Network. 133 f. 2024. Dissertation (Master degree) – Post-graduate program in Education, Federal University of Amapá, 2024.

ABSTRACT

The research developed is part of studies carried out at the Federal University of Amapá, belonging to the Postgraduate Program in Education, Research Line Educational Policy. Therefore, its object of study is Educational Policies in the scope of Special Education in defense of Inclusive Education, with a focus on Autism Spectrum Disorder. Because its theoretical-methodological basement is the Historical-Dialectic Materialism, the discussion involves themes that crystallize the process of formulating and implementing educational policies turned to the target audience of Special Education as a field of dispute where the interests is marked by class struggle, privatization and scrapping of education. Thus, to understand how access and permanence policies for students with ASD are formulated and implemented characterizes the main debate of this research, with the general objective of analyzing the categories access and permanence in educational policies and how they promote the inclusion of students with ASD in a High School in the city of Macapá; and as specific objectives: a) identify the approach of the categories access and permanence in documents about Special Education; b) explain how access and permanence contribute to the inclusion of students with ASD in the school environment and; c) understand how inclusion of the students with ASD happens in the context of high school in the Macapá state network, taking into account the perspectives of students with ASD themselves. To this, the data collection technique uses semi-structured interviews with autistic students regularly enrolled in the state network, besides the analysis of documents that deal with Special Education in inclusive perspective, namely: National Special Education Policy (1994), Law of Guidelines and Bases of National Education (1996), Decree nº 3.298/1999, Resolution CNE/CEB nº2/2001, Decree nº 6.094/2007, National Policy of Special Education from the Perspective of Inclusive Education (2008), Decree nº 7.611/2011 and National Education Plan 2014-2024, at national level. The local documents analyzed were: State Constitution of Amapá (2011), Regulations of the State Department of Education of Amapá (2017), Resolution nº 48/2012 and State Education Plan 2015-2025. After full transcription, the interviews underwent treatment and analysis based on the HDM categories: totality, mediation, contradiction and historicity; as the official documents, stands out the Document Analysis (Shiroma; Campos; Evangelista, 2004; Evangelista 2012) and the Policy Cycle Approach. (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes, 2006; 2018). Therefore, the main reflections shows that the inclusion discourse is captured by neoliberal logic and doesn't combat the imposed situation. This cascade effect results in a non-emancipatory education, with even deeper marks in the context of Special Education, causing that access and permanence policies being interpreted unilaterally, as shown by the statements of the interviewed students. However, it is believed that if the research in the field of educational policy uses its spaces to the actors of these policies can express themselves about the decisions that impact their lives, perhaps the change in this unequal structure imposed on brazilian education will begin to change.

Keywords: Educational policies. Special education. Access and permanence. Autism Spectrum Disorder. Inclusive Education.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1: Contextos do processo de formulação de uma política (contexts of policy making). | 27 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|--|----|
| Tabela 1: Evolução da matrícula e taxa de crescimento da Educação Especial: Classe Comum e AEE - Série Histórica de 2017 a 2023..... | 72 |
| Tabela 2: Indicadores de matrícula nas escolas da rede estadual do Amapá, entre os anos de 2017 e 2024, sendo os dados de 2024 incluindo a estratégia da Matrícula Prioritária..... | 73 |
| Tabela 3: Resumo dos dados distribuídos na tabela 2..... | 73 |
| Tabela 4: Reprodução da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2023 - Número de matrículas da Educação Especial no Estado do Amapá e respectivos municípios | 77 |
| Tabela 5: Reprodução da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2023 - Número de matrículas da Educação Especial no Estado do Amapá e respectivos municípios organizado por tipo de deficiência..... | 78 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1: Documentos sobre acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Básica | 46 |
| Quadro 2: Panorama das Conferências e Declarações Internacionais e a posição do governo brasileiro em relação a elas..... | 55 |
| Quadro 3: Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista | 79 |
| Quadro 4: Trecho da entrevista com Isadora e Marcos | 83 |
| Quadro 5: Trecho da entrevista com Rodrigo. | 84 |
| Quadro 6: Trecho da entrevista com Renato | 86 |
| Quadro 7: Trecho da entrevista com Eduardo..... | 87 |
| Quadro 8: Trecho da entrevista com Gustavo | 89 |
| Quadro 9: Trecho da entrevista com Mateus | 91 |
| Quadro 10: Trecho da entrevista com Sandro | 93 |
| Quadro 11: Trecho da entrevista com Marcelo | 95 |
| Quadro 12: Trecho da entrevista com Daniela | 98 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| ABPEE | Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial |
| ACP | Abordagem do Ciclo de Políticas |
| AD | Análise Documental |
| AEE | Atendimento Educacional Especializado |
| ANPEd | Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação |
| APA | <i>American Psychiatric Association</i> (Associação Americana de Psiquiatria) |
| APAE | Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais |
| AP | Amapá |
| BDTD | Biblioteca Digital de Teses e Dissertações |
| BM | Banco Mundial |
| CADEME | Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CDPD | Convenção dos Direitos das Pessoas com Deficiência |
| CENESP | Centro Nacional de Educação Especial |
| CESB | Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro |
| CF/1988 | Constituição Federal de 1988 |
| CID 11 | Classificação Internacional de Doenças |
| CIPTEA | Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista |
| CNS | Conselho Nacional de Saúde |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DF | Distrito Federal |
| DSM-IV | <i>Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV</i> (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais IV) |
| ECA | Estatuto da Criança e do Adolescente |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| EE | Educação Especial |
| EI | Educação Inclusiva |
| EM | Ensino Médio |

| | |
|------------|--|
| FMI | Fundo Monetário Internacional |
| GEA | Governo do Estado do Amapá |
| IBICT | Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia |
| IES | Instituições de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LBI | Lei Brasileira de Inclusão |
| LDBEN | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, <i>Queer</i> , Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários |
| MEC | Ministério da Educação |
| MHD | Materialismo Histórico-Dialético |
| MS | Ministério da Saúde |
| NEES | Núcleo de Educação Especial |
| OCDE | Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico |
| OI | Organismos Internacionais |
| ONU | Organização das Nações Unidas |
| PAEE | Público-alvo da Educação Especial |
| PCD | Pessoa com deficiência |
| PE | Políticas Educacionais |
| PEE | Política de Educação Especial |
| PEE-AP | Plano Estadual de Educação do Amapá |
| PEI | Plano Educacional Individualizado |
| PHC | Pedagogia Histórico-Crítica |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| PNEE | Política Nacional de Educação Especial |
| PNEEPEI | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva |
| PPGED | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PT | Partido dos Trabalhadores |
| SAEDE | Serviço de Atendimento Educacional Especializado |
| SEED-AP | Secretaria de Estado da Educação do Amapá |
| SENEB | Secretaria Nacional de Educação Básica |

| | |
|--------|--|
| SESPE | Secretaria de Educação Especial |
| SRM | Sala de Recursos Multifuncionais |
| TDAH | Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade |
| TEA | Transtorno do Espectro Autista |
| TGD | Transtornos Globais do Desenvolvimento |
| THC | Teoria Histórico-Cultural |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |
| UNICEF | <i>United Nations International Children's Emergency Fund</i> (Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância) |
| UNIFAP | Universidade Federal do Amapá |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| APRESENTAÇÃO..... | 17 |
| 1 INTRODUÇÃO..... | 19 |
| 1.1 Percurso teórico-metodológico: o Materialismo Histórico-Dialético, Análise Documental e Abordagem do Ciclo de Políticas | 23 |
| 1.2 Revisão da Literatura: o que apontam as pesquisas sobre acesso e permanência na Educação Especial..... | 29 |
| 2 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DIÁLOGOS SÓCIO-HISTÓRICO-ECONÔMICOS..... | 36 |
| 2.1 Perspectivas inclusivas nas Políticas Educacionais | 39 |
| 2.2 Políticas de acesso e permanência para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica..... | 44 |
| 3 PERSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL..... | 53 |
| 3.1 Influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais inclusivas | 57 |
| 3.2 Aspectos legais da Educação Especial no Brasil | 63 |
| 4 EDUCAÇÃO ESPECIAL AMAPAENSE: HISTÓRIA E CONTEXTO..... | 69 |
| 4.1 Incidência de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas do Estado do Amapá | 76 |
| 4.2 Breve apresentação do <i>locus</i> e participantes da pesquisa..... | 80 |
| 4.3 Debatendo a inclusão de estudantes com TEA em uma Escola de Ensino Médio na cidade de Macapá: o papel das políticas de acesso e permanência nesse processo..... | 83 |
| 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 104 |
| REFERÊNCIAS | 110 |
| LISTA DE APÊNDICES..... | 122 |
| LISTA DE ANEXOS..... | 129 |

APRESENTAÇÃO

Desde o processo seletivo do Curso de Mestrado em Educação em que apresentei esta pesquisa, seu título era **EDUCAÇÃO E TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA NO AMAPÁ**: uma análise das políticas públicas aplicadas pós 2012. Contudo, como é comum nos processos de qualificação, o texto passou por ajustes e algumas modificações foram necessárias. Durante o primeiro semestre de 2023 houve uma tentativa de analisar o objeto de estudo com embasamento na Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) e nesse período o título mudou para **POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA**: uma análise à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, trazendo agora outras perspectivas de abordagem do tema, da problemática de pesquisa e seus objetivos.

Ainda assim, percebeu-se que a abordagem da PHC, embora interessante, desviava o foco da pesquisa na linha de Políticas Educacionais. Nesse sentido, mais uma vez foi preciso rever e reformular aspectos para que o alinhamento necessário fosse alcançado. Por fim, definiu-se como objeto de estudo as políticas de acesso e permanência para estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) – e aqui inserimos o recorte para o Transtorno do Espectro Autista (TEA) – na educação básica do Amapá, tendo como título **MATRICULOU, INCLUIU?** análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da rede estadual de Macapá-AP.

Conforme apontam Oliveira e Leite (2022), os estudos das políticas educacionais para pessoas com deficiência (PCD) são escassos, e os que foram ou estão em desenvolvimento são recentes, o que traz à luz a necessidade de mais pesquisas na área, sobretudo após a publicação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008, afinal é preciso “haver políticas públicas institucionais que apoiem a inclusão desde o acesso, ingresso e permanência, a fim de garantir, de fato, perspectivas de acessibilidade pedagógicas, atitudinais, arquitetônicas, de informações e serviços à estudantes com deficiência” (Oliveira; Leite, 2022, p. 19). Tais apontamentos coadunam com a experiência de quem vive o ambiente escolar e salienta os obstáculos a serem enfrentados para que a inclusão seja, de fato, garantida.

Esse prelúdio somado à reflexão de meus anos como estudante de graduação e, posteriormente, professora efetiva da rede estadual de educação do Amapá me traz à memória

algumas lembranças. A verdade é que por um bom tempo relutei em pesquisar acerca da Educação Especial (EE) por considerar, a princípio, um tema entediante. No entanto, o envolvimento emocional e profissional com o assunto me fez perceber a dupla necessidade da abordagem.

De fato, nos cursos de licenciatura o tratamento da educação de pessoas com deficiência é superficial, dado o pouco tempo dedicado para esses estudos, portanto, resta à pós-graduação o aprofundamento do assunto, caso assim o profissional deseje. No aspecto social e dada a vivência no chão da escola, fui observando a demanda cada vez mais crescente do público-alvo da Educação Especial e a angústia em, muitas vezes, não saber lidar com esses alunos também foi aumentando. A idealização messiânica do labor educacional ainda era muito presente em mim, de forma que acreditava que as falhas dos meus alunos eram, na realidade, falhas minhas. Anos mais tarde, e sobretudo durante o mestrado, aprendi que não é bem assim.

No aspecto pessoal, a experiência enquanto mãe atípica foi determinante para o processo. O TEA faz parte da minha vida desde 2015, quando meu filho recebeu o diagnóstico. Desde então, me dediquei a aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto, com os quais tive o primeiro contato durante a minha graduação sob a disciplina Educação Especial. Assim, no conjunto de tantos momentos que vivi enquanto mãe e professora, percebi que a luta pela educação pública, democrática e de qualidade não bastava ser individual. A luta coletiva é mais coerente, a despeito de ser extremamente árdua e necessária.

Por fim, o tema que tanto evitei conseguiu substituir, em meu coração, o tédio pela obstinação. Sou apenas uma no mar de tanta gente que precisa e luta por políticas públicas que realmente ajudem a cicatrizar as feridas tão profundas em nossa sociedade. Sabendo que o sistema que provoca tamanhas úlceras é tão maior quanto cruel, seguimos à duras penas, porém me parece que a batalha nos dá mais gana de continuar, ainda que nos falte a união pregada por Marx e a organização proclamada por Freire. Afinal, a burguesia sabe que a revolução proletária é seu fim e por isso tenta nos minar a todo custo.

Mas a classe trabalhadora é, de fato, surpreendente. E tenho muito orgulho de ser parte dela.

1 INTRODUÇÃO

Os estudos que envolvem as políticas educacionais são recentes e constituem um campo em construção dentro do sistema capitalista (Schneider, 2014). Logo, é preciso ter no horizonte da pesquisa que a problematização das políticas públicas não lhes representa meras críticas, mas sim a compreensão do caráter irreformável e incorrigível do capital contido desde a formulação até a interpretação dessas mesmas políticas (Mészáros, 2008).

Assim, tendo como embasamento metodológico o Materialismo Histórico-Dialético (MHD), que exige um entendimento contra-hegemônico de como a sociedade contemporânea – representada pelo capitalismo e pelo neoliberalismo – funciona, propõe-se um debate acerca da execução das políticas de acesso e permanência para estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na educação básica, a partir das perspectivas de alunos autistas matriculados no Ensino Médio em duas escolas de Macapá.

Apesar dos avanços na criação de políticas de inclusão, para quem vive o cotidiano da escola pública é evidente que apenas a criação das leis não basta e nem significa que a inclusão é a realidade vivida por esses alunos. Frequentemente, os estudantes com deficiência apenas ocupam espaço na sala, mas o trabalho educativo, de entender esse aluno em toda sua singularidade a fim de desenvolver habilidades que o tornem um ser autônomo e social, bem como de absorver conhecimentos sistematizados e refleti-los criticamente, não é exercido (Saviani, 2011).

A análise de políticas educacionais é um afazer que demanda posicionamento por parte do pesquisador de modo que saia da sua zona de conforto, sobretudo quando a complexidade político-social exige “deslocamentos de interesses específicos e de zonas de conforto teórico-metodológicas já instaladas, promovendo paradoxos” (Martins, 2013, p. 294). Nesse sentido, as impenetrabilidades presentes nas políticas educacionais constituem um desafio por serem encaradas apenas como solução de problemas de ordem educacional e, uma vez criadas, esperam-se resultados majoritariamente positivos e os negativos, por sua vez, são interpretados como reflexo ou culpa/responsabilidade da escola ou do professor quando, em verdade, há todo um contexto mormente social que pode explicar esses fenômenos (Martins, 2013).

Toda essa complexidade da pesquisa em políticas educacionais decorre do que Schneider (2014) aponta como a falta de articulação teórico-metodológica das pesquisas, motivada por vários fatores como a institucionalização tardia dos Programas de Pós-

Graduação, a falta de popularização de estudos desse campo dentro dos cursos de graduação e pós-graduação, e sua ligação com as Ciências Políticas. Logo, entende-se a razão pela qual, no Brasil, a “pesquisa em torno dessa área específica inicia *pari passu* ao início da pesquisa no campo da educação” (Schneider, 2014, p. 7). Assim, almeja-se, com esta pesquisa, estabelecer a dialética necessária para a compreensão e análise de políticas educacionais inclusivas.

A problemática acerca da elaboração e execução de políticas públicas perpassa por aspectos históricos, sociais, culturais, como a relação entre Estado e Sociedade, considerando o impacto do modo de produção capitalista nesse processo. Na Educação, esse impacto requer uma análise que leve em conta conceitos como relações de produção, luta de classes, hegemonia, ideologia, uma vez que, se o propósito é resgatar o sentido da Educação de todos, por todos e para todos, é preciso compreender que educação e trabalho estão, indissociavelmente, interligados (Mészáros, 2008; Saviani, 2011).

Nesse sentido, as políticas educacionais inclusivas se manifestam a partir da necessidade de atitudes por parte do Estado que garantam que as leis que tratam dos direitos das pessoas com deficiência em contexto escolar sejam realidade. Portanto, é preciso refletir sobre o caminho que parte desde a formulação até a implantação, uma vez que o efeito positivo das políticas é resultado de muita luta popular em favor do assentamento de leis e ações afirmativas¹. Desse modo, as políticas educacionais são de extrema relevância para que se faça valer o que é previsto no art. 3º da Lei nº 9.394/1996, sobretudo em seus incisos I: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e XIII: “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida” (Brasil, 1996, p. 1-2).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), uma das ações que visam garantir acesso, permanência e inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial nas escolas, é um dos produtos do movimento mundial pela inclusão, que inicia nos anos 1990 após a reforma de Estado (Zanardini, 2007). Temos, a partir desse período, um redirecionamento da educação brasileira que procura atender o que é demandado pelas organizações internacionais que, por sua vez, obedecem a estrutura capitalista e neoliberal.

¹ As políticas de ações afirmativas se constituem em ações em forma de leis, decretos, etc. por parte do governo e do Estado a fim de minimizar a desigualdade social e marginalização de grupos sociais minoritários, facilitando-lhes o acesso a serviços como saúde, educação e segurança (Oliven, 2007).

A contradição aqui se evidencia e Witeze e Silva (2016) destacam que as organizações se apropriam do discurso de valorização às diversidades de forma proposital para que a lógica neoliberal também esteja nas entrelinhas dos discursos a favor da educação inclusiva. Ou seja, a contradição característica do capital se faz presente mesmo em contextos progressistas que, por fim, cedem aos fundamentos do mercado e aprofundam ainda mais a desigualdade social e a segregação.

Explícito está que o contexto político e social é fator primordial a ser considerado na elaboração das políticas de ações afirmativas, com o intuito de sanar os problemas de ordem social. Considerando tais aspectos, essa pesquisa apresenta a seguinte problemática: como são aplicadas as políticas de acesso e permanência para a inclusão de estudantes com TEA no Ensino Médio da rede estadual de Macapá – AP?

Com o intuito de debater sobre o problema posto, estabelece-se como objetivo geral analisar como se aplicam as políticas de acesso e permanência para a inclusão de estudantes com TEA no contexto do ensino médio na rede estadual de Macapá; e os objetivos específicos se constituem em identificar a abordagem das categorias acesso e permanência nos documentos sobre a Educação Especial: Política Nacional de Educação Especial (1994), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Decreto nº 3.298/1999, Resolução CNE/CEB nº 2/2001, Decreto nº 6.094/2007, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), Decreto nº 7.611/2011 e Plano Nacional de Educação 2014-2024; explicar de que forma o acesso e permanência contribuem para a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar e; entender como acontece a inclusão de estudantes com TEA no contexto do ensino médio da rede estadual de Macapá, levando em consideração as perspectivas dos próprios alunos com TEA.

Dados os objetivos, entende-se o estudante com TEA como sujeito ativo e participante diante das políticas que asseguram sua inclusão, pois conhecer seus pensamentos e sentimentos importa no sentido de torná-los protagonistas de suas decisões e vontades, a fim de desconstruir os preconceitos e estereótipos. Porquanto, esta pesquisa pretende não apenas contribuir para o crescimento do acervo de trabalhos na área da Educação Especial, também interessa discutir a atuação das políticas de acesso e permanência a fim de assegurar a autonomia da pessoa com TEA no contexto escolar e, portanto, sua inclusão.

Desse modo, entende-se como essencial a desconstrução da concepção de matrícula como sinônimo de inclusão, como se a oportunidade de acesso caracterizasse, por si só, a realização do paradigma da educação inclusiva. No entanto, o debate aqui proposto

compreende que a inclusão só se efetiva de fato quando

A educação especial direciona suas ações para o atendimento às especificidades desses alunos no processo educacional e, no âmbito de uma atuação mais ampla na escola, orienta a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas colaborativas (Brasil, 2008, p. 9).

Nesse sentido, essa pesquisa se justifica na busca em compreender como as políticas de acesso e permanência para estudantes com TEA são construídas e interpretadas no contexto do ensino público do Estado do Amapá, uma vez que passam por um processo longo e desafiador de atuação e adaptação, refletido pela ausência de estrutura adequada nas escolas, de profissionais qualificados e valorizados, dentre outros fatores.

No decorrer desse texto, fica evidente a relevância pessoal, profissional e social desse tema. Contudo, é preciso discutir ainda mais as políticas voltadas para alunos com TEA de forma que a sociedade compreenda que é preciso lutar contra o projeto neoliberal que tem tomado conta da educação pública e, portanto, a inclusão se constitui como valioso instrumento contra os ataques do capitalismo e do neoconservadorismo, tal como afirma Frigotto (2019, p. 15): “[...] para sair deste momento no Brasil, temos que estudar e debater, mas fazê-lo como meio de, pela organização e pela luta coletiva [...]”. Assim, grandes são os desafios para quem luta por uma educação pública de qualidade e defender as políticas inclusivas é essencial para desconstruir o paradigma hegemônico.

Diante disso, a estrutura planejada para a dissertação se organiza da seguinte forma:

- 1) **Primeiro capítulo:** estruturada em dois subtópicos, a introdução contém uma apresentação geral do texto e da autoria; aspectos conceituais do tema; problema e problemática de pesquisa; justificativa; objetivos. Fundamentação teórico-metodológica, em que se explanam as referências utilizadas; abordagem metodológica; sujeitos e objeto de pesquisa; instrumentos; técnicas de coleta e análise de dados. Levantamento bibliográfico. Destacam-se como principais referências utilizadas Schneider (2014), Mészáros (2008), Saviani (2011), Martins (2013), Pires (1997), Engels e Marx (1999), Paulo Netto (2011), Evangelista (2012), Mainardes (2006; 2018), entre outros.
- 2) **Segundo capítulo:** organizado em dois subtópicos, o segundo capítulo debaterá acerca da sociedade capitalista, o sistema neoliberal e seus impactos nas políticas educacionais, sobretudo as de acesso e permanência para estudantes PAEE. Os principais autores utilizados no segundo capítulo são Mészáros (2008), Zanardini (2007), Witeze e Silva

(2016), Engels e Marx (1999), Althusser (1970), dentre outros.

3) Terceiro capítulo: também estruturado em dois subtópicos, o terceiro capítulo aborda os aspectos históricos e legais da Educação Especial, destacando a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais inclusivas. Para tanto, utilizamos os trabalhos de Borges (2022), Matos e Tureck (2022), Araújo (2011), Benevides e Costa (2022), Padilha e Silva (2020), Mantoan (2015), Sasaki (1997; 2007), Mazzotta (2005), bem como os documentos legais como a LDB (Brasil, 1996), Constituição Federal (Brasil, 1988), o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), a PNEEPEI (Brasil, 2008), entre outros.

4) Quarto capítulo: organizado em três subtópicos, descreve-se a aplicação da pesquisa através, primeiramente, de um panorama do desenvolvimento da Educação Especial no contexto do Ensino Médio da rede estadual do Amapá. Em seguida, são apresentados os dados que indiquem quantitativo de matrículas de alunos com TEA, o *locus* selecionado e critérios utilizados para a seleção, descrição do processo de coleta de dados e análise. A partir dos resultados obtidos, projeta-se um debate sobre a necessidade do desenvolvimento da perspectiva inclusiva na educação amapaense.

5) Quinto capítulo: o quinto capítulo faz as considerações finais a partir da síntese dos debates feitos no decorrer do texto, trazendo resposta aos objetivos e prospecções para continuação da pesquisa para doutorado.

1.1 Percurso teórico metodológico: Materialismo Histórico-Dialético, Análise Documental e Abordagem do Ciclo de Políticas

Apresentados os elementos centrais da investigação, o percurso metodológico adotado para essa pesquisa se baseia no Materialismo Histórico-Dialético que, por sua vez, fundamenta-se na ideologia proposta pelo filósofo alemão Karl Marx (1818-1883). O pensamento de Marx aborda a determinação da sociedade através do modo e das relações de produção, apontando que a humanidade é definida por sua *mais-valia*, ou seja, o valor dos indivíduos está no que produzem enquanto materialidade. Além disso, compreender a dialética nas relações de produção é essencial para a interpretação e intervenção da realidade (Pires, 1997).

Embora Marx não tenha discutido em suas obras, especificamente, o contexto educacional, seus pressupostos acerca da economia, do capital e da luta de classes se mostram essenciais para entender as concepções e fundamentos de determinadas teorias pedagógicas,

quais as implicações da pedagogia tecnicista na sociedade, do neoliberalismo na educação... apenas para citar alguns exemplos.

A base do atual sistema que orienta a sociedade tem vivenciado crises cada vez mais constantes, assim a hegemonia capitalista mantém uma classe no poder (burguesia), enquanto a outra (proletariado) segue tendo sua força de trabalho, ou seja, sua *mais-valia*, sendo explorada das mais variadas formas conforme o capital avança. Portanto, um trabalho que se embasa no pensamento marxista precisa compreender as implicações das relações de produção na sociedade, bem como estudar os marcadores históricos desse processo.

A filosofia marxista explica como a educação que segue os preceitos do capitalismo se caracteriza em processos notadamente desiguais, ou seja, as políticas de acesso, permanência, inclusão, qualidade, etc. não são acessíveis a todos e, portanto, excluem determinados grupos sociais, isto é, a classe trabalhadora e demais grupos marginalizados. Logo, pesquisas no campo da educação que têm o MHD como fundamento metodológico devem defender uma proposta contra-hegemônica da educação que rompa com a lógica excludente do capital e com

[...] *todo* o sistema de *internalização*, com todas as suas dimensões, visíveis e ocultas. Romper com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa *concreta* abrangente (Mészáros, 2008, p. 47).

É nesse sentido que o MHD é utilizado metodologicamente na produção de conhecimento científico, afirmando a epistemologia marxista como atual e necessária, pois, enquanto existir luta de classes, Marx se manterá vivo e presente nas projeções para a sociedade capitalista (Engels; Marx, 1999). O acúmulo de conhecimento acerca das condições históricas, econômicas e culturais é salutar para o entendimento do pensamento marxista, bem como para torná-lo aplicável na pesquisa científica:

Em Marx, a crítica do conhecimento acumulado consiste em trazer ao exame racional, tornando-os conscientes, os seus *fundamentos*, os seus *condicionamentos*, e os seus *limites* – ao mesmo tempo em que se faz a verificação dos conteúdos desse conhecimento a partir dos processos históricos reais (Paulo Netto, 2011, p. 18).

Evidentemente, essas concepções têm impacto direto sobre a educação, uma vez que, compreender a conjuntura educacional urge conhecer a complexidade de seus aspectos sociais, culturais e, sobretudo, históricos. Afinal, a teoria marxista pressupõe que “o método

de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto” (Paulo Netto, 2011, p. 22). Exemplificando de forma mais objetiva e direta, para entender como se dá a atuação de políticas educacionais inclusivas, necessita-se abstrair e ir além da política enquanto ação e entender como se dá sua formulação, qual seu embasamento ideológico, levando em consideração o contexto em que foi criada tal política, para que, então, sejam aplicadas as devidas interpretações e análises.

Além disso, constituída enquanto (re)construção de conhecimento científico, a pesquisa empreendida também objetiva interpretar uma determinada realidade, a saber, a formulação e aplicação de políticas de acesso e permanência na educação para um determinado público-alvo. Investigações como esta requerem a compreensão da dialética contida no pensamento marxista que, adaptada ao contexto educacional evidencia

[...] a necessidade de conhecer os mais variados elementos que envolvem a prática educativa, a necessidade de compreendê-la da forma mais completa possível. No entanto, não se pode fazer isto sem um método, um caminho que permita, filosófica e cientificamente, compreender a educação. E, se a lógica formal, porque é dual, separando sujeito-objeto, foi se mostrando insuficiente para esta tarefa, parece possível buscar, no método materialista histórico-dialético, este caminho (Pires, 1997, p. 85).

Por isso é essencial evidenciar a articulação presente entre o sistema político, social e econômico vigentes, pois como afirma Mészáros (2008), a educação da era capitalista não apenas reproduz o sistema posto, como o legitima e o interioriza a ponto de normalizar a exploração da mão de obra de tal modo que o trabalhador se aliena e aceita passivamente sua condição de explorado. Nesse sentido, refletir a realidade da educação de pessoas com deficiência, um grupo marginalizado, não há como ser a partir da perspectiva da manutenção da educação burguesa.

Considerando os objetivos e a problemática de pesquisa e tendo o MHD como abordagem metodológica, considera-se essencial a captura dos pontos de vista de quem vive as condições impostas na escola, ou seja, estudantes com diagnóstico de TEA que estejam regularmente matriculados entre o 1º e 3º ano do Ensino Médio, pois maiores são as possibilidades de estudantes entre 15 e 18 anos consigam se expressar bem, mesmo com as condições neuroatípicas (Lakatos, 1991).

A coleta de dados é feita a partir de entrevistas semi-estruturadas com os estudantes. Após transcrição na íntegra, as entrevistas são tratadas e analisadas na perspectiva das categorias do MHD: **totalidade** (análise da complexidade das políticas através de seus

elementos constitutivos que as tornam uma *totalidade concreta*); **mediação** (abordagem, conforme as condições postas pela sociedade capitalista, das formas de mediação da formulação e atuação das políticas inclusivas); **contradição** (o que impede a efetivação da inclusão através dessas políticas? Onde se situa a raiz do problema?) e; **historicidade** (de que forma o contexto histórico e político interfere na elaboração desses documentos e em sua consequente interpretação em contexto prático?) (Paulo Netto, 2011). Não tão somente durante a análise das entrevistas, tais categorias são abordadas no decorrer de todo o texto, sobretudo no debate histórico, político e social.

Por utilizar de documentos oficiais para empreender a pesquisa, se evidencia a Análise Documental como técnica de análise. No Brasil, a técnica da Análise Documental se destaca sobretudo com os estudos das autoras Olinda Evangelista e Eneida Oto Shiroma (2004). Esses documentos se apresentam em forma de leis, decretos, resoluções e demais textos que tenham caráter oficial, estabelecendo diretrizes para o acesso e permanência de estudantes com TEA nas escolas, assim, entende-se que destrinchar seus discursos é salutar para o andamento dessa investigação.

Além disso, a reforma de Estado, e conseqüentemente da educação, ocorrida no Brasil nos anos 1990, reflete-se ainda nos dias atuais por meio dos textos das políticas educacionais. O discurso em defesa da inclusão, da diversidade, da flexibilidade e de valorização do espírito empreendedor é característico da interferência dos organismos internacionais a fim de adaptar a escola à tendência do mercado e da ideologia neoliberal (Evangelista, 2012; Zanardini, 2007).

Para esta pesquisa, portanto, a Análise Documental se evidencia como técnica útil por considerar que as políticas educacionais são reflexo de um determinado período e de uma determinada forma de organizar a sociedade. Nesse sentido, as políticas para a educação especial reproduzem o discurso de seu tempo histórico marcado pela influência dos organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Compreender tais pressupostos importa para a análise de políticas educacionais inclusivas, pois

Captar as pistas que oferecem para a compreensão da racionalidade da política, das raízes do movimento histórico, das ideias mestras das diretrizes educacionais em um dado tempo supõe investigar suas origens, tendências que sugere, rede de influências que o produziu, metamorfoses e ressignificações que opera na apropriação de projetos de poder (Evangelista, 2012, p. 61).

Outro prisma de análise que se destaca nesse processo é a Abordagem do Ciclo de Políticas (*policy cycle approach*), formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e demais colaboradores da área da educação (Bowe, Ball e Gold, 1992). No Brasil, a abordagem do ciclo de políticas foi apresentada através das publicações do professor Jefferson Mainardes (2006; 2018) como uma útil proposta de análise de políticas, pois

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais (Mainardes, 2006, p. 49).

Um ponto crucial que Ball pontua em seu livro *Reforming Education and Changing Schools* (1992) é a influência de contextos políticos, sociais e históricos que vão desde o contexto da produção de texto (quando a política é formulada em formato textual) até o contexto da prática (quando essa política é *implementada*²), isto é, a formulação de políticas educacionais constitui uma arena em que interesses convergentes e divergentes estão em constante disputa. Desconsiderar tais teses pode tornar a análise de políticas enviesada, o que não contribui com a produção de conhecimento na área, tampouco com as propostas de educação pública, laica e de qualidade, discurso sempre presente nos textos de políticas educacionais.

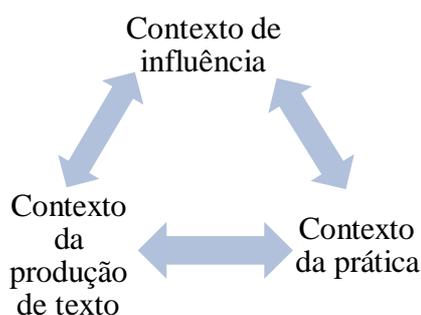


Figura 1: Contextos do processo de formulação de uma política (*contexts of policy making*). Fonte: Bowe, Ball e Gold (1992, p. 20) (tradução própria).

Assim, Bowe, Ball e Gold (1992) elaboraram um ciclo que se expressa nos processos de formulação e atuação das políticas a partir de três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática, representados na Figura 1. Mais tarde,

² Mais recentemente, Ball acrescentou à abordagem do ciclo de políticas o contexto de atuação como forma de substituir o termo “implementação”, pois, a seu ver, o verbo implementar traz consigo uma carga significativa fixa, que não reconhece a prática da política em questão enquanto processo criativo, que envolve inúmeras facetas que fazem parte do processo educacional (Mainardes, 2018).

no livro *Education reform: a critical and post-structural approach* (1994), Ball acrescenta à abordagem os contextos dos resultados (efeitos) e da estratégia política (Mainardes, 2006).

Dessa forma, no contexto de influência são analisadas as influências e tendências presentes nas políticas educacionais inclusivas. Por exemplo, no terceiro capítulo durante a abordagem da influência exercida pelos organismos internacionais nas políticas de educação inclusiva, evidentemente o contexto de influência se destaca, pois, as intersecções políticas e históricas tanto se apresentam de forma explícita quanto estão presentes nas entrelinhas de seus discursos.

O contexto da prática e dos resultados são bastante similares no sentido de que um precede o outro, contudo, o contexto da prática foca em entender o processo de atuação da política, dos profissionais envolvidos e do público-alvo em questão, isto é, o contexto da prática observa a política em seu momento de ação. O contexto dos resultados, como o próprio nome já aponta, foca nos impactos e efeitos surgidos a partir da prática, sendo que esses efeitos podem ser divididos entre efeitos de primeira e segunda ordem (Mainardes, 2006).

Nesse breve resumo da abordagem do ciclo de políticas em articulação à Análise Documental, destaca-se a importância de uma análise objetiva porém sem deixar de fazer os devidos apontamentos histórico-críticos em uma pesquisa em políticas educacionais. Evangelista (2012, p. 56) reforça a tese quando afirma que trabalhar com documentos “supõe, portanto, considerá-los resultado de práticas sociais e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico”. Logo, assim como Ball, Evangelista propõe técnica de análise com embasamento político, social e histórico.

As técnicas de análise adotadas são convergentes quando a pesquisa busca compreender não apenas o que há por trás de determinada política, mas todo o contexto de produção, o tempo histórico em que foi produzida, os sujeitos envolvidos nessa disputa, dentre outros tantos fatores, por entender que esses textos são reflexos desses elementos. Logo, quando Evangelista (2012, p. 54) afirma que “documento é história” e Mainardes (2006, p. 49) destaca que para Ball “há uma variedade de intenções e disputas que influenciam o processo político”, entendemos que utilizar essas técnicas em articulação pode conduzir o trabalho de forma bastante produtiva. Nesse sentido, a convergência entre Análise Documental e Abordagem do Ciclo de Políticas é entendida, para esta pesquisa, como salutar para sua proposta de agregar novos olhares sobre a temática e, por conseguinte, contribuir com seu aprofundamento à luz do conhecimento científico.

1.2 Revisão da Literatura: o que apontam as pesquisas sobre acesso e permanência na Educação Especial

Considera-se como ponto de partida elementar para o desenvolvimento da dissertação a Revisão de Literatura a fim de mapear a produção científica sobre o tema, haja vista a necessidade de ter um parâmetro do que foi/está sendo produzido, além de contribuir para a fundamentação teórica da pesquisa.

Assim, o primeiro levantamento bibliográfico se deu no dia 28/10/2022, utilizando os descritores “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” AND “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA” nos repositórios de pesquisas: Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)³; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT)⁴ e Google Acadêmico⁵, podendo usar artigos, dissertações ou teses. Obtivemos os seguintes resultados:

- Portal Capes: 26 resultados;
- BDTD: 4 resultados;
- Google Acadêmico: 8.770 resultados.

Dado o alto número de resultados, sobretudo no Google Acadêmico, optou-se por fazer um refinamento na pesquisa delimitando o tempo entre os anos de 2012 e 2022, ou seja, produções dos últimos 10 anos. Os resultados foram os seguintes:

- Portal Capes: 3 resultados;
- BDTD: 4 resultados;
- Google Acadêmico: 2.450 resultados.

Nos primeiros processos de qualificação do trabalho, em que se explanou acerca da problemática e problema de pesquisa, objetivos, justificativa e objeto de estudo; e após reajustes e domínio de maior aporte teórico, possibilitado principalmente após o contato com as disciplinas obrigatórias e eletivas durante o curso, acrescentou-se a abordagem da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), a fim de agregar ao embasamento teórico-metodológico. Assim, um novo levantamento foi feito em 01/04/2023, em duas partes. A primeira com o uso dos descritores “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL”, nos mesmos repositórios. Os resultados, entre artigos, dissertações e teses, foram:

³ <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?>

⁴ <https://bdt.d.ibict.br/vufind/>

⁵ <https://scholar.google.com.br/?hl=pt>

- Portal Capes: 18 resultados;
- BDTD: 30 resultados;
- Google Acadêmico: 3.440 resultados.

A segunda parte do levantamento foi com os descritores “PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA” AND “TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA”. Os resultados foram:

- Portal Capes: 1 resultado;
- BDTD: 1 resultado;
- Google Acadêmico: 316 resultados.

Foi feita a leitura na íntegra das referências encontradas no Portal Capes e na BDTD. Pelo fato de o Google Acadêmico ainda render um número alto de resultados mesmo com o refinamento, verificou-se cerca de 7 páginas, e através da leitura prévia de títulos e resumo, chegou-se ao quantitativo de 19 referências que, somadas aos resultados dos outros repositórios, alcança-se o total de 26 referências entre artigos e dissertações.

Contudo, mais mudanças se mostraram necessárias no decorrer dos estudos. Embora a abordagem da PHC fosse uma proposta interessante, percebeu-se que ocasionaria em acúmulo de teorias para dar conta em uma dissertação de mestrado. Assim, optou-se por retirar esse prisma e redirecionar o tema, e por consequência a problemática de pesquisa, tratando sobre políticas de acesso e permanência para estudantes com TEA na educação básica do Estado do Amapá.

Nesse sentido, mais um levantamento bibliográfico foi realizado em duas etapas em 02/08/2023, com os descritores “POLÍTICAS DE ACESSO E PERMANÊNCIA” AND “EDUCAÇÃO BÁSICA” AND “PESSOAS COM DEFICIÊNCIA” OR “EDUCAÇÃO ESPECIAL”, mas, devido ao pouco tempo já reservado para leitura e produção da dissertação, dessa vez apenas dois repositórios foram utilizados, o Portal Capes e o Redalyc⁶, rendendo os seguintes resultados:

- Portal de periódicos da Capes: 4 resultados;
- Redalyc: 1 resultado.

Na segunda etapa do levantamento bibliográfico foram utilizados os descritores “POLÍTICAS EDUCACIONAIS” AND “ACESSO E PERMANÊNCIA” AND “EDUCAÇÃO ESPECIAL” nos mesmos repositórios, tendo os seguintes resultados:

⁶ <https://www.redalyc.org/>

- Portal de periódicos da Capes: 2 resultados;
- Redalyc: 10 resultados.

Após leitura na íntegra dos textos, fez-se o recorte necessário e observou-se que as referências fazem discussões em que foi possível visualizar com nitidez o objeto de estudo de acordo com o que se deseja dissertar e levando em consideração o contexto local de realização da pesquisa. Evidencia-se, então, a importância de uma Revisão de Literatura/Estado da Arte/Estado do Conhecimento bem fundamentado e estruturado, uma vez que a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo” (Morosini, 2021, p. 23) proporciona um cenário mais organizado das etapas de pesquisa, até mesmo pelo alto número de leituras demandadas.

Logo, na leitura sistematizada das referências levantadas, observou-se que poucos foram os textos que fizeram articulações com a influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais, bem como a problemática da Educação Inclusiva exigir, necessariamente, uma educação anti-capitalista e, desse modo, no modelo social posto grandes são os desafios na defesa de uma educação humanizada.

A maioria dos textos se limita ao que está posto nos documentos oficiais ou em traçar um histórico das políticas educacionais inclusivas, o que é compreensível dada a complexidade em fazer uma análise pautando os processos históricos e materialistas presentes na educação da era do capital que, em tese, serve à ideologia hegemônica do mercado e a maioria dos professores “nem sequer suspeita que seu trabalho, no qual os professores põem todo o seu empenho e engenhosidade em exercê-lo, é um instrumento fundamental para manter e alimentar a representação ideológica dominante na escola” (Lombardi, 2018, p. 174).

O texto de Pereira e Ribeiro (2020) analisou o acesso de pessoas com deficiência às escolas públicas no município de Marabá – PA a partir do indicador matrícula. As autoras constataram o aumento no quantitativo de matrículas no período de 2015 a 2017, porém também destacam que muitos dados estão incompletos ou não expõem o real cenário em que se dá a inclusão de alunos com deficiência. Logo, concluem que “a matrícula por si só não é suficiente para um processo qualitativo de formação, mas, sobretudo, é um aspecto inicial que requer um conjunto de outros indicadores” (Pereira e Ribeiro, 2020, p. 16), ou seja, aspectos como infraestrutura, formação docente, recursos didáticos, dentre outros, são importantes para embasar a análise dessas políticas.

O trabalho de Borges (2022) se destaca ao estabelecer o debate das políticas educacionais inclusivas no contexto de disputa de interesses, problematizando, inclusive, a forma como a iniciativa privada avançou em suas interferências sobre a educação pública brasileira, iniciada durante o breve governo Collor (1990-1992) e se fortaleceu justamente durante os governos do Partido dos Trabalhadores (PT) (2003-2016), evidenciando seu caráter conciliador a despeito de não ser possível conciliações entre a classe trabalhadora e a burguesa (Engels; Marx, 1999).

A perspectiva abordada por Borges (2022) é bem semelhante à adotada nessa pesquisa, pois o embasamento metodológico e científico do MHD, requer os apontamentos históricos das políticas educacionais, considerando a dialética presente em sua formulação e execução, tudo isso dentro de um contexto e social e político específico, no caso, o neoliberalismo e a sociedade capitalista. Acredita-se na contribuição que esse tipo de debate pode trazer para a área da pesquisa científica em educação.

Matos e Tureck (2022) seguem uma lógica semelhante ao discutir as concepções de aprendizagem e desenvolvimento humano de pessoas com deficiência retratadas nos documentos das políticas educacionais, destacando a influência dos organismos internacionais. Assim, as autoras também contextualizam a educação de PCDs na esteira do capitalismo que se apropria do discurso de equidade e justiça social para manutenção de sua hegemonia que, por sua vez, é reproduzida integralmente pela escola.

Ribeiro e Maldonado da Silva (2019) fazem uma abordagem histórica da EE nas políticas educacionais, pontuando as mudanças de concepções de deficiência em cada momento histórico ao partir da exclusão total até o processo de inclusão. As pesquisadoras explicitam o “repasso da responsabilização pela oferta de serviços para pessoas com deficiência ao âmbito privado” (Ribeiro e Maldonado da Silva, 2019, p. 27), que ocasionou na desresponsabilização do estado em ofertar tal modalidade de ensino.

Ziliotto e Gisi (2018) também traçam a história da legislação brasileira no que confere à educação de pessoas com deficiência, mas de uma forma ainda mais ampliada, desde o período do Brasil colônia (1500-1822) até a publicação da PNEEPEI. As autoras apontam o lento processo de escolarização de PCDs no Brasil, o que só ganhou força de fato a partir da década de 1990 com as conferências e declarações universais. Desde então, o Estado passa a ter mais responsabilidade sobre as políticas educacionais inclusivas, entretanto ainda é evidente a influência da iniciativa privada em tais aspectos.

O texto de Oliveira e Jiménez (2016) propõe uma abordagem mais ampla do conceito

de Educação Inclusiva, contemplando as modalidades da Educação Especial, do campo, étnico-racial, afro-brasileira e Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Básica. Os autores destacam que a legislação brasileira compreende as diferentes modalidades de ensino e que a questão da inclusão vai para além das políticas e não acaba na escola, e sim reverbera pelos inúmeros âmbitos sociais: saúde, segurança pública, assistência social, etc.

Benevides e Costa (2022) partem da seguinte questão norteadora: como as políticas educacionais vem contribuindo para a promoção da inclusão dos sujeitos com deficiência no espaço escolar? Assim, os autores fazem o debate em articulação com o contexto político e econômico brasileiro e concluem que a perspectiva inclusiva compreende trazer para a escola todos os sujeitos, PCD ou não, e proporcionar uma educação libertadora e comprometida com a qualidade e formação de consciência crítica.

Teixeira, Oliveira e Sousa (2018) discutem os aspectos histórico-normativos da EE no Brasil e, em seguida, analisam os dados referentes a matrículas entre 1998 e 2016 em escolas especializadas e classes especiais. O primeiro ponto traça a longa trajetória histórica desde a época do Brasil colônia; os dados das matrículas expõem uma queda progressiva de matrículas nas escolas e classes especiais a partir de 2008, ano de publicação da PNEPEI. Os autores destacam a necessidade do investimento financeiro para a efetivação de um sistema inclusivo nas escolas, pois à despeito dos avanços no que concerne às políticas de inclusão, muitas contradições ainda se evidenciam.

Rodrigues e Angelucci (2018) fizeram um mapeamento das pesquisas brasileiras sobre a escolarização de crianças diagnosticadas com TEA em classes comuns de escolas regulares. As autoras analisaram um total de 52 trabalhos e identificaram que: a maioria dos autores têm formação inicial na área da saúde e pós-graduação na área da educação; a ausência de artigos oriundos da região Norte do país; a maioria das revistas em que os trabalhos foram publicados são da região Sudeste e; são pesquisas oriundas de universidades públicas, principalmente as federais.

Araújo (2011) trata das problemáticas que envolvem o acesso, permanência e qualidade da educação e o papel do Estado mediante às políticas educacionais. Vale ressaltar que a autora projeta um debate mais amplo, não voltado especificamente para a educação de alunos PCDs, contudo sua abordagem se mostra interessante do ponto de vista crítico, uma vez que articula problemas como desigualdade social, miséria, analfabetismo, entre outros, às constantes crises do capitalismo desencadeando na idealização da educação enquanto solução para todos esses impasses.

Rebelo e Kassar (2014) investigam se as políticas educacionais, por meio de programas educativos, têm garantido o processo adequado de ensino-aprendizagem de alunos com deficiência. As pesquisadoras indicam que na análise do número de matrículas é possível concluir que as políticas referentes ao acesso têm se materializado, uma vez que há uma crescente entre os anos 2007 e 2012, marco temporal estipulado. Porém, identificam problemas nas políticas de permanência, pois esse alto número de matrículas se dá somente nos anos iniciais e não se sustenta nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, mostrando que o processo de ensino-aprendizagem desses alunos não tem se efetivado.

Farias, Cruz e Schastai (2015) discutem a inclusão de alunos com deficiência na escola regular a partir da análise dos documentos legais e do processo de ensino-aprendizagem desses estudantes. Os autores se apoiam numa perspectiva de inclusão enquanto desenvolvimento de uma educação que atenda a diversidade e que, por sua vez, exige metodologias diversas. Embasados nos documentos legais e nas declarações internacionais, concluem que a descontinuidade de ações que visam a inclusão a partir de programas educacionais acabam por entravar a inclusão por serem ações pontuais que não fazem parte do cotidiano escolar de forma efetiva.

Meletti e Bueno (2011) analisam os dados oficiais de matrícula na EE entre 1997 e 2006 divulgados pelo INEP. Os autores apresentam uma trajetória histórica e legal da EE no Brasil para então expor os dados acerca das matrículas. Finalizam o texto apontando o crescimento no número de matrículas no ensino regular sem o devido apoio especializado, bem como nas instituições especiais; o baixo número de matrículas na educação infantil e no ensino médio e o aumento de matrículas de alunos com deficiência visual, auditiva, intelectual e física no ensino regular.

Trentin (2017) expõe como a PNEEPEI se materializa na Política de Educação Especial de Santa Catarina articulado ao trabalho do AEE. A autora indica o Serviço de Atendimento Educacional Especializado (SAEDE) como executor de trabalhos similares aos do AEE. Também é feita a análise documental em que se evidencia a proposta da EI no texto da PEE-SC ao não seguir a abordagem assistencialista e não entender a EE como substitutiva ao ensino regular, oferecendo os recursos e adaptações necessárias aos alunos com deficiência.

O texto de Batalla (2009) foi elaborado próximo à publicação da PNEEPEI, tanto que a autora afirma logo no resumo que “a temática foi escolhida a partir das novas propostas de política nacional para inclusão de alunos deficientes nas escolas regulares, o que agora é

obrigatório no Brasil” (Batalla, 2009, p. 77). Essa afirmação gera alguns questionamentos, como: o que vem antes da PNEEPEI não é obrigatório? E os decretos que promulgam as convenções e declarações internacionais? E o Brasil sendo país signatário e participante da maioria desses eventos não significa a tendência em seguir a perspectiva inclusiva? Por fim, o texto aponta um panorama geral das ações do Estado acerca da EE.

Almeida, Caetano e Estevam (2017) debatem as diretrizes e ações expressas nas políticas educacionais para a inclusão escolar de alunos com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá-ES. Os autores constatam que o município em questão tem buscado cumprir com o que se estabelece nos documentos para efetivar a inclusão, e também destacam a importância da formação continuada como impulsionadora de práticas pedagógicas que atendam a diversidade desse público-alvo.

Por fim, Matiskei (2004) elabora seu texto antes da PNEEPEI, mas já salienta no resumo que a discussão em torno da inclusão escolar de alunos com deficiência é destaque nas políticas, principalmente devido ao crescimento dos movimentos sociais em torno da questão. Na esteira do que foi defendido nas conferências e declarações internacionais, a autora situa o papel do Estado na efetivação da inclusão e também elucida o conceito de necessidades educacionais especiais, de modo a auxiliar na formulação de políticas “cujo propósito esteja assentado no respeito à diferença e no compromisso com a promoção dos direitos humanos” (Matiskei, 2004, p. 185).

Dadas as informações descritas, observa-se um direcionamento crítico para a elaboração da dissertação, haja vista que a proposta do próprio programa de Mestrado em Educação proporciona a reflexão da realidade e, dadas as condições históricas e materiais, perceber a vigência de um projeto desumanizante em que a escola é “um dos poucos (últimos?) espaços em que a convivência com o diverso ainda é parte de seu aspecto funcional” (Padilha e Silva, 2020, p. 115).

Nesse sentido, reconhece-se aqui que o movimento de defesa da escola pública para todos exige, necessariamente, defender que esse espaço também seja ocupado por pessoas com deficiência. Para tanto, garantir esses direitos através de políticas públicas consiste num grande avanço, ainda que o capitalismo e neoliberalismo tenham grande influência nesses processos. Por fim, é nesse compromisso com a realidade e de defender a mobilização política e cultural de pessoas com deficiência que se propõe a análise das políticas de acesso e permanência na educação para alunos com TEA com viés crítico, mas também reconhecendo que, por esses meios, é possível iniciar um movimento revolucionário na educação.

2 ESTADO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS: DIÁLOGOS SÓCIO-HISTÓRICO-ECONÔMICOS

Discutir educação em tempos pós-modernos exige a compreensão da presença do capital e das ideologias do mercado em cada etapa. Entender que por mais contraditório, irreformável e incorrigível que seja, o capital sempre consegue, em meio às cada vez mais frequentes crises, se reerguer, e cada ressurgimento é mais voraz que o anterior (Mészáros, 2008). Voraz na procura em manter a hegemonia de uma classe dominante e, à medida que se fortalece, a educação também se torna um meio de sustentação desse padrão.

Quando tal realidade perversa como a que o capital impõe se evidencia, intenso é o impacto ao perceber que, na maioria das vezes, não adiantam as inúmeras tentativas de reformular a educação num viés mais humanista, pois a lógica mercantil sempre irá prevalecer. No entanto, ainda que a divisão de classes dificulte o processo, breves concessões são admitidas, dada a necessidade de a reforma educacional também depender da reforma do Estado (Mészáros, 2008; Zanardini, 2007).

Algumas dessas concessões se evidenciam em forma de políticas públicas, que “são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de *corrigir* algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida” (Mészáros, 2008, p. 25), isto é, ainda que se diga que essas políticas ajudam a sanar determinados problemas de ordem social, em seu cerne ainda há a manutenção da “*lógica global* de um determinado sistema de reprodução” (Mészáros, 2008, p. 25).

Alicerçadas por esse contexto, as políticas educacionais voltadas para estudantes com deficiência deveriam apresentar características que se oponham ao método neoliberal ao defender uma proposta de educação que não responsabilize o próprio aluno pelo seu provável fracasso. Witeze e Silva (2016, p. 372) ressaltam o papel das conferências internacionais que, com sua influência mediada pelos países ricos, disseminaram discursos “como a ‘igualdade de oportunidades’, a inserção produtiva no mercado de trabalho e o progresso ‘social’ vinculado à universalização do ensino básico”.

No século XXI, o “ato educativo” (Saviani, 2011, p. 45) se constitui em grande desafio sobretudo para quem faz desse ato seu labor. O capital e sua “formação unilateral provocada pela reificação, pela divisão social do trabalho, pelo trabalho alienado, e, pelas relações de classe parciais, limitadas e limitadoras, perniciosas, enfim, estranhadas” (Hack, 2017, p. 33) tornaram a educação um ambiente marcado pela crueldade do mercado e também pela divisão de classes.

Nesse sentido, a escola se torna mais um dos espaços de transmissão da ideologia da classe dominante, cuja hegemonia é delineada pelas exigências do capital. Logo, modalidades como a Educação Especial (Brasil, 1996) que, por serem voltadas para públicos que essencialmente não atendem a essas exigências, não recebem o investimento, nem a visibilidade necessária pelo Estado burguês. Caracterizado dessa forma, esse Estado irá trabalhar para a manutenção do *status quo* na medida em que reproduz forças e relações de trabalho que exigem

[...] não só uma reprodução da qualificação desta, mas, ao mesmo tempo, uma reprodução da submissão desta às regras da ordem estabelecida, isto é, uma reprodução da submissão desta à ideologia dominante para os operários e uma reprodução da capacidade para manejar bem a ideologia dominante para os agentes da exploração e da repressão, a fim de que possam assegurar também "pela palavra", a dominação da classe dominante (Althusser, 1970, p. 21-22).

Defender a inclusão em meio a esse contexto político e social sinalizado pelos desmandos do capital se constitui em ato de revolução e resistência. A perspectiva inclusiva da educação necessariamente se coloca contra as concepções individualistas e competitivas do mercado, haja vista que o conceito de inclusão se atrela às noções de coletividade e equidade. Para melhor entendimento, dialoga-se com Sasaki (1997, p. 41):

Conceitua-se a inclusão social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

O atual momento histórico marcado pelo neoliberalismo exige um “homem-empresa” (Dardot; Laval, 2018, p. 139) que dê conta das demandas desse sistema perverso. Logo, defender a educação pública e inclusiva significa entender que para que a escola seja, de fato, inclusiva, é preciso garantir a formação continuada dos trabalhadores da educação, infraestrutura adequada do espaço escolar, (re)construção de currículos que reiterem a importância da inclusão e que estes sejam elaborados sempre em diálogo com os professores, dentre outros aspectos. Vale também lembrar que pessoas com deficiência (PCD) em sua maioria não se encaixam nos padrões empreendedores pautados pelo capital, logo, a exclusão é um dos grandes problemas da sociedade neoliberal, até mesmo pelo novo modelo de escola que é exigido conforme aponta Laval (2018, p. 33):

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só têm sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são as referências do novo ideal pedagógico.

A burguesia se deu conta de que aparelhar a escola pública para reprodução de seus ideais mercadológicos é a forma ideal para manter seu lucro e sustentação do capital. A educação inclusiva, nesse contexto, precisa também se submeter a esses preceitos. Para isso, novos recursos, sobretudo tecnológicos, são vendidos nas escolas como formas de facilitar a acessibilidade e a inclusão. Contudo, tudo não passa de um interesse puramente mercadológico e de incentivo propagandista (Laval, 2018).

Outro aspecto deveras relevante e que contrapõe a educação inclusiva ao mercado é o subestimar do público alvo dessa modalidade, sobretudo os estudantes com deficiência. Ao analisar as entrelinhas das políticas educacionais inclusivas, seja em forma de legislações, documentos ou decretos, nota-se o entendimento desse estudante como apenas passivo no processo de ensino-aprendizagem, bem como o enfraquecimento dos currículos na intenção de adaptá-los às possibilidades desses alunos, conforme é possível observar no seguinte excerto do documento *Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais*, elaborado pelo Ministério da Educação (MEC):

Embora muitos educadores possam interpretar essas medidas como “abrir mão” da qualidade do ensino ou empobrecer as expectativas educacionais, essas decisões curriculares podem ser as únicas alternativas possíveis para os alunos que apresentam necessidades especiais como forma de evitar a sua exclusão (Brasil, 2003, p. 38).

Conforme já mencionado a princípio, entende-se que a educação na perspectiva inclusiva proporciona inúmeros benefícios que tornam o ambiente escolar mais receptivo, bem como a sociedade se torna gradativamente mais humanista e a autonomia da pessoa com deficiência é estimulada. Quando os documentos contêm discursos que reforçam os estereótipos e estigmas, percebe-se que a raiz do problema é ainda mais profundo, pois ao invés de desenvolver independência do aluno com deficiência, o Estado o mantém dependente e reproduz o sistema capacitista. Witeze e Silva (2016) apontam que essa estruturação das políticas inclusivas não são despropositais, haja vista que atendem a lógica neoliberal. Ou seja, a contradição característica do capital se faz presente mesmo em condições de viés

progressistas que, por fim, cedem aos fundamentos do mercado e aprofundam ainda mais a desigualdade social e a segregação.

Assim, o discurso de valorização da diversidade também se mostra incongruente, pois “ao mesmo tempo que chama a atenção para o direito dos sujeitos ‘excluídos’ à escola, o discurso em defesa da diversidade acaba operando por meio de um acesso desigual à cultura humana (Garcia, 2004)” (Witeze; Silva, 2016, p. 380). Dessa forma, esses alunos não tem o acesso total aos conhecimentos historicamente construídos, muito menos são estimulados a produzir o pensamento crítico, dado o fortalecimento das desigualdades na escola.

Nesse sentido, as reflexões acerca da elaboração das políticas educacionais inclusivas devem ser contextualizadas na lógica neoliberal e as exigências do capital sobre a sociedade, fazendo com que esta precise reformular os modos e relações de produção a fim de se adaptar a esse contexto. Contudo, a perversidade capitalista é desigual e excludente, engolindo quem não se encaixa e sequer dá a oportunidade para isso (Mészáros, 2008).

Witeze e Silva (2016), bem como Zanardini (2007) e Padilha e Silva (2020) abordam como o capital, percebendo mais uma vez que se encontrava em crise, vai invadindo todos os espaços com a finalidade de aumentar sua dominação, e a educação foi um deles. Inclusive, o capital se apropria dos discursos de defesa da diversidade com o mesmo intuito de que prevaleça sua hegemonia.

Por fim, entende-se que o discurso de celebração das diferenças nessa reforma do Estado se constitui em falácia pois, na verdade, aprofunda as desigualdades, uma vez que caracterizada como reforma capitalista, é subserviente ao lucro, para a hegemonia do capital que, por sua vez, apenas serve a si mesmo. E a escola, como aparelho de Estado, não foge à regra. Assim, questiona-se: no contexto de políticas educacionais inclusivas, como ir na contramão do neoliberalismo e da ideologia do capital? O debate e a desconstrução das ideias hegemônicas são essenciais para compreendermos todo esse processo e é o que discutiremos a seguir.

2.1 Perspectivas inclusivas nas Políticas Educacionais

Quando se analisam as entrelinhas das leis e decretos sobre a educação no Brasil, como a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 e Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, nota-se que os termos utilizados para se referir aos estudantes com deficiência como “excepcionais” ou “anormais” evidencia o desconhecimento e despreocupação com a inclusão

característicos dessas épocas (Brasil, 1961; Brasil, 1971). Até porque nesse período a sociedade se pautava em modelos excludentes e integracionistas de adaptação de pessoas com deficiência em coletividade (Sasaki, 1997). O uso de determinados termos abre reflexões sobre os conceitos de igualdade, diferença, (a)normalidade, deficiência, etc.

Logo, o entendimento das diferenças como naturais e não limitação da deficiência como um problema exclusivo do indivíduo, responsabilizando-o por suas dificuldades e adaptando-o à sociedade, é essencial para tornar os processos de ensino-aprendizagem proveitosos e, por conseguinte, a sociedade como um lugar acolhedor para a expressão e inclusão das diferenças.

Conceitualmente e na forma da lei, entende-se a Educação Especial (EE) como modalidade de ensino voltada às PCD, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 1996). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) discute a oferta do ensino escolar para pessoas com deficiência do artigo 58 ao 60, ressaltando sempre a prioridade de matrícula de estudantes com deficiência na rede regular de ensino. Mas para chegar ao que está disposto hoje em lei, a qual já demonstra a necessidade de modificações, alguns acontecimentos precisam ser pontuados.

A perspectiva inclusiva na educação brasileira não surge de forma espontânea. É evidente a influência dos organismos internacionais nesse sentido, como a participação na Conferência Mundial da Educação Especial em 1994, do qual resultou a Declaração de Salamanca, assim como na Convenção de Guatemala em 1999, em que o Brasil foi signatário a partir do Decreto nº 3.956/2001. Isso mostra o posicionamento, a princípio propositivo por parte do governo brasileiro em efetivar uma educação pública inclusiva, haja vista seu histórico de segregação das pessoas com deficiência nos ambientes escolares (Mazzotta, 2005; Mendes, 2006).

No entanto, isso não significa “que os nossos problemas históricos quanto à garantia do direito à educação aos estudantes com deficiência foram resolvidos” (Mantoan, 2015, p. 10). Muitas barreiras ainda se evidenciam no acesso e permanência desses estudantes nas escolas como a falta de profissionais com a formação necessária para atender esse público; infraestrutura inadequada; não adaptação do material didático, dentre outros fatores.

Dessa forma, percebe-se que as políticas destinadas às pessoas com deficiência ainda apresentam uma dificuldade em superar o modelo médico da deficiência. Sasaki (1997, p. 29) aponta que esse modelo “tem sido responsável, em parte, pela resistência da sociedade em aceitar a necessidade de mudar suas estruturas e atitudes para incluir em seu seio as pessoas

portadoras de deficiência⁷”. A assistência social e saúde são fatores deveras importantes no impulso de políticas voltadas a esse coletivo, contudo, argumenta-se que uns dos aspectos mais essenciais no desenvolvimento de uma sociedade inclusiva é o estímulo à autonomia de pessoas com deficiência e a normalização de suas presenças nos mais diversos ambientes, e o enfoque no modelo médico acaba por dificultar o processo de inclusão.

Todavia, é preciso destacar que a mera presença de estudantes com deficiência na sala de aula não significa, necessariamente, que a inclusão é uma realidade escolar. Por exemplo, o empobrecimento do currículo escolar, a substituição da sala de aula regular pela Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) ou pelo Atendimento Educacional Especializado (AEE), dentre outros fatores, evidenciam que formas de segregação ainda persistem no ambiente escolar. Assim, a (re)construção da educação inclusiva necessita entender que

A política de inclusão escolar não consiste apenas na permanência física dos alunos com necessidades educacionais especiais junto aos demais educandos, mas propõe um novo olhar sobre a diferença, levando-nos a rever nossas concepções, reformular paradigmas, democratizar recursos e combater preconceitos historicamente alicerçados (Witeze; Silva, 2016, p. 378).

Sasaki (1997) destaca que para superação de métodos excludentes e integracionistas, conceitos como autonomia, independência, *empowerment*⁸ e equiparação de oportunidades são fundamentais para a construção de uma sociedade inclusiva, mesmo porque a educação em perspectiva inclusiva não beneficia apenas estudantes com deficiência, mas também os sem deficiência, uma vez que ao estarem expostos, desde o início, à naturalização das diferenças, faz com que desenvolvam o apreço à diversidade, aprendam de forma diversificada e se tornam, progressivamente, cidadãos sem preconceitos e preparados para a vida adulta.

Enfim, fica evidente que a necessidade de reformulação das políticas educacionais inclusivas para que superem o modelo médico e, conseqüentemente, preconceitos ainda enraizados e estruturais é urgente para que se alcance um modelo humanizado de educação,

⁷ Dada a época em que a obra de Sasaki foi escrita, nos anos 1990, é compreensível a utilização do termo portador de deficiência. Contudo, é preciso ressaltar que, atualmente, essa denominação é considerada inadequada e os próprios PCDs preferem ser chamados de pessoas com deficiência, o que inclusive foi estabelecido em lei através da Emenda Constitucional nº 25/2017 (Brasil, 2019).

⁸ Durante seu texto, Sasaki utiliza o termo originalmente em inglês, *empowerment*, mas explica que “foi mantido sem tradução porque ele já está consagrado na comunidade empresarial e entre os ativistas de vida independente. Mas, têm havido tentativas no sentido de traduzi-lo como ‘empoderamento’, ‘fortalecimento’, ‘potencialização’ e até ‘energização’” (Sasaki, 1997, p. 39).

pautado no desenvolvimento da autonomia e do pensamento crítico, e isso vale não somente para estudantes com deficiência, mas para todos que fazem parte da escola.

Outro aspecto relevante para o desenvolvimento da perspectiva inclusiva na educação, é a postura dos professores enquanto transformadores da realidade. Para que tal transformação seja, ao menos, real, é preciso saber que para transformar a realidade é necessário entendê-la, ir para além dela. Em *O Manifesto Comunista*, Marx e Engels afirmaram que “a história de todas as sociedades que existiram até nossos dias tem sido a história das lutas de classes” (Engels; Marx, 1999, p. 7), logo um dos primeiros pontos a atuar para transformar a educação é perceber que ela é um dos principais campos dessa antiga batalha entre burguesia e proletariado.

Na visão marxista é muito evidente que o acesso ao conhecimento instrumentalizado é instrumento de poder. Althusser (1970) desenvolve o debate nesse sentido ao apresentar o conceito de ideologia e aparelhos de Estado. Considerando que o sujeito é fruto de determinada cultura que, por sua vez, origina-se de determinado tempo histórico, entende-se que a educação também é parte constituinte de um processo de formação social, pois “os indivíduos e as instituições são, assim, produtos do desenvolvimento da formação social e das relações de produção” (Carnoy, 1987, p. 15).

Quando Althusser apresenta o Estado como aparelho repressivo e ideológico da burguesia, é impossível não lembrar de Engels e Marx (1999) nas suas considerações acerca da luta de classes, pois de forma semelhante a esses autores, Althusser também argumenta sobre as forças e relações de produção, porém trazendo esse contexto para o campo educacional. Logo, a escola se destaca na sociedade enquanto aparelho ideológico da burguesia (Carnoy, 1987).

Em 1970 Althusser apresenta o discurso que tomaria conta das políticas educacionais dos tempos atuais, sobretudo as de cunho inclusivo, em que, para a manutenção da hegemonia burguesa, é essencial que o trabalhador tenha uma formação diversificada e flexível pautada a partir da divisão de classes, formação esta garantida pela escola que reproduz o sistema capitalista. Este passado conversa diretamente com as perspectivas atuais das políticas educacionais, onde há uma “disseminação do discurso neoliberal, fundamentado sobre princípios ideológicos como a “igualdade de oportunidades”, a inserção produtiva no mercado de trabalho e o progresso “social” vinculado à universalização do ensino básico” (Witeze; Silva, 2016, p. 372).

Essa compreensão da escola como reprodutora do sistema imposto ajuda a entender o

que há por trás de suas “falhas”, como a exclusão, por exemplo, pois, ainda conforme Althusser, “a escola também ensina a diferentes crianças *diferentes padrões de comportamento*, dependendo do tipo de trabalho que possivelmente desempenharão” (Carnoy, 1987, p. 35). Ou seja, no fim de tudo, as forças desempenhadas pelo poder burguês representado pelo Estado têm como um de seus principais objetivos formar, desde cedo, a massa trabalhadora que mais tarde servirá a classe dominante.

Toda essa linha de pensamento de Althusser é calcada na tese marxista que aborda as forças de produção e sua reprodução, exploração da mão de obra, luta de classes, etc. Althusser vai além e afirma que a o sistema escolar desenvolvido da forma que é, é a instância maior que assegura a reprodução da ideologia dominante e suas exigências a cada tempo histórico. É possível confirmar tal posicionamento quando se observa que a escola

[...] ensina também as “regras” dos bons costumes, isto é, que todo o agente da divisão do trabalho deve observar, segundo o lugar que está destinado a ocupar: regras da moral, da consciência cívica e profissional, o que significa exatamente regras de respeito pela divisão social-técnica do trabalho, pelas regras da ordem estabelecida pela dominação de classe. Ensina também a “bem falar”, a “redigir bem”, o que significa exatamente (para os futuros capitalistas e para os seus servidores) a “mandar bem”, isto é, (solução ideal) a “falar bem” aos operários, etc. (Althusser, 1970, p. 21).

Nesses termos, a escola é então caracterizada como Aparelho Ideológico de Estado, tendo como função essencial a inculcação da ideologia dominante, uma vez que é através dela que a burguesia exerce sua hegemonia. Indo além, Althusser (1970, p. 60) explicita o papel crucial da escola nesse processo ao afirmar que “o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição *dominante* nas formações capitalistas maduras [...] é o *Aparelho Ideológico Escolar*”.

Os discursos de outrora, que nada têm de antiquados e muito mais dizem sobre a sociedade do capital, reafirmam o posicionamento quando surgem, por exemplo, movimentos como o “Escola sem Partido”, que tenta colocar a instituição enquanto campo neutro que não visa um lado político específico. Todavia, o discurso da neutralidade de pensamento propagado pela burguesia há muito já não convence e, ciente disso, uma de suas últimas ações têm se constituído na ideia do “aprender a aprender” dentro das políticas educacionais. Althusser, à frente de seu tempo, já falava sobre essas artimanhas:

Ora, é através da aprendizagem de alguns saberes práticos (*savoir-faire*) envolvidos na inculcação massiva da ideologia da classe dominante que, são em grande parte

reproduzidas as *relações de produção* de uma formação social capitalista, isto é, as relações de explorados com exploradores e de exploradores com explorados. Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que... laico), em que os mestres, respeitosos da "consciência" e da "liberdade" das crianças que lhes são confiadas (com toda a confiança) pelos "pais" (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes "libertadoras" (Althusser, 1970, p. 66-67).

É nesse contexto social que pessoas com deficiência são escolarizadas. Por muito tempo, a classe dominante tentou impor modelos segregacionistas na educação de PCDs. Contudo, o despontar da perspectiva inclusiva na educação, assim como a inegável crise do capital, obriga a classe dominante, mediante suas instituições ideológicas, econômicas e políticas, a repensar sua forma de educar, pois ela precisa formar uma massa maior de trabalhadores. Porém, questiona-se: é possível que PCDs se adaptem a esse modelo social? Ou melhor, é esse o real objetivo de uma sociedade que se diz inclusiva?

Assim, a pluralidade, a diversidade e a flexibilidade preconizadas pelas políticas formuladas na pós-modernidade são definidas e caracterizadas pelo capital e, portanto, são subservientes ao lucro, ao elitismo, ao aprofundamento da desigualdade social e não são elementos de luta contra as desigualdades, os desmandos da classe dominante, contribuindo para o aumento da exploração do trabalhador.

Dados os caminhos, é evidente que nesse contexto a escola precisa se adequar às novas exigências, afinal ela é responsável por formar boa parte do capital humano destinado ao mercado de trabalho, mercado esse que agora requer um trabalhador mais dedicado, flexível, criativo... dentre outras características que, antes desse período, não eram valorizadas. Logo, as políticas formuladas nessa situação são, em tese, destinadas à hegemonia capitalista.

2.2 Políticas de acesso e permanência para o público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação Básica

As políticas de acesso e permanência para estudantes com deficiência, seja apresentando o recorte específico de alguma deficiência ou não, tem gerado debates dentro das pesquisas em políticas educacionais, no sentido da necessidade do alcance do direito à

educação. A Constituição Federal, em consonância com a LDBEN, afirma em seu art. 205 que a educação é direito de todos, logo, considerando que PCDs têm mais dificuldade de ter acesso aos direitos previstos em lei devido à forma excludente em que a sociedade se organiza, medidas são necessárias para sanar tais obstáculos.

A premissa do direito à educação é um dos pontos chave para o debate das políticas educacionais inclusivas, pois no documento está contido o direito, contudo, entre o que se explicita na lei e a garantia desse direito é preciso observar outras instâncias que influenciam nesse processo, como as políticas de acesso e permanência. Isto é, muitas vezes a lei apenas é uma representação do Estado “cumprindo o seu papel”, mas de nada adianta se a sociedade e a escola, enquanto materializadora da ideologia dominante, se estruturam de forma fragmentada (Kuenzer, 2002).

As políticas educacionais que tratam de acesso e permanência de estudantes com deficiência se tornam parte do contexto político brasileiro sobretudo a partir da década de 1990 com a reforma de Estado. Nesse momento, evidencia-se a necessidade de superação do entendimento do modelo médico da deficiência, que restringe a pessoa à deficiência que possui, como se esta a definisse e limitasse, não podendo superá-la. Nessa compreensão, a deficiência vem antes da pessoa e acaba recebendo um foco maior, recaindo em capacitismo⁹.

A concepção de inclusão também passa a ter constante presença nos documentos oficiais sobre educação devido à influência das organizações e conferências internacionais, que mudam o discurso por conta da necessidade do capital de formar uma mão-de-obra agora qualificada em conhecimentos ligados à tecnologia e microeletrônica (Salomé; de Carvalho; Soares, 2017). Assim, o mercado globalizado e a iniciativa privada passam a interferir de forma mais intensa na formulação das políticas educacionais inclusivas.

Até então, destaca-se nos documentos em que são propostas as políticas, o contexto de influência articulado ao da produção de texto, de acordo com o que é estabelecido pela abordagem do ciclo de políticas. Na leitura dos documentos procuramos observar e interpretar as “intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, das autoridades locais e de outras arenas onde as políticas emergem” (Mainardes, 2018, p. 2).

Considerando que vários são os documentos oficiais que abordam a Educação

⁹ Numa perspectiva contra-hegemônica, utiliza-se Mello (2016, p. 3272) como referência para o conceito de capacitismo, em que é “associado com a produção de poder e se relaciona com a temática do corpo e por uma ideia de padrão corporal/funcional perfeito”.

Especial e nestes estão contidas as categorias acesso e permanência, julgou-se adequado apresentar um panorama desses documentos com a devida unitarização e codificação através do Quadro 1, a fim de facilitar a visualização geral. Após esse panorama, os pontos-chaves envolvidos nos documentos foram discutidos não com o intuito de uma análise aprofundada de imediato, mas de articular a abordagem das categorias com a proposta do capítulo e do texto como um todo.

Quadro 1: Documentos sobre acesso e permanência de alunos com deficiência na Educação Básica.

| Cód. | Ano | Tipo | Autor | Título | Resumo/Trecho |
|-------------|------------|---------------------|---|---|--|
| 01 | 1994 | Documento normativo | Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial | Política Nacional de Educação Especial | Diretrizes gerais: [...] Acesso e ingresso no sistema educacional, tão logo seja identificada a necessidade de estimulação essencial. Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização, respeitados os ritmos próprios dos alunos. |
| 02 | 1996 | Lei | Presidência da República Federativa do Brasil | Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 | Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. [...] § 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. § 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. |
| 03 | 1999 | Decreto | Presidência da República Federativa do Brasil | Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 | Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas: I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino; [...] |
| 04 | 2001 | Resolução | Câmara de Educação Básica | Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001 | Art 2º Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições |

| | | | | | |
|----|------|---------------------|---|---|--|
| | | | | | necessárias para uma educação de qualidade para todos. |
| 05 | 2007 | Decreto | Presidência da República Federativa do Brasil | Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 | Art. 2º A participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...]IX - garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular, fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas; |
| 06 | 2008 | Documento normativo | Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial | Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva | O Censo Escolar/MEC/INEP, realizado anualmente em todas as escolas de educação básica, possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: acesso à educação básica, matrícula na rede pública, ingresso nas classes comuns, oferta do atendimento educacional especializado, acessibilidade nos prédios escolares, municípios com matrícula de alunos com necessidades educacionais especiais, escolas com acesso ao ensino regular e formação docente para o atendimento às necessidades educacionais especiais dos alunos. |
| 07 | 2011 | Decreto | Presidência da República Federativa do Brasil | Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. | Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado: I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; |
| 08 | 2014 | Plano de metas | Câmara dos Deputados | Plano Nacional de Educação 2014-2024 | Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. |

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE/1994) primeiramente apresenta um diagnóstico situacional da educação de PCDs no período e identifica como uma das principais dificuldades a “insuficiência de ofertas de acesso do aluno portador de necessidades especiais na escola regular de ensino” o que acaba “dificultando o acesso, a permanência e a trajetória do portador de deficiência na escola regular” (Brasil, 1994, p. 31-32). Em contrapartida, o mesmo documento cita que a “educação deve ser, por princípio, liberal, democrática e não

doutrinária” (Brasil, 1994, p. 37) além de defender princípios integracionistas para a EE, sendo assim um texto que defende ideias opostas ao que se entende hoje como inclusão.

É possível interpretar a PNEE de 1994 como uma primeira versão do que viria a ser, posteriormente, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Além de levar em consideração os 14 anos entre um documento e outro, é interessante observar como o ponto de vista se modifica, evidenciando que mudanças e adaptações são necessárias, pois “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação” (Mainardes, 2018, p. 4).

Já o Decreto nº 3.298/1999 muda ligeiramente o discurso em direção à perspectiva inclusiva, embora o próprio documento seja chamado de Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. Na seção II é abordado o acesso à educação e no inciso I do art. 24 menciona que a matrícula de PCDs em escolas e cursos da rede pública ou privada devem ser compulsórios, ou seja, nenhuma instituição deve negar o acesso a algum aluno devido à deficiência (Brasil, 1999).

A matrícula compulsória é um importante instrumento para a inclusão de PCDs nas escolas, contudo é preciso ressaltar que de nada adianta a obrigatoriedade da matrícula se as práticas pedagógicas permanecem as mesmas e o ambiente continua excludente, pois mais importante ainda é considerar todos os contextos que envolvem a inclusão de um aluno PCD: culturais, familiares, ambientais, etc. São fatores também a serem considerados na análise de políticas educacionais.

Conforme a LDBEN nº 9.394/1996, a educação brasileira é organizada a partir de níveis e modalidades de ensino. O inciso I do art. 21 estabelece que a Educação Básica é entendida como nível de ensino, sendo formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, cujas formas de institucionalização são de competência dos governos municipais e estaduais, respectivamente.

Logo no início do texto da LDBEN, no art. 2º se afirma que “a educação é dever da família e do Estado” (Brasil, 1996, p. 1) e no art. 4º que esse dever se cumpre a partir da garantia da obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental e médio e “atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, p. 2). Logo, o texto se evidencia como representação dessa política e compreende-se que a utilização de determinados termos e expressões não são despropositais e podem, inclusive, reforçar o *status quo* (Nozu; Bruno, 2016).

Além disso, o capítulo V da LDBEN, que abrange os arts. 58, 59, 60 e respectivos incisos, é todo dedicado a tratar da Educação Especial. As categorias acesso e permanência são abordadas no decorrer do texto quando trata do oferecimento da modalidade de forma preferencial na rede regular de ensino e serviços de apoio especializado. Interessante citar que o inciso IV do art. 59 menciona a “educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo” (Brasil, 1996, p. 20), o que evidencia a problemática já debatida aqui da invasão do capital e das instituições privadas na educação a fim de manter a hegemonia das elites financeiras e da classe dominante.

Ao citar que a Educação Especial deve ser oferecido *preferencialmente* na rede regular de ensino, observa-se a abertura para a iniciativa privada no contexto escolar público. Em perspectiva que é característica das pesquisas embasadas no Materialismo Histórico-Dialético, é contundente a crítica da relação público-privado nas escolas públicas, pois é nesse contexto que acontece o aprofundamento da reprodução do modelo de produção capitalista e suas “relações contraditórias, ancoradas na apropriação privada dos bens produzidos coletivamente, das quais resultam conflitos de classes que interferem na formulação e na implementação das políticas educacionais” (Ferreira, Moreira e Volsi, 2023, p. 259).

A Resolução CNE/CEB nº 2/2001, além do seu art. 2º, reconhece no parágrafo único do art. 3º que os recursos humanos, materiais e financeiros são essenciais para que a inclusão se efetive na EE, ou seja, as ações visando o acesso e permanência de alunos PCD nas escolas também necessitam que os professores se mantenham atualizados e em formação continuada, que a infraestrutura e o material didático sejam adaptados e que os recursos financeiros sejam para aquisição de material didático, ou para eventuais reformas no espaço da escola (Brasil, 2001).

O Decreto nº 6.094/2007 tem sua origem a partir do movimento Compromisso Todos pela Educação que, a princípio, aparece como uma organização sem fins lucrativos cujo único objetivo é lutar pela qualidade da educação para todos. Contudo, é preciso lembrar que esse movimento é liderado pela iniciativa privada e temos, então, a conhecida “parceria público-privado” sendo vendida como solução para os problemas e dificuldades existentes na educação pública. Reforça-se, então a problemática por trás desse tipo de incentivo, afinal

Numa sociedade de classes e num país de capitalismo dependente como é o caso do Brasil (Fernandes, 2008), a educação ganhou uma forma política de dominação social e de disseminação da ideologia hegemônica burguesa na virada do século.

Observamos aí a produção de um consenso por um conjunto importante de aparelhos privados de hegemonia, fundações empresariais, organizações não governamentais, dentre as quais a mais importante atuando na educação no Brasil, o Movimento todos pela educação. Observamos também um enfraquecimento da consciência de classe dos professores, muitos dos quais abraçaram a bandeira da educação inclusiva ou inclusão escolar como uma revolução, quando, de fato, se manifesta como uma mudança renovadora burguesa, no sentido da manutenção da ordem social (Garcia; Michels, 2021, p. 13).

Garcia e Michels (2021) evidenciam de forma latente a problemática da interferência da iniciativa privada na educação, pois “significa um tipo de privatização da educação” (Garcia; Michels, 2021, p. 14). E ver que o Estado adere ao discurso das instituições privadas é constatar que, pouco a pouco, o discurso favorável a essa privatização vai sendo normalizado, inclusive entre os trabalhadores da educação que aderem a isso, contribuindo para mais uma derrota nessa luta de classes entre a burguesia e o proletariado.

A PNEEPEI, um dos documentos que se destacam para a análise proposta nessa pesquisa, também aborda em seu texto as categorias acesso e permanência no tópico IV – Objetivo da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva:

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tem como objetivo assegurar a inclusão escolar de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino para garantir: **acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino;** transversalidade da modalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; **oferta do atendimento educacional especializado;** formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; **participação da família e da comunidade;** **acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação;** e **articulação intersetorial na implementação das políticas públicas** (grifo nosso) (Brasil, 2008, p. 14).

Os trechos destacados são os que abordam as categorias, porém entende-se que todos os objetivos descritos contribuem para o acesso e permanência e, por fim, para que a escola se torne um ambiente de fato, inclusivo. Também é preciso chamar a atenção para o tempo em que essa política foi publicada: em 2023 a PNEEPEI completa quinze anos e desde então a única reformulação que houve foi através do Decreto 10.502/2020, que foi revogado em 2023 pois representava um grande retrocesso ao permitir o retorno das “classes especiais”, dentre outros absurdos. Assim, desde 2008 a PNEEPEI segue sendo o modelo de implantação da inclusão na educação no Brasil.

O Decreto nº 7.611/2011 que trata do AEE, traz no inciso I do art. 3º que um dos

objetivos do AEE é “prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular” (Brasil, 2011, p. 1). É importante ressaltar o contexto histórico em que surge o documento, em pleno avanço dos discursos de inclusão nas políticas educacionais providos pela iniciativa privada. Nesse sentido, o que, a princípio, aparenta ser uma real proposta de educação inclusiva, na verdade é distorcido, pois

O conceito de educação inclusiva como serviço é uma contradição ao de educação inclusiva na perspectiva dos direitos humanos, pois está relacionado aos princípios neoliberais que entendem a educação como mercadoria, que é comprada e vendida como qualquer outro produto ou serviço oferecido no mercado. Por conseguinte, perde-se o horizonte da educação inclusiva como direito, a ser garantido a todos mediante ação do Estado, visão que estava prevista nos ideais dos direitos humanos. E como podemos perceber esse conceito de educação inclusiva nos documentos analisados? Através da restrição da educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, ao AEE, realizado nas SRM, o que foi evidenciado nos Decreto 6.571/2008 e Resolução n.4/2009 no Governo Lula e Decreto 7.611/2011 no Governo Dilma (Borges, 2022, p. 14).

Por fim, o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) pontua na meta 4 a universalização do acesso à educação para os estudantes PAEE, sendo que a estratégia 4.6 destaca a importância de “manter e ampliar programas suplementares que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, para garantir o acesso e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência”; a estratégia 4.9 afirma a necessidade de “fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado, bem como da permanência e do desenvolvimento escolar dos(as) alunos(as) com deficiência[...]” (Brasil, 2014, p. 56).

Todavia, o PNE não descarta a possibilidade de “promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público”. São nesses discursos que moram o perigo, pois a perspectiva inclusiva não casa com as ideologias neoliberais e neoconservadoras que veem a educação como um serviço a ser prestado e, nesse sentido, “a Educação Inclusiva como serviço nega a educação como direito” (Borges, 2022, p. 15).

A discussão aqui empreendida em torno das referências feitas nos textos das políticas leva em conta o que a Abordagem do Ciclo de Políticas propõe enquanto embasamento para a análise, uma vez que

[...] Pressupõe uma análise crítica das políticas (desde a sua formulação, produção do texto, atuação na prática, resultados e consequências); a necessidade de levar em

consideração as consequências das políticas para classes sociais distintas; a importância de explicitar um conceito de política e de política educacional; bem como explicitar questões relacionadas ao Estado e seu papel na oferta educacional em geral e da política investigada, de modo mais específico (Mainardes; Alferes, 2014). (Mainardes, 2018, p. 10).

Com esse debate, fica evidente que para que a Educação Inclusiva não se limite apenas à lei, embora seja deveras importante, é preciso dar atenção a todos os detalhes que fazem parte desse processo. Proporcionar o acesso pleno à educação e realizar ações visando a permanência desses alunos na escola são fatores essenciais para o pleno desenvolvimento da EI, pois

Coloca a educação especial no contexto da educação escolar, consolidando-a como alternativa competente para os alunos público-alvo da educação especial (Mazzotta, 2011) e constitui-se como um dos pilares para o movimento inclusivo, que exige uma reestruturação das instituições de ensino em consonância com o movimento internacional em defesa dos direitos das pessoas com deficiência (Ziliotto; Gisi, 2018, p. 108).

Por fim, compreender os pontos que orbitam o discurso inclusivo nas políticas educacionais é importante no sentido de estar consciente de qual lado lutar. A burguesia e a lógica neoliberal conseguiu, de inúmeras formas, inculcar sua ideologia até mesmo dentre os trabalhadores da educação, que acreditam estar lutando pela inclusão. Todavia, como afirma Mézáros (2008, p. 52) “a questão fundamental é a necessidade de modificar, de uma forma *duradoura*, o modo de *internalização* historicamente prevalecente”. Isto é, lutar pela Educação Inclusiva e pela Educação Especial é lutar, sobremaneira, contra a inserção da ideologia capitalista na educação.

3 PERSPECTIVA HISTÓRICA E LEGAL DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da educação de pessoas com deficiência caminha lado a lado com as mudanças das estruturas político-sociais características de cada tempo histórico. Em que pese as críticas quanto ao fato de ainda não se exercer a inclusão plena no ambiente escolar, é óbvio que as perspectivas se modificaram bastante.

Essas transformações são inerentes à forma de estruturação da sociedade e, portanto, é compreensível que se estranhe as concepções dos tempos passados. A título de exemplo, durante as leituras dos textos, sobretudo as produções no período entre os anos 1990 e 2000, foi difícil não estranhar a utilização de alguns termos como “portador de deficiência”, “retardados”, “anormalidades”, entre outros (Mazzotta, 2005). Contudo, é preciso também entender que por muito tempo os paradigmas da exclusão e da integração predominaram nas diretrizes acerca dos direitos das pessoas com deficiência e, portanto, termos hoje considerados ofensivos eram normalizados e vice-versa.

Logo, apreende-se que a concepção de inclusão é um movimento relativamente recente. Autores como Sasaki (1997) e Mazzotta (2005), fazem uma retrospectiva da Educação Especial no Brasil. Enquanto este faz articulações com as políticas públicas, aquele propõe um debate mais amplo que vai desde o entendimento dos conceitos de exclusão, segregação, integração e inclusão; até a inclusão de PCDs no mercado de trabalho, no lazer, nas artes, saúde, assistência social, etc. Nesse retrospecto, Mazzotta (2005, p. 14) constata que

[...] até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo base científica para o desenvolvimento de noções realísticas. O conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado. [...] Considerando que, de modo geral, as coisas e situações desconhecidas causam temor, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas portadoras de deficiência, por “serem diferentes”, fossem marginalizadas, ignoradas.

Embora no atual período haja uma maior proximidade da perspectiva inclusiva do que da segregacionista, importa sempre lembrar que cada contexto histórico e político influencia de forma contundente nas proposições das políticas públicas e, considerando os meandros da sociedade capitalista, hoje a análise das políticas educacionais precisa ir para além do que está posto nos documentos, expondo sobretudo as contradições presentes nesse processo. Acerca disso, Witeze e Silva (2016, p. 378-379) sinalizam que

Outro impedimento se refere ao caráter essencialmente contraditório das políticas públicas brasileiras no campo da educação, que privilegiam resultados em detrimento da qualidade. De um lado há os ajustes estruturais (característicos do arranjo neoliberal) e as desigualdades regionais no que se refere aos investimentos financeiros – quase sempre insuficientes para dar conta das particularidades dos educandos com necessidades educacionais especiais e dos problemas enfrentados pelas escolas. Do outro, verifica-se um aumento significativo no número de matrículas, decorrentes da “universalização” do acesso e da obrigatoriedade da oferta da educação especial, como componente que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Kassar, 1998; Michels, 2006).

Fica claro que o governo federal estabelece uma série de propostas de longo alcance, desconsiderando as reais capacidades do Estado para suprir as demandas e carências do público-alvo do AEE. Daí a ideia de transferir para a iniciativa privada algumas responsabilidades, garantindo assim o alcance dos objetivos previstos no PNE. Trata-se, sem dúvida, de uma lógica perigosa, uma vez que os interesses desse setor – relacionados ao lucro e à competitividade – diferem, em boa parte dos interesses do Estado (ou do que deveriam ser os interesses do Estado). O resultado final acaba sendo uma diminuição dos valores a serem disponibilizados e aplicados por aluno, um enfraquecimento dos princípios defendidos pelas políticas inclusivas e um conseqüente déficit na qualidade da educação oferecida. Sem dúvida, uma equação difícil de resolver.

No Brasil, a política educacional sofreu e sofre massiva influência dos organismos e conferências internacionais e no âmbito da Educação Especial isso é ainda mais evidente. Nesse ponto, Júnior e Tosta (2012, p. 5) destacam que

A década de 90 sinalizou mudanças consideráveis na política educacional brasileira, resultando em novas perspectivas para a política de Educação Especial. Nesse período, além dos referenciais normativos publicados no Brasil, houve ainda a realização de conferências e declarações que, em âmbito internacional, marcaram a década e influenciaram a formulação de políticas públicas orientadas à educação inclusiva em nosso país.

Isto posto, ao seguir a cronologia das conferências e declarações, a primeira que se destaca é a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien em 1990; também há a Declaração de Salamanca, documento que foi elaborado durante a Conferência Mundial sobre Educação Especial, ocorrida em Salamanca em 1994, na qual o Brasil foi um país signatário. Esses movimentos se evidenciam como os primeiros passos rumo à Educação Inclusiva não apenas para quem é pessoa com deficiência, mas toda pessoa que, por qualquer motivo que seja, esteja sendo impedida de exercer seu direito à educação, ou seja, além de pessoas com deficiência, também abarca as que vivem em vulnerabilidade social, em ambientes de risco, membros da comunidade de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, *Queer*, Intersexo, Assexuais, Pansexuais e Não-Binários - LGBTQIAPN+, entre outros (Brasil, 1994).

Destacam-se também a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, também conhecida como Convenção de Guatemala, ocorrida em 1999 e que no Brasil se materializou enquanto política através do Decreto nº 3.956/2001; Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, elaborada pela Organização das Nações Unidas (ONU) com o objetivo de proteger a dignidade e garantir os direitos das pessoas com deficiência. Essa Convenção foi promulgada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009, ratificando, assim, seu compromisso em garantir que pessoas com deficiência sejam tratadas com igualdade perante a lei e, sobretudo, que seus direitos sejam garantidos, dentre eles, a educação gratuita, laica, democrática e de qualidade (Brasil, 2009).

Sasaki (2007) apresenta um panorama histórico de outras declarações e conferências ocorridas pelo mundo, como a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude”, que aconteceu em fevereiro de 2001 em Sydney, Austrália; Declaração de Sapporo, formulada durante a 6ª Assembleia Mundial da Organização Internacional de Pessoas com Deficiência que ocorreu em Sapporo, Japão, em outubro de 2002; Declaração de Caracas, elaborada durante a Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias em outubro de 2002; Declaração de Tenerife, feita durante o Primeiro Congresso Europeu sobre Vida Independente realizado em Arona, Tenerife, Ilhas Canárias, em abril de 2003.

Por fim, em 2015 há a Declaração de Incheon, ocorrida em Incheon, na Coreia do Sul, onde de forma semelhante aos eventos anteriores, o Brasil também esteve presente e assinou o documento final em que se destaca o objetivo de “assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” (UNESCO, 2015, p. 1), o que serviu de base para o Decreto 10.502/2020 que também adota o mesmo discurso, no entanto, nas entrelinhas há a defesa da segregação quando permite o retorno das classes especiais voltadas para o atendimento exclusivo para alunos com deficiência.

Com o objetivo de facilitar a visualização para o(a) leitor(a), todos esses documentos foram reunidos no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2: Panorama das Conferências e Declarações Internacionais e a posição do governo brasileiro em relação a elas.

| Declaração/Conferência | Ano e lugar em que ocorreu | Posição do governo brasileiro em relação ao documento |
|------------------------|----------------------------|---|
|------------------------|----------------------------|---|

| | | |
|---|---|---|
| Declaração Mundial de Educação para Todos | Março de 1990 em Jomtien, Tailândia. | Adesão total, principalmente quando observamos que o objetivo de universalizar o acesso à educação é constantemente citado na Declaração, bem como nas políticas educacionais brasileiras, como o PNE. |
| Declaração de Salamanca | 1994 em Salamanca, Espanha. | Adesão total, sendo o Brasil um país signatário. |
| Convenção de Guatemala | 1999 em Guatemala. | Adesão total, sendo promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001. |
| Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência | 2007 em Nova Iorque, Estados Unidos. | Adesão total, sendo promulgada no Brasil através do Decreto nº 6.949/2009. |
| Declaração de Sapporo | Outubro de 2002 em Sapporo, Japão. | O documento informa que a declaração foi aprovada por cerca de 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, no entanto não diz se o Brasil teve representatividade no evento. |
| Declaração de Caracas | Outubro de 2002 em Caracas, Venezuela. | O documento não informa se o Brasil aderiu ou não à declaração. |
| Declaração de Tenerife | Abril de 2003 em Arona, Tenerife, Ilhas Canárias. | O documento não informa se o Brasil aderiu ou não à declaração. |
| Declaração de Incheon | 2015 em Incheon, Coreia do Sul. | Adesão total, sendo o Brasil um país signatário. Inclusive, a Declaração de Incheon serviu de inspiração para a criação do Decreto 10.502/2020, que foi revogado integralmente em 01/01/2023 pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva (2023-presente). |

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Quando se observa esse movimento para a elaboração de políticas de inclusão, entende-se que o Brasil se encontra num contexto que traz luz à necessidade de incluir as diversidades, tratá-las como naturais e intrínsecas ao ser humano e incutir, ainda que a longo prazo, a consciência social da equidade e o combate ao preconceito. Uma das ações que traduz esse momento é a Lei nº 13.409/2016, conhecida como Lei de Cotas, que trata da reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino, reforçando o compromisso em desenvolver uma educação inclusiva em todos os níveis.

A partir dessas considerações e sempre tendo em mente que cada momento histórico e social é refletido nas políticas públicas, é importante trazer à luz do debate os impactos da globalização e seus elementos na educação. Assim, sob o esteio do sistema capitalista e suas frequentes crises, pontua-se que a educação de qualidade enquanto direito na verdade se torna privilégio de poucos. Essa compreensão impacta ao identificar que o que está assombreado nos textos dos documentos é mais uma expressão da lógica do capital. Esse e outros aspectos serão aprofundados a seguir.

3.1 Influência dos organismos internacionais na formulação das políticas educacionais inclusivas

Na análise de políticas educacionais, um aspecto fundamental a ser destacado são as conferências internacionais organizadas principalmente por instituições como a UNESCO e o Banco Mundial. Nesse contexto, evidencia-se “a organização de uma agenda globalmente estruturada para a educação por forças supranacionais aliadas às forças políticas econômicas nacionais (Dale, 2004)” (Ferreira; Moreira; Volsi, 2023, p. 259), reforçando a tendência neoliberal presentes nos textos das políticas elaboradas a partir do final dos anos 1990.

Um ponto que ajuda a entender esse processo é a reforma do Estado ocorrida no Brasil nos anos 1990 como exigência do período pós-moderno e da agenda neoliberal. Zanardini (2007) aborda em seu texto que, para se adequar aos novos tempos, foi preciso que o Estado permitisse o avanço da iniciativa privada e seu formato de administração descentralizada a fim de ter domínio financeiro. Logo, a educação, sendo um aparelho ideológico (e repressivo) do Estado, também precisou se adaptar, haja vista “a necessidade de reforma do Estado, assim como de todas as práticas e instituições que estão a ele articuladas” (Zanardini, 2007, p. 246).

Essa reforma do Estado se dá também pelo entendimento “de que somente o Estado burguês efetivamente tem se mostrado capaz de produzir as condições necessárias para a reprodução das relações capitalistas de produção” (Zanardini, 2007, p. 246). Isto é, Estado e capital estão em intensa articulação e estão tão entranhados um no outro que, se um entra em crise, no outro acontece o mesmo, e é essa a expressão máxima de como, na pós-modernidade, a relação público-privado se fundiu em uma só amálgama.

Zanardini (2007) também aponta que essa reforma se justifica a partir da difusão de um discurso de descredibilização do serviço público. Isso ocorre porque a ideologia neoliberal exige a presença massiva da iniciativa privada. A administração adotada nesse contexto leva em consideração resultados e não os processos, demandando um investimento financeiro reduzido em detrimento da qualidade, o que acarreta em graves impactos na educação como currículos empobrecidos, precarização do trabalho docente, exclusão de alunos com deficiência, etc.

Essa influência da ideologia neoliberal na reforma da educação brasileira repercute na formulação de políticas educacionais até hoje. Um dos maiores exemplos é a Lei de Diretrizes e Bases que em seu artigo 3º, inciso V permite a “coexistência de instituições públicas e privadas de ensino” (Brasil, 1996, p. 1). Outro exemplo é o Decreto nº 3.298, que

regulamenta a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, cujo artigo 25 diz que “os serviços de educação especial serão ofertados nas instituições de ensino público ou privado do sistema de educação geral, de forma transitória ou permanente [...]” (Brasil, 1999, p. 7). Até mesmo a Declaração de Salamanca menciona, ainda que brevemente, a iniciativa privada no tópico 10 das Orientações para ações em níveis regionais e internacionais quando afirma que o planejamento educacional deve ocorrer tanto em instituições públicas como privadas de ensino (Brasil, 1994).

Zanardini aponta que o discurso de valorização das diferenças é uma das características da pós-modernidade, pois as constantes crises do capital exigem reformulações estruturais e ideológicas a fim de que a hegemonia capitalista se mantenha e que se eliminem os riscos das crises, pois

No momento em que entra em crise a modernidade, entram também em crise os paradigmas por ela elaborados. No bojo dessa interpretação, há o entendimento de que são necessárias “novas instituições” para atender às demandas da sociedade competitiva e globalizada, que, por sua vez, seria caracterizada pelo privilégio da pluralidade, da diversidade e da flexibilidade. Características, essas, que encontram espaço em um Estado orientado pelos valores do mercado e de uma sociedade “pós-moderna” (Zanardini, 2007, p. 249).

Esse aspecto dialoga com o que Dardot e Laval (2018) debatem acerca da mercantilização da educação. Conforme os autores, a globalização exige que todos estejam em formação condizente com o capital e quem não estiver, cedo ou mais tarde estará, pois, “o processo de mercado constroi seu próprio sujeito. Ele é *autoconstrutivo*” (Dardot; Laval, 2018, p. 114). Entretanto, quanto mais o capital se afunda em crises, mais tem-se a certeza de que ele, em verdade, é autodestrutivo.

Todos esses aspectos da ideologia neoliberal contrastam fortemente a concepção de educação como direito de todos, pois a compreende como responsabilidade individual. Mais uma vez a contradição do capital se evidencia haja vista que se entende, conforme a lei, a educação enquanto direito. No entanto, junto com a crise vem a reinvenção e, assim, a hegemonia capitalista se mantém quando na formulação das políticas educacionais temos a concepção de educação enquanto instrumento de formação de mão de obra. Por exemplo, a LDB expõe esse entendimento no inciso IV do art. 59:

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho **competitivo**, mediante articulação com os órgãos oficiais

afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora (grifo nosso) (Brasil, 1994, p. 20).

Destaca-se o termo competitivo pois é um exemplo de como a perspectiva de mercado tem se entranhado nas políticas educacionais. Vale ressaltar que o art. 59 fala da Educação Especial, ou seja, a ideia da educação como mercado também invade uma modalidade que defende a perspectiva inclusiva que, por sua vez, é antagônica à competitividade de mercado. Nesse aspecto, Castro e Vilela-Ribeiro (2020, p. 792) apontam que

A teoria do capital humano altera a concepção de educação, reduzindo-a aos aspectos econômicos, sendo direcionada pelos anseios mercadológicos considerando as contribuições dela para a produção econômica. Dessa forma, separa a educação de seu objetivo “[...] político, social, filosófico e ético” (Frigotto, 2010, p. 79), assim como também sustenta a ideia da meritocracia baseada na concepção de homem livre, cuja ascensão social depende apenas de sua capacidade individual e de seus investimentos para formação de seu capital humano (Frigotto, 2010). Dessa forma, o fracasso escolar e, conseqüentemente, o fracasso no mundo do trabalho, são explicados por um déficit nas capacidades individuais.

Tal perspectiva mercadológica afeta as relações público-privadas estabelecidas nas instituições, bem como reduz o papel do Estado enquanto fornecedor de direitos de forma gratuita. Nesse prisma, a educação assume seu papel de Aparelho Ideológico que serve à lógica do capital, não construída sob uma base contra-hegemônica, mas formadora de mão de obra e alienadora. Assim, “o princípio da educação que consiste em ir além de instruir mas libertar do conformismo e alienação fica comprometido pelo fato de suas práticas serem fundadas às necessidades do capital” (Zanferari, 2016, p. 1).

Assim, à medida em que a sociedade se transforma sobretudo sob influência da globalização e do desenvolvimento das tecnologias, as organizações internacionais como o Banco Mundial, Fundo Monetário Internacional (FMI), OCDE, UNICEF, dentre outros, passam a formular políticas educacionais sob o paradigma da Educação Inclusiva, principalmente após a Conferência Mundial sobre Educação Para Todos (1990). E mais: essas organizações passam a estabelecer as metas descritas nas declarações como objetivos a serem alcançados por todos os países, em especial os em desenvolvimento (Castro; Vilela-Ribeiro, 2020).

Importante também destacar que a reforma de Estado acontece no mesmo período que as conferências internacionais, começando pela Conferência de Jomtien em 1990. Isso

significa que a articulação da ideologia do capital nas políticas educacionais foi pensada através dos conceitos de flexibilidade e apreço à diversidade, inculcando o pensamento de que o sistema neoliberal é perfeitamente capaz e suficiente de sanar os problemas existentes no mundo. No entanto, quando se observa que as políticas educacionais são discutidas e formuladas por economistas e não por quem vive a realidade escolar, ou seja, professores e alunos, percebe-se que Estado e as instituições financeiras internacionais objetivam interesses em comum, que visam a competitividade de mercado e o lucro acima de qualquer coisa (Zanardini, 2007; Zanferari, 2016).

Ao admitir suporte de organizações voltadas para o lucro e acumulação do capital através de financiamentos e empréstimos, os governos acabam por permitir que elas possam também intervir nos países através da formulação de políticas públicas, podendo até essas nações terem sua soberania questionada. É um processo tão normalizado que esse poder exercido pelas organizações internacionais chega ao “ponto de tornar sua ideologia legítima e determinar o modo de agir e pensar das pessoas, sem que ao menos elas se deem conta” (Zanferari, 2016, p. 2).

Isso acontece pelo fato de que, pós reforma de Estado e de seus aparelhos e o fortalecimento do sistema capitalista, a miséria, a fome, a desigualdade social se aprofundam, sobretudo nos países do continente africano, América Latina, dentre outros. Logo, a classe hegemônica compreende que, a médio prazo, esses problemas podem afetar o sistema posto e, a partir disso, as organizações internacionais passam a pregar que “para eliminar a pobreza é preciso que as pessoas trabalhem e para que elas trabalhem, necessitam de formação” (Castro; Vilela-Ribeiro, 2020, p. 795). Ainda de acordo com as autoras:

Três princípios norteiam as políticas educacionais inclusivas e as justificam, segundo os documentos internacionais (UNESCO, 2005, 2009):

- 1) A socialização das pessoas com deficiências é benéfica para todos os envolvidos;
- 2) Todos os alunos aprendem a seu próprio modo, então a escola deve ser a responsável pelo desenvolvimento de metodologias e estratégias para todos os estudantes, independente se deficiente ou não;
- 3) Os gastos são menores: colocar crianças com deficiência em salas de aulas regulares é de sete a nove vezes mais barato do que a criação de um sistema exclusivo a elas (World Bank, 2003a) (Castro; Vilela-Ribeiro, 2020, p. 795-796).

Assim, compreende-se o porquê do interesse das organizações internacionais em propor um modelo de Educação “para todos” que, na verdade, é deturpado, pois as mediações para a formulação das políticas que seguem essas diretrizes são embasadas no paradigma da

inclusão excludente, evidenciada a partir das inúmeras estratégias de inclusão escolar que não trabalham através de uma pedagogia emancipadora e, portanto, não superam a imposição do formato capitalista e da competitividade de mercado nos sistemas educacionais (Kuenzer, 2002).

A problemática dessa influência está na visão unilateral da educação, na sua formação única e somente para atender as demandas do mercado do trabalho e desprezando o desenvolvimento do pensamento crítico e do saber articulado à historicidade e consciência de classe. É claro que, para o modo de produção capitalista, o ideal é essa formação de uma massa alienada que não questione as ações da hegemonia do capital, pois se pretende “a formação, não apenas de uma pessoa para o mercado de trabalho, mas de uma mentalidade, de uma concepção de homem na qual este é responsável por seu sucesso ou fracasso” (Castro; Vilela-Ribeiro, 2020, p. 797).

Essa disputa de intenções desde o momento em que a política é pensada é pautada por processos históricos, sociais e políticos que em sua maioria são divergentes e capturar tais aspectos demanda um aprofundamento teórico-metodológico do tema da pesquisa e da própria Abordagem do Ciclo de Políticas. De acordo com Mainardes (2018, p. 13):

A análise do contexto de influência é complexa. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”. É necessário explorar as escalas internacional/global, nacional, local.

No caso de políticas voltadas para PCDs, o problema da influência não está apenas na formação para o mercado de trabalho. Na verdade, a princípio pode até soar como inclusão oportunizar que PCDs possam trabalhar, exercer qualquer ofício. A questão está na contradição do sistema capitalista que exige que o homem-empresa (Dardot; Laval, 2018) siga um padrão a ser alcançado que PCDs dificilmente atendem, pois esse padrão é hetero, branco e corponormativo (Mello, 2016). Aliás, o simples fato de mencionar pessoas com deficiência e padrão já escancara a incongruência inerente ao capital, pois onde há uma norma estabelecida não há como desenvolver o apreço à diversidade.

Tais discursos contraditórios de inclusão já foram percebidos pelos próprios PCDs. Sasaki (2007) destaca a palestra do ativista Tom Shakespeare durante a Conferência Internacional “Deficiência com Atitude” em que ele defende a participação ativa de pessoas com deficiência nas decisões e na formulação de políticas para eles mesmos, resumindo no

lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós”. Esse lema foi amplamente adotado pelos movimentos e organizações de pessoas com deficiência e ativistas pelo mundo inteiro, pois defende que PCDs podem e devem falar por si mesmos e, portanto, devem estar presentes nas decisões que impactam suas vidas.

Nesse sentido, surge uma “guerra fria” entre as organizações internacionais e os movimentos de PCDs, haja vista que os pontos de vista desses grupos geralmente são opostos e ao exigir que façam parte do momento de elaboração de políticas públicas, a mera presença de PCDs atrapalha o objetivo das organizações econômicas em seguir com o projeto neoliberal que visa o lucro e aprofunda ainda mais a desigualdade social e, portanto, exclui PCDs de todos os espaços que também são deles por direito, conforme a lei. É nesse embate que a essência excludente das políticas educacionais se evidencia, mostrando que entre o paradigma da exclusão e o da inclusão, pouca coisa mudou.

Ao lembrar que dentre os objetivos desta pesquisa consta a captura das perspectivas de alunos com TEA sobre seu processo de escolarização, entende-se que o lema “Nada Sobre Nós, Sem Nós” reforça a importância de abrir a escuta para pessoas com deficiência e compreender que elas são capazes de falar por si. Logo, a ideia de que PCDs são incapazes reflete uma visão preconceituosa que precisa ser derrubada se há o desejo de (re)construir uma sociedade justa e igualitária (Mello, 2016) . No caso de pessoas com TEA, a luta por direitos e participação social está diretamente entrelaçado ao ativismo e militância das famílias dessas pessoas (Rios, 2017).

Rios (2017) não só discute o movimento das famílias de pessoas com TEA, mas também critica como essa luta pode, paradoxalmente, aumentar a invisibilidade das pessoas com TEA, pois “de uma forma geral, pais falavam em nome de seus filhos” (Rios, 2017, p. 217). A distorção da visão do indivíduo com TEA como cidadão pleno é perigosa, pois “a política pública é para as famílias que militam, embora o objetivo final seja melhorar a 'qualidade de vida' do autista” (Rios, 2017, p. 218). Ao ler Rios (2017), refleti sobre minha própria atuação como mãe e professora. Pergunto-me se estou realmente promovendo a visibilidade das necessidades dos estudantes com TEA ou apenas “roubando” o protagonismo deles. Essa reflexão é essencial no contexto educacional e familiar, que é frequentemente contraditório.

Por fim, entender a influência das organizações internacionais na formulação de políticas educacionais no Brasil importa no sentido de compreender que seguir tais diretrizes significa que instituições que dizem pretender erradicar a miséria através da educação, na

verdade possuem motivações políticas e econômicas a fim de perpetuar sua hegemonia. Observa-se esse movimento especialmente quando países do Norte global procuram pautar as políticas educacionais nos países da América Latina (Salomé; de Carvalho; Soares, 2017), e no caso de políticas de inclusão é preciso ainda mais cuidado para observar as entrelinhas, pois quem atua sempre a favor do lucro dificilmente – para não dizer impossível – atuará em favor da classe trabalhadora e dos grupos marginalizados.

3.2 Aspectos legais da Educação Especial no Brasil

O desenvolvimento da concepção de deficiência nos meios legais teve dois tipos de influências. No aspecto histórico observou-se os movimentos em escala internacional, como na Europa, nos Estados Unidos e no Canadá, inspirando a criação de determinados projetos no Brasil no século XIX, ainda que de forma tímida. Por outro lado, ao notar a ligação do tema com a área da saúde, destacam-se as tendências opostas entre modelo médico x modelo biopsicossocial.

Mazzotta (2005, p. 26) aponta que “a inclusão da ‘educação de deficientes’ [...] na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX”, e ainda assim os documentos explicitam a predominância do modelo médico quando seus textos tratam a educação de pessoas com deficiência como forma de reabilitação, a fim de que se encaixem na sociedade e não o contrário.

Por exemplo, a lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, em seus artigos 88 e 89, tratava as pessoas com deficiência através da nomenclatura “excepcionais” (Brasil, 1961, p. 11), o que evidencia as diferenças das concepções de outrora sobre as deficiências, afinal a palavra excepcional é utilizada para definir tudo o que é considerado fora do comum, do normal. No entanto, outro significado possível para esse termo é usá-lo para denominar o que for fantástico, excelente. Nesse sentido, surgem questionamentos: quem define quem/o que é normal? Estariam mesmo as pessoas com deficiência fora dessa pretensa normalidade? O que é ser ou não normal? Para contribuir com este diálogo, Mantoan (2015, p. 36) argumenta que

Se a igualdade é referência, podemos inventar o que quisermos para agrupar e rotular os alunos com deficiência. Mas se a diferença é tomada como parâmetro, não fixamos mais a igualdade como norma e fazemos cair toda uma hierarquia das igualdades e diferenças que sustentam a “normalização”. Esse processo – a normalização – pelo qual a educação especial tem proclamado seu poder propõe sutilmente, com base em características devidamente selecionadas como positivas, a eleição arbitrária de uma identidade “normal” como padrão de hierarquização e de

avaliação de alunos, de pessoas. Contrariar a perspectiva de uma escola que se pauta pela igualdade de oportunidades é fazer diferença, reconhecê-la e valorizá-la.

Conforme Ribeiro e Maldonado da Silva (2019), o modelo médico predominou nos textos das políticas educacionais por longos anos até que no final da década de 1960 os movimentos sociais ganham força e, dentre eles, familiares e pessoas com deficiência também lutam por direitos, sobretudo a partir do questionamento da sociedade caracteristicamente excludente. Assim, aos poucos a individualização da deficiência enquanto “tragédia pessoal” muda e o entendimento da necessidade de incluir PCDs em sociedade vai tomando corpo (Ribeiro; Maldonado da Silva, 2019, p. 4)

Em meio a essas mudanças, também se altera a forma de entender a deficiência em si, o que influencia na formulação das políticas públicas. Mazzotta (2005) em sua retrospectiva aponta que até boa parte do século XX o foco das ações e projetos voltados para PCDs era voltado predominantemente para deficientes visuais, auditivos, físicos e mentais, ou seja, deficiências facilmente identificáveis. Outras deficiências ocultas, como o Transtorno do Espectro Autista não tinham visibilidade ou eram enquadradas dentre as deficiências mentais.

Mazzotta (2005) apresenta um panorama histórico das políticas educacionais inclusivas em meio às mudanças da compreensão social acerca da deficiência e das necessidades dos PCDs. O autor aponta que as primeiras iniciativas por parte do Estado foram sobretudo através de Campanhas, como a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), em 1957. Em 1958, houve a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes da Visão. Em 1960, a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais (CADEME).

Em 11 de agosto de 1971, plena Ditadura Militar, foi publicada outra lei que fixava as diretrizes para a educação, a Lei nº 5.692. As pessoas com deficiência são referenciadas apenas em seu art. 9º que afirma: “Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais [...] e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação” (Brasil, 1971, p. 3), evidenciando que não haviam preocupações aprofundadas acerca da educação destinada a esse público, uma vez que eram tidos como “anormais” e, portanto, não deveriam conviver em sociedade, e deixando esse cuidado sob responsabilidade de cada Estado e Município e seus respectivos conselhos.

Logo, um contexto político conservador tende a não levar em consideração as

diversidades presentes na sociedade e elaborar políticas destinadas à manutenção da hegemonia das classes dominantes e do *status quo*. É o que se observa, por exemplo, na LDB de 1971, que mal cita as pessoas com deficiência e quando o faz delega a responsabilidade de educar essa parcela da população para outros conselhos. Assim, nota-se que políticas educacionais para pessoas com deficiência não se desenvolvem sobremaneira nessa época por se tratar de um período de Ditadura Militar, marcado por tempos obscuros de autoritarismo e regressão.

Contudo, nesse mesmo período, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), através do Decreto nº 72.425/1973, com o objetivo de “promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”. Com a criação do CENESP, as Campanhas outrora iniciadas foram extintas, uma vez que aquele centralizou as ações a partir de um só órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura (Mazzotta, 2005; Brasil, 1973). Em 1986, o CENESP é transformado na Secretaria de Educação Especial (SESPE), mantendo a mesma estrutura e objetivos do CENESP, com a extinção somente do Conselho Consultivo (Mazzotta, 2005).

Ao fim oficial do regime militar, em 1985, o Brasil foi se reestruturando rumo a um sistema em que a democracia prevalecesse. Ou seja, o conservadorismo e autoritarismo agora dão lugar a um contexto progressista e liberal, embora o neoliberalismo que toma conta dos sistemas políticos e econômicos no século XXI acabe entendendo e dando abertura para que a educação seja encarada a partir de um ponto de vista apenas econômico e comercial (Freitas, 2018). Nesse momento se constrói a Constituição Federal de 1988, marco definitivo para estabelecimento da democracia no Brasil.

A Constituição Federal trata de vários aspectos que assegurem a inclusão social de pessoas com deficiência. Aqui se destaca o art. 23, inciso II, que determina: “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1988, p. 20). Do mesmo modo se destacam o art. 24, inciso XIV: “Compete à União, aos Estados e ao Distrito Federal legislar concorrentemente sobre proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência” (Brasil, 1988, p. 21); art. 203, inciso IV: “A assistência social será prestada a quem dela necessitar, [...] e tem por objetivos a habilitação e reabilitação das pessoas portadoras de deficiência e a promoção de sua integração à vida comunitária” (Brasil, 1988, p. 213); e o art. 208, inciso III: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos

portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 213); justamente por tratarem de forma explícita sobre os direitos essenciais de qualquer cidadão: saúde, educação, segurança e assistência social.

No início dos anos 1990, com o advento da democracia no Brasil e instituição da CF88, o sistema político passa por reestruturações que modificam os ministérios. Nesse processo de reestruturação do Ministério da Educação, extinguiu-se a SESPE e seu trabalho passa a ser executado pela Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB) (Mazzotta, 2005).

A partir desse ponto, as políticas de inclusão focam mais em assistência social e saúde e não apenas no contexto escolar. A Lei nº 8.069/1990, conhecida como Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), traz medidas voltadas às crianças e adolescentes com deficiência, como o parágrafo 1º do art. 11: “A criança e o adolescente com deficiência serão atendidos, sem discriminação ou segregação, em suas necessidades gerais de saúde e específicas de habilitação e reabilitação” (Brasil, 1990, p. 4). Também se destacam o Decreto nº 3.048/1999, que regulamenta a Previdência Social; Decreto nº 5.296/2004, que regulamenta as leis 10.048 e 10.098; Decreto legislativo nº 186/2008, que aprova o texto da CDPD; e a Instrução Normativa nº 98/2012, que “dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados” (Brasil, 2012, p. 1).

No contexto educacional além da LDB, tem-se a Lei nº 10.098/2000, conhecida como Lei da Acessibilidade; o Decreto-lei nº 3.956/2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; Lei nº 3.956/2001, que aprova o Plano Nacional da Educação; Lei nº 10.845/2004, que Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências; Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), “atual política de educação especial que apresenta, dentre outros, o cenário da educação especial no Brasil, o público a ser atendido pela nova política, bem como as diretrizes e perspectivas” (Teixeira; Oliveira; Sousa, 2018, p. 466); dentre outras políticas voltadas para especificidades como os deficientes visuais e auditivos.

A Lei nº 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, também se constitui como ação em prol do conhecimento e compreensão acerca das diversidades, uma vez que é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos

direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (Brasil, 2015, p. 1). A educação está presente na Lei Brasileira de Inclusão (LBI) em seus artigos 8º: “É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação [...]” (Brasil, 2015, p. 3); art. 27: “A educação constitui direito da pessoa com deficiência” (Brasil, 2015, p. 6); art. 28 e demais incisos, aqui se destaca o inciso I: “Incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar: sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2015, p. 6); e art. 30, que versa sobre a inclusão nas instituições de ensino superior (IES) e educação profissional e tecnológica.

Quando se trata de políticas de inclusão para pessoas com Transtorno do Espectro Autista, de imediato se destaca a Lei nº 12.764/2012, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, também conhecida como Lei Berenice Piana, e que foi posteriormente regulamentada através do Decreto nº 8.368/2014. Essa lei torna-se um divisor de águas por entender que pessoas com TEA são pessoas com deficiência para todos os fins legais, desse modo, possuem os mesmos direitos assegurados a todos os cidadãos conforme aponta o § 2º do art. 1º (Brasil, 2012). Antes disso, pessoas com TEA faziam parte dos Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), segundo o DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994). Contudo, com os avanços nos estudos científicos, essa delimitação tornou-se defasada a partir da mais recente atualização da Classificação Internacional de Doenças (CID-11), em que todos os transtornos de desenvolvimento são englobados como Transtorno do Espectro Autista, bem como é definido a partir de níveis de suporte (American Psychiatric Association, 2014).

A educação é citada no Cap. IV, art. 27 da Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA e em seu art. 3º, inciso IV: “São direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista o acesso à educação e ao ensino profissionalizante” (Brasil, 2012, p. 2); e art 3º-A: “É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir [...] prioridade no atendimento e no acesso aos serviços [...] nas áreas de saúde, educação e assistência social” (Brasil, 2012, p. 2). Nesse sentido, compreende-se a importância desse tipo de lei em favor da inclusão de pessoas com TEA, haja vista que elas “não devem se submeter aos padrões estigmatizados pela sociedade, a superação das adversidades deve ocorrer de forma livre, sem interrupções, com o

acompanhamento de um profissional e principalmente com o acolhimento de seus familiares” (Sillig; Lopes, 2020, p. 729).

Um aspecto importante a ser considerado e também destacado por Mazzotta (2005) na formulação das políticas educacionais no contexto da Educação Especial é o papel da família nesse processo. No decorrer da história era comum ver a organização de pais e familiares em grupos pela luta dos direitos das pessoas com deficiência, como por exemplo as Sociedades Pestalozzi¹⁰ e as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Esses grupos ajudaram a pressionar o Estado por mais políticas públicas voltadas para PCDs, contudo, o viés ainda era num sentido assistencialista haja vista que as políticas eram elaboradas PARA e não COM o público ao qual se destinava.

Assim, surgem também movimentos liderados pelos próprios PCDs, com o objetivo de serem ouvidos e que suas necessidades sejam atendidas de forma mais adequada. Aquino e Aguiar (2016, p. 5) afirmam que “há em registros históricos desde volta do século 20 apontando o surgimento das instituições compostas por pessoas com deficiência e geridas por elas mesmas”, no entanto, por muito tempo foram invisibilizados devido ao preconceito ainda enraizado na sociedade. Dentro das próprias conferências internacionais esses movimentos se mostraram, por exemplo, por meio do lema “Nada sobre Nós, sem Nós” iniciado na Grã-Bretanha em 2001 (Sasaki, 2007).

Nesse sentido, a perspectiva acerca de igualdade, diferença, educação especial e inclusiva trabalhada nesta pesquisa é condizente com o ponto de vista do desenvolvimento da autonomia de PCDs, uma vez que se entende como educação inclusiva o reconhecimento das diferenças como naturais e não apenas o simples tratamento de todos como iguais. Não somos iguais, mesmo os que não se enquadram dentro a população com deficiência possuem características que nos distinguem uns dos outros. A grande questão aqui é reconhecer e valorizar a diferença como uma forma de tornar os processos de ensino-aprendizagem mais proveitosos e, por conseguinte, a sociedade como um lugar ideal para a expressão e inclusão das diferenças.

¹⁰ O primeiro Instituto Pestalozzi no Brasil foi criado em Porto Alegre – RS em 1926 pelo casal de professores Tiago e Johanna Würth, voltado para o atendimento de pessoas com deficiência intelectual, na época chamados de “deficientes mentais” ou “retardados”. Logo esse Instituto passou a ter várias filiais espalhadas pelo Brasil e levam esse nome por se inspirarem na Pedagogia Social do educador suíço Henrique Pestalozzi (Mazzotta, 2005).

4 EDUCAÇÃO ESPECIAL AMAPAENSE: HISTÓRIA E CONTEXTO

Quando se propõe capturar os aspectos históricos, conceituais e políticos de um determinado tema, a partida de um macro para um microcontexto é necessária e fundamental na compreensão das políticas públicas e da atuação do Estado mediante esse processo. Frey (2000) aponta a problemática de não contextualizar adequadamente a análise de políticas públicas, fazendo com que a pesquisa não possua o embasamento teórico que é o essencial para o desenvolvimento de qualquer trabalho na área das Ciências Políticas.

Outra questão necessária na análise de políticas são as influências externas, sobretudo na etapa de formulação. Numa perspectiva semelhante a de Frey (2000), Mendes (2006) discute a radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil fazendo um afinilamento do contexto histórico, partindo das interferências internacionais às locais. A autora ainda pontua que isso acaba por aprofundar a segregação de estudantes com deficiência, uma vez que

Uma das falhas frequentes das propostas políticas de inclusão escolar tem sido a tendência de tentar padronizar o processo, como se fosse possível desenvolver uma perspectiva nacional única, ou prescrever padrões para contextos locais, como os sistemas estaduais ou municipais, desconsiderando os efeitos que suas histórias assumem sobre a prática e a política (Mendes, 2006, p. 399).

As publicações em geral, bem como o acontecimento das conferências internacionais e declarações, afirmam que a perspectiva da Educação Inclusiva só começou, de fato, a tomar corpo a partir da década de 1990 (Mazzotta, 2005; Benevides e Costa, 2002; Borges, 2022; Brasil, 1994; Brasil, 2001; Brasil, 2003; Brasil, 2008; Brasil, 2009; Brasil, 2011; Brasil, 2015; Castro e Vilela-Ribeiro, 2020; Coelho *et al.*, 2022; Ferreira, Moreira e Volsi, 2023; Garcia e Michels, 2021; Júnior e Tosta, 2012; Mantoan, 2015; Ribeiro e Maldonado da Silva, 2019; UNESCO, 1990; UNESCO, 2015), sobretudo com a onda de reformas educacionais que se iniciaram em vários países, dentre eles o Brasil (Mendes, 2006).

A mudança do contexto de segregação para o de integração e, por fim, à inclusão, foi uma demanda que foi se expandindo com o tempo à medida em que a ideia de excluir uma pessoa de todos os seus direitos enquanto cidadã por condições que lhe são impostas, foi se tornando insustentável sobretudo a partir da intensificação dos movimentos sociais na década de 1960. A compreensão de que ser deficiente não é, logicamente, uma questão de escolha mas sim uma característica inerente do indivíduo solidificou a filosofia da normalização e da

integração (Mendes, 2006).

Nesse sentido, as políticas públicas são advindas de contextos não-estáticos, pois as mudanças fazem com que elementos da sociedade também tenham suas perspectivas modificadas, principalmente quando se fala em educação enquanto prática que depende em sua totalidade das relações interpessoais estabelecidas no processo. Assim sendo, Mazzotta (2005, p. 89) afirma que “as políticas públicas não são propriamente do Estado, mas atribuições provenientes da sociedade, que sustenta e mantém o Estado para tal; e somente se efetivam de alguma forma sob pressão da sociedade”.

Após a Constituição Federal de 1988 estabelecer em seu artigo 208 o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, p. 100) foi necessário então os Estados se adequarem à normativa. Mazzotta (1995) menciona que não obteve as informações necessárias acerca das Constituições de alguns Estados, dentre eles o Amapá. Contudo, na Constituição Estadual do Amapá, faz-se referência à Educação Especial no art. 283, incisos III, IV e XVII e no art. 306, parágrafo único, incisos III e VI:

Art. 283. É dever do Estado garantir:

[...] III - atendimento educacional especializado ao portador de necessidades especiais e aos que revelarem vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, preferencialmente na rede regular de ensino, com garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamentos públicos adequados;

IV - apoiar, com recursos humanos, financeiros e materiais, as entidades especializadas, públicas e privadas, sem fins lucrativos para o atendimento ao portador de necessidades especiais;

[...] XVII - expansão e manutenção da rede de estabelecimentos oficiais de ensino, com a dotação de infraestrutura física e equipamentos adequados para o atendimento ao menor carente ou infrator, bem como às pessoas portadoras de deficiência.

Art. 306. O Estado assegurará condições de prevenção das deficiências físicas, sensorial e mental, com prioridade para a assistência pré-natal e à infância, e de integração social do portador de deficiência, em especial do adolescente, e a facilitação do acesso a bens e serviços coletivos, com eliminação de preconceitos e remoção de obstáculos arquitetônicos.

Parágrafo único. Para assegurar a implementação das medidas indicadas neste artigo, incumbe ao Poder Público.

[...] III - instituição de escolas públicas para atendimento especializado aos deficientes físicos, mentais, sensoriais e superdotados;

VI - facilitar aos portadores de deficiência a aquisição de equipamentos que permitam a correção, a diminuição ou a superação de suas limitações (Amapá, 2011, p. 93-102).

No aspecto constitucional, observa-se que as diretrizes amapaenses não fogem muito do que já é estabelecido a nível nacional. Não obstante, nota-se a necessidade de atualizações no texto constitucional do Estado ao ainda utilizar o termo portador de deficiência e, ao

mencionar que o atendimento educacional especializado será garantido para quem revelar vocação excepcional em qualquer ramo do conhecimento, fica explícita a ambiguidade do texto, pois é possível entender que os estudantes de Altas Habilidades são os que expressam tal vocação, no entanto, isso não é uma característica exclusiva deles. Assim, o AEE teria desvio de função ao atender estudantes sem deficiência mas que venham a expressar vocação excepcional? Não se questiona o papel da escola em auxiliar qualquer aluno em suas demandas, entretanto, fica evidente que é preciso ter maior clareza e cuidado com o que se estabelece em lei.

O Regimento da Secretaria Estadual de Educação do Amapá (SEED-AP) dedica o artigo 37 a definir os atributos do Núcleo de Educação Especial (NEES) presente na Secretaria. Assim, menciona-se:

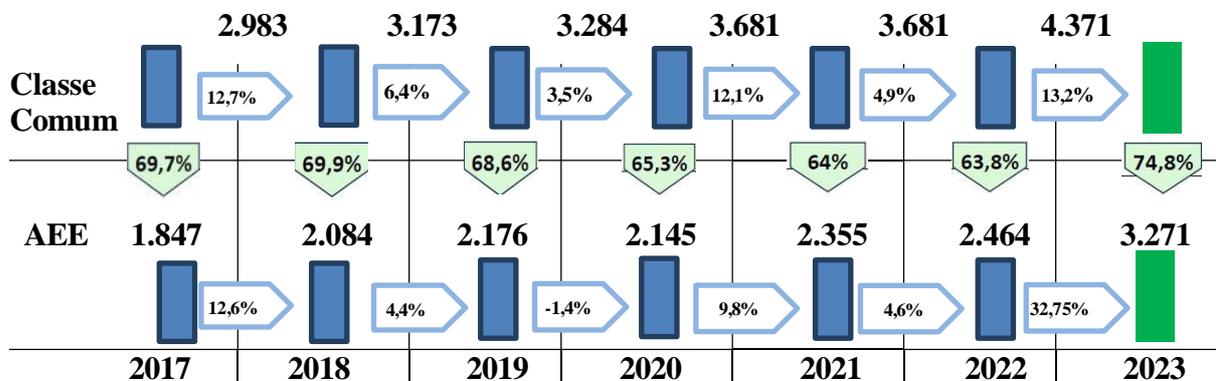
Art. 37 Ao Núcleo de Educação Especial compete:

- I – programar, promover, avaliar, aperfeiçoar, supervisionar e monitorar as ações do Ensino Especial no Estado, procurando melhorar os indicadores educacionais e a qualidade do ensino, garantindo condições de integração no sistema educacional, bem como preparar os alunos para o ingresso no mercado de trabalho;
- II – coordenar o levantamento de dados, desenvolver estudos a fim de subsidiar a elaboração de planos, programas e projetos referentes à Educação Especial;
- III – manter permanente articulação com os centros educacionais especializados a alunos com necessidades especiais, visando o atendimento de alunos e comunidade no cumprimento da Política Nacional de Educação Específica;
- IV – coordenar programas de treinamento e formação continuada e orientar sobre educação especial junto à comunidade;
- V – realizar o atendimento educacional especializado a alunos e comunidade, portadores de necessidades especiais, de acordo com diagnósticos e prognósticos realizados e encaminhar a Unidade de Projetos, a escola ou comunidade;
- VI – propor estudos e emitir parecer sobre a realização de pesquisas e experiências educacionais nas Unidades Especializadas;
- VII – coordenar, avaliar, monitorar, orientar e apoiar as atividades desenvolvidas nos Centros de Educação Especial, visando atender a execução dos planos, programas, ações e diretrizes e normas emanadas do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação;
- VIII - manter a disposição dos órgãos de controle externos e internos, cópia da documentação comprobatória proveniente da execução física de programas, convênios, contratos, acordos e outros instrumentos firmados entre a Secretaria de Educação e outros órgãos da administração pública Federal, Estadual e Particular, cuja ação estiver sob responsabilidade do Núcleo de Educação Especial, visando subsidiar a prestação de contas e/ou relatórios solicitados (Amapá, 2017, p. 26-27).

Observa-se que o regimento da SEED se configura mais no sentido assistencial, de dar apoio às escolas, monitoramento no cumprimento das políticas educacionais no Estado, coordenação e apoio aos setores educacionais, desde gestão até o corpo discente, dentre outras funções. Atualmente, nota-se um esforço sobremaneira no levantamento de dados acerca da Educação Especial no Amapá, conforme foi disponibilizado durante o projeto

Laços da Inclusão¹¹, em Macapá.

Tabela 1: Evolução da matrícula e taxa de crescimento da Educação Especial: Classe Comum e AEE - Série Histórica de 2017 a 2023.



Fonte: CEPE/GAB/SEED, elaborado a partir dos indicadores da Educação Básica de 2017 a 2023, divulgados pelo INEP/MEC.

Os dados da tabela 1 explicitam uma evolução no quantitativo de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino do Amapá, tanto na classe comum quanto no AEE, entre os anos de 2017 e 2023. A separação entre classe comum e AEE é evidenciada pois pode acontecer de o aluno ser matriculado na classe comum mas não no AEE ou vice-versa, uma vez que a oferta do AEE é obrigatória, mas os pais e/ou responsáveis do estudante podem optar por não fazer uso do atendimento especializado. Também é possível que o inverso ocorra, quando o aluno frequenta o AEE mas não a sala de aula comum; isso geralmente acontece com alunos que possuem deficiência com alto nível de gravidade que os impede de frequentar as aulas, como por exemplo TEA nível 3 de suporte, paralisias, deficiência intelectual grave a profunda, etc. Logo, a matrícula de alunos com deficiência na sala de aula comum e no AEE configura dupla matrícula (Brasil, 2020).

Se focar na análise da categoria acesso representada pela matrícula, pode-se afirmar que as políticas de acesso na Educação Básica para alunos com deficiência obtiveram êxito quando se observa que os dados apontam um crescimento no número de matrículas, sobretudo na classe comum. No entanto, se a proposta desenvolvida pela pesquisa é ir além do que está explícito nos textos e nos dados levantados, questiona-se: como se oportuniza o acesso para esses estudantes? A obrigatoriedade da matrícula é um recurso importante, porém

¹¹ Governo do Amapá capacita profissionais para fortalecer a inclusão escolar, com foco na segurança e qualidade do atendimento aos alunos da rede pública. Disponível em: <https://seed.portal.ap.gov.br/noticia/2308/governo-do-amapa-capacita-profissionais-para-fortalecer-a-inclusao-escolar-com-foco-na-seguranca-e-qualidade-do-atendimento-aos-alunos-da-rede-publica#:~:text=O%20La%C3%A7os%20da%20Inclus%C3%A3o%20C3%A9%20uma%20iniciativa%20do%20Governo%20do,e%20outras%20necessidades%20educacionais%20especiais>.

é suficiente? E uma vez matriculados, como garantir que esses alunos frequentem a escola? É por esse motivo que a análise da categoria acesso exige a relação com a categoria permanência, principalmente no contexto da Educação Especial.

Ainda analisando as medidas por parte do Governo do Estado do Amapá (GEA) e SEED em relação ao acesso de alunos com deficiência na Educação Básica, destaca-se a matrícula prioritária para os estudantes PAEE¹² como uma forma de garantir o direito à educação para esses alunos. Os dados das tabelas 2 e 3 abaixo foram socializados também durante o projeto Laços da Inclusão:

Tabela 2: Indicadores de matrícula nas escolas da rede estadual do Amapá, entre os anos de 2017 e 2024, sendo os dados de 2024 incluindo a estratégia da Matrícula Prioritária.

| | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 | 2024 |
|---------------------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|--------------|
| Escolas | 392 | 393 | 394 | 392 | 382 | 383 | 384 | 376 |
| Matrículas | 123.805 | 124.415 | 118.791 | 114.317 | 115.942 | 110.399 | 109.122 | 109.389 |
| Classe Comum | 2.650 | 2.983 | 3.173 | 3.284 | 3.681 | 3.861 | 4.371 | - |
| AEE | 1.847 | 2.084 | 2.176 | 2.145 | 2.355 | 2.464 | 3.271 | 4.560+39,4%* |

*Resultado preliminar que poderá sofrer alterações

Tabela 3: Resumo dos dados distribuídos na tabela 2.

| | 2017-2024 |
|---------------------|----------------|
| Escolas | -16 escolas |
| Matrícula | -14.416 |
| Classe Comum | 2024 sem dados |
| AEE | +1.289 |

Fonte: CEPE/SEED, elaborado a partir dos indicadores da Educação Básica 2017 a 2023, divulgados pelo INEP/MEC.

Diferente da tabela 1, as tabelas 2 e 3 apresentam prospecções para o ano letivo de 2024. Contudo, ao manter o foco nos dados entre 2017 e 2023, observa-se uma diminuição do quantitativo de escolas com alunos com deficiência matriculados e, conseqüentemente, do número de matrículas. Uma hipótese para essa diminuição é a reorganização e criação de novas políticas para a Educação Especial, bem como a tendência em não patologizar a EE, representando um retrocesso nas políticas e práticas educativas ao reduzir ao viés médico.

Essa conjuntura é amplamente abordada pela professora Mônica Kassar na mesa redonda Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: panorama dos

¹² Governo do Amapá anuncia pré-matrícula prioritária para estudantes com deficiência ou necessidades específicas em 2024. Disponível em: <https://www.portal.ap.gov.br/noticia/1110/governo-do-amapa-anuncia-pre-matricula-prioritaria-para-estudantes-com-deficiencia-ou-necessidades-especificas-em-2024>.

últimos 10 anos, pertencente ao ciclo de debates do GT15 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e a Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial (ABPEE) (ANPEd Nacional, 2024). Por outro lado, destaca-se um crescimento das matrículas na classe comum e no AEE, o que pode ser uma demonstração da perspectiva inclusiva sendo posta em prática ainda que muitos obstáculos permaneçam.

Ainda no debate das normativas locais na Educação Especial, há a Resolução nº 48/2012 (Conselho Estadual de Educação, 2012), que versa sobre a obrigatoriedade de oferta de vagas para estudantes com deficiência nas escolas da rede regular e ter um ambiente destinado ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como profissionais especializados na área. No texto introdutório do documento já se enfatiza a relação deste com outras políticas educacionais em curso:

A PRESIDENTE DO CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ, no uso de suas atribuições legais que o cargo lhe confere, [...] e considerando:

- O art. 24 da **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência** - ONU/2006 e seu Protocolo Facultativo, aprovado por meio do Decreto Legislativo no 186/2008 com status de emenda constitucional e promulgados pelo Decreto 6949/2009;

- **A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** – MEC, 2008;

- **O Plano Nacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência**-2011/2014;

- e a decisão da Plenária deste CEE/AP em 05/09/2012.

RESOLVE:

Art. 1º A Educação Especial, dever do Estado, da Família e da Sociedade, garantirá aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso e a permanência, à apropriação do saber sistematizado utilizando-se da contribuição de pesquisas científicas, de novas tecnologias e processos pedagógicos para a construção do conhecimento, promovendo as condições necessárias em respeito às especificidades de cada educando, contribuindo, assim, para o pleno exercício de sua cidadania [...] (grifo nosso) (Conselho Estadual de Educação, 2012, p. 1-2).

A tendência em seguir as diretrizes nacionais e internacionais se evidencia novamente, reforçando a tese da padronização das políticas abordada por Mendes (2006) e ressaltando essa realidade nos documentos que ignoram as particularidades de cada local, sobretudo em um país de dimensões continentais como o Brasil em que diferentes características são extremamente presentes em cada região/Estado/cidade/município. Esse aspecto é também apontada por Bowe, Ball e Gold (1992, p. 83-84):

No entanto, como argumentamos no capítulo 1, o processo da política curricular nacional é muito mais complexo do que isso, exigindo-nos reconhecer que existe um *processo dialético* em que os ‘momentos’ da legislação (a Lei), documentação

(da NCC, o DES, etc.), e a ‘implementação’ (o trabalho dos professores) podem estar mais ou menos fracamente ligados. Os textos políticos não são fechados, os seus significados não são fixos nem claros, e a ‘transferência’ de significados de uma arena política e de um local educativo para outro está sujeita a deslizes e contestações interpretativas. Estes textos fazem parte de um ciclo político contínuo que consiste em arenas e locais significativamente diferentes, nos quais estão em jogo uma variedade de interesses (tradução própria).

Logo, seguir as perspectivas já direcionadas em um macrocontexto e aplicá-las em contextos mais específicos não deveria ser um grande problema, se limitar a análise apenas no prisma da aparência. Contudo, quando se atinge a essência, recorda-se que as próprias leis e normativas nacionais já seguem o que é estabelecido internacionalmente, e que essas decisões são tomadas por organizações financeiras que, no final das contas, deturpam o conceito de diversidade em obediência à lógica capitalista, não há como exigir que a totalidade dessas políticas correspondam em bons resultados, em particular quando esses bons resultados são limitados a altos números de aprovação nas IES ou maiores notas nos exames nacionais, superestimando a formação unilateral (Mészáros, 2008; Borges, 2022; Hack, 2017).

Diante da elaboração e publicação do Plano Nacional de Educação, os Estados mais uma vez seguem a normativa. Assim, o Amapá desenvolve o Plano Estadual de Educação (PEE-AP) para o decênio 2015-2025, cuja meta 5 e respectivas estratégias versam sobre a Educação Especial:

Meta 5: Universalizar, para a população de quatro a dezessete anos de idade com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo sistema educacional inclusivo, com salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Amapá, 2015, p. 6).

No PNE, a meta 4 é a responsável por descrever as ações da Educação Especial e o PEE-AP segue exatamente o mesmo objetivo, com alterações mínimas entre um e outro. Destacam-se, no PEE-AP, as estratégias 5.5 e 5.7 que falam explicitamente das ações que garantam o acesso e permanência dos estudantes PAEE, enquanto que no PNE isso fica a cargo das estratégias 4.6 e 4.9. Todavia, salienta-se que mesmo as estratégias que não mencionam diretamente as categorias acesso e permanência contribuem com seu desenvolvimento haja vista que no processo educativo todos os elementos se conectam de forma que o objetivo final seja atingido, qual seja a inclusão de alunos com deficiência (Amapá, 2015; Brasil, 2014).

Numa análise primária dos documentos e dados expostos, poder-se-ia afirmar que o Estado tem procurado cumprir com o papel no desenvolvimento da inclusão no ambiente escolar. Os textos dos documentos num geral apontam a necessidade de superação de qualquer perspectiva excludente, sobretudo após a Declaração de Salamanca e, nesse sentido, as políticas educacionais seriam formuladas na intenção de efetivar a Educação Inclusiva. Contudo, Matiskei (2004, p. 188) aponta que

É necessário admitir que as políticas públicas não são pensadas apenas a partir de determinações jurídicas, legais, nas quais o Estado aparece como mero executor, neutro, destituído de princípios axiológicos que balizam a sua ação. Mesmo sendo as políticas públicas definidas tendo como parâmetro o bem comum de todos os segmentos sociais, deve-se perceber a dinâmica conflitiva dos diferentes interesses e forças envolvidos no tecido social.

Assim, no aprofundamento da investigação o campo das políticas educacionais inclusivas se mostra movido por interesses que estão em constante conflito sendo que, na maioria das vezes os interesses das organizações econômicas prevalecem obedecendo a lógica econômica que privilegia uma formação unilateral e acrítica e estimulando “uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (Jones, *apud* Ball, 1998a)” (Mainardes, 2006, p. 52).

Mantendo em vista esse cenário numa postura crítica e compromissada com a demonstração da realidade dentro do contexto escolar é que se estabelece o recorte dos alunos com TEA no momento da aplicação das entrevistas. Devido a alta incidência de alunos com TEA nas escolas públicas e a tendência é esse número continuar crescendo, é perceptível que a discussão em torno dessa deficiência em específico tem predominado em muitas instâncias, inclusive a educação. Logo, os próximos tópicos trazem ao debate, na medida do possível, os pontos de vista de quem sente e vive, de fato, as dificuldades na escola dos tempos neoliberais.

4.1 Incidência de alunos com Transtorno do Espectro Autista nas escolas públicas do Estado do Amapá

As pesquisas em Educação Especial como um todo vêm aprofundando o debate acerca das políticas educacionais inclusivas. O entendimento de que sem investimento e políticas públicas pensadas de forma coletiva, em conjunto com as próprias pessoas com deficiência, tem permeado os argumentos apresentados pelos pesquisadores nos últimos anos

(Ferreira, Moreira e Volsi, 2023; Castro e Vilela-Ribeiro, 2020; Salomé, Carvalho e Soares, 2017; Garcia e Michels, 2021; Zanferari, 2016; Santos, Neta e Anache, 2023; dentre outros).

Também na prática cotidiana escolar observa-se o aumento da presença de estudantes PAEE, o que não é apontado somente em pesquisas científicas, mas nos meios de comunicação em geral, sobretudo a incidência de alunos com diagnóstico de TEA. Professores, gestores e comunidade escolar como um todo reiteram a informação relatando que cada vez mais alunos com diagnóstico de TEA chegam às escolas e uma das hipóteses para isso foi o maior preparo dos profissionais de saúde em detectar tais casos, ou seja, hoje o diagnóstico é mais acessível à população (Tenente, 2024). Tais aspectos foram determinantes para o recorte estabelecido no processo de aplicação das entrevistas. Assim, fez-se uso dos dados acerca das matrículas da Educação Especial no Estado do Amapá publicadas no Censo Escolar 2023:

Tabela 4: Reprodução da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2023 - Número de matrículas da Educação Especial no Estado do Amapá e respectivos municípios.

| Matrículas na Educação Especial conforme o Censo Escolar 2023 | | | |
|--|--------------|-----------------------|--------------------------|
| Município | Total | Classes Comuns | Classes Especiais |
| | 9.874 | 9.479 | 395 |
| Amapá | 139 | 139 | - |
| Calçoene | 68 | 68 | - |
| Cutias | 35 | 35 | - |
| Ferreira Gomes | 119 | 119 | - |
| Itaubal | 47 | 47 | - |
| Laranjal do Jari | 531 | 531 | - |
| Macapá | 5.844 | 5.541 | 303 |
| Mazagão | 255 | 255 | - |
| Oiapoque | 225 | 224 | 1 |
| Pedra Branca do Amapari | 117 | 117 | - |
| Porto Grande | 178 | 178 | - |
| Pracuúba | 21 | 21 | - |
| Santana | 1.951 | 1.860 | 91 |
| Serra do Navio | 63 | 63 | - |
| Tartarugalzinho | 139 | 139 | - |
| Vitória do Jari | 142 | 142 | - |

Fonte: MEC/INEP (2024).

Na mesma sinopse há o número de matrículas organizado conforme o tipo de deficiência. Nesse sentido, os dados referentes ao Estado do Amapá são os seguintes:

Tabela 5: Reprodução da Sinopse Estatística do Censo Escolar 2023 - Número de matrículas da Educação Especial no Estado do Amapá e respectivos municípios organizado por tipo de deficiência.

| Município | Número de Matrículas da Educação Especial em Classes Comuns | | | | | | | | | | |
|----------------------------|---|---|----------------|--------|---------------------------------|-------------------|---------------------------|------------------------------------|-----------------------------|--|---|
| | Total ¹³ | Tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação | | | | | | | | | |
| | | Cegu eira | Baixa visão | Surdez | Deficiê ncia Audití va | Surdoc egueira | Deficiê ncia Física | Deficiê ncia Intelec tual | Deficiên cia Múltipla | Transtorn o do Espectro Autista | Altas Habili dades/ Super dotaç ão |
| | 9.479 | 36 | 705 | 93 | 265 | 4 | 720 | 3.135 | 369 | 4.891 | 351 |
| Amapá | 139 | - | 4 | 2 | 5 | - | 10 | 64 | 3 | 69 | 2 |
| Calçoene | 68 | 1 | 7 | 1 | 5 | - | 13 | 18 | 5 | 31 | - |
| Cutias | 35 | - | 4 | 1 | 1 | - | 5 | 17 | 3 | 10 | - |
| Ferreira Gomes | 119 | 1 | 9 | - | 5 | - | 7 | 70 | 6 | 39 | - |
| Itaubal | 47 | - | 5 | 1 | 2 | - | 4 | 27 | 3 | 8 | 3 |
| Laranjal do Jari | 531 | 2 | 76 | 8 | 17 | 1 | 50 | 243 | 31 | 181 | 3 |
| Macapá | 5.541 | 23 | 364 | 55 | 162 | 2 | 361 | 1.647 | 180 | 3.018 | 309 |
| Mazagão | 255 | 3 | 17 | 3 | 6 | - | 26 | 105 | 12 | 109 | 7 |
| Oiapoque | 224 | 1 | 19 | 1 | 11 | - | 31 | 70 | 14 | 109 | 2 |
| Pedra Branca do Amapari | 117 | - | 16 | 2 | 2 | - | 17 | 43 | 11 | 54 | - |
| Porto Grande | 178 | - | 24 | 4 | 3 | - | 18 | 59 | 16 | 89 | 3 |
| Pracuúba | 21 | - | 4 | 1 | - | - | 3 | 9 | 4 | 12 | - |
| Santana | 1.860 | 4 | 108 | 11 | 35 | 1 | 119 | 621 | 59 | 1.049 | 22 |
| Serra do Navio | 63 | - | 4 | - | 1 | - | 5 | 30 | 3 | 26 | - |
| Tartarugalzin ho | 139 | 1 | 20 | 2 | 8 | - | 19 | 57 | 11 | 48 | - |
| Vitória do Jari | 142 | - | 24 | 1 | 2 | - | 32 | 55 | 8 | 39 | - |

Fonte: MEC/INEP (2024).

Nota-se que os dados reforçam os relatos e o que tem sido abordado nas pesquisas acerca da incidência de alunos com TEA nas escolas públicas. Mesmo nos municípios amapaenses considerados pequenos, os números de alunos diagnosticados com TEA são altos, à exceção dos municípios de Cutias, Itaubal e Pracuúba¹⁴. Nos números que indicam o

¹³ O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula, bem como ter mais de um tipo de deficiência, porém neste caso será contado apenas uma vez (INEP, 2024).

¹⁴ Uma possível explicação para isso é o fato da densidade populacional desses municípios ser baixa. De acordo

somatório de todos os municípios por tipo de deficiência, o TEA se destaca em primeiro lugar, seguido pela deficiência intelectual e física.

Considerado deficiência para todos os fins legais desde a lei nº 12.764/2012, o Transtorno do Espectro Autista passa a demandar ações que permitam que crianças e adolescentes com esse diagnóstico tenham pleno acesso à escola, bem como frequentar normalmente. Assim, alunos com TEA passam a ter direito ao Atendimento Educacional Especializado, ao Plano Educacional Individualizado (PEI) e até mesmo à matrícula prioritária, como no caso do Estado do Amapá.

Já foi mencionado que uma das hipóteses para essa alta incidência de estudantes com TEA é a acessibilidade ao diagnóstico. Contudo, a forma como se caracteriza hoje o TEA mudou bastante no decorrer dos anos e à medida que os métodos científicos foram evoluindo, esse fator também pode ter contribuído para esse aumento. Antes, o Autismo era considerado um Transtorno Global de Desenvolvimento como a Síndrome de Rett, psicose infantil, dentre outros. Porém, desde a publicação do DSM-5 todos os que eram considerados TGD agora recebem um único diagnóstico de TEA, variando-se os níveis de suporte (APA, 2014). Assim, hoje o diagnóstico do TEA se embasa nas seguintes características:

Quadro 3: Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista.

| Níveis de gravidade para Transtorno do Espectro Autista | | |
|--|---|--|
| Nível de Gravidade | Comunicação Social | Comportamentos restritos e repetitivos |
| Nível 3 “Exigindo apoio muito substancial” | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal causam prejuízos graves de funcionamento, grande limitação em dar início a interações sociais e resposta mínima a aberturas sociais que partem de outros. Por exemplo, uma pessoa com fala inteligível de poucas palavras que raramente inicia as interações e, quando o faz, tem abordagens incomuns apenas para satisfazer a necessidades e reage somente a abordagens sociais muito diretas. | Inflexibilidade de comportamento, extrema dificuldade em lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos interferem acentuadamente no funcionamento em todas as esferas. Grande sofrimento/dificuldade para mudar o foco ou as ações. |
| Nível 2 “Exigindo apoio substancial” | Déficits graves nas habilidades de comunicação social verbal e não verbal; prejuízos sociais aparentes mesmo na presença de apoio; limitação em dar início a interações sociais e resposta reduzida ou anormal a aberturas sociais que | Inflexibilidade do comportamento, dificuldade de lidar com a mudança ou outros comportamentos restritos/repetitivos aparecem com frequência suficiente para serem óbvios ao observador casual e |

com o último censo do IBGE, o município de Cutias possui 4.461 habitantes; Itaubal, 5.599 habitantes e Pracuúba 3.803 habitantes. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>.

| | | |
|-----------------------------|---|--|
| | partem de outros. Por exemplo, uma pessoa que fala frases simples, cuja interação se limita a interesses especiais reduzidos e que apresenta comunicação não verbal acentuadamente estranha. | interferem no funcionamento em uma variedade de contextos. Sofrimento e/ou dificuldade de mudar o foco ou as ações. |
| Nível 1 “Exigindo apoio” | Na ausência de apoio, déficits na comunicação social causam prejuízos notáveis. Dificuldade para iniciar interações sociais e exemplos claros de respostas atípicas ou sem sucesso a aberturas sociais dos outros. Pode parecer apresentar interesse reduzido por interações sociais. Por exemplo, uma pessoa que consegue falar frases completas e envolver-se na comunicação, embora apresente falhas na conversação com os outros e cujas tentativas de fazer amizades são estranhas e comumente malsucedidas. | Inflexibilidade de comportamento causa interferência significativa no funcionamento em um ou mais contextos. Dificuldade em trocar de atividade. Problemas para organização e planejamento são obstáculos à independência. |

Fonte: Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais - DSM-5 (2014, p. 52).

Em nenhum momento a lei afirma que para que uma criança ou adolescente com TEA tenha o atendimento educacional adequado conforme suas necessidades, seja exigido o laudo médico, afinal tal exigência vai contra a perspectiva da inclusão. Contudo, na leitura do DSM-5 percebe-se que o laudo médico, ou um relatório terapêutico pode auxiliar a escola a direcionar suas ações e elaborar estratégias de forma que as práticas pedagógicas de fato ajudem esse aluno a evoluir em seus estudos e alcançar autonomia.

Nesse sentido, para que a inclusão escolar do estudante com TEA seja exercida é fundamental o trabalho de uma equipe multidisciplinar: professores, gestão escolar, profissionais da saúde e pais/responsáveis, bem como entender as necessidades expressas pelo próprio aluno é ideal que seja a partir de um trabalho coletivo. Nesse caminho, apresenta-se brevemente o *locus* e participantes da pesquisa a seguir.

4.2 Breve apresentação do *locus* e participantes da pesquisa

No processo de aplicação das entrevistas seguiu-se uma série de critérios que pudessem auxiliar a capturar o ponto de vista dos próprios alunos e até mesmo a filtrar as opções de *locus* da pesquisa. Logo, os critérios foram assim definidos:

a. Foi estabelecido que os alunos deveriam estar matriculados e frequentando o Ensino Médio, haja vista a maior probabilidade de adolescentes conseguirem se expressar melhor;

b. Logo, estudantes que, além do diagnóstico de TEA, tivessem algum tipo de transtorno de linguagem ou fossem não-verbais não poderiam participar;

c. Por fim, também foi preciso que os participantes tivessem compreensão de alguns conceitos como inclusão/exclusão, práticas pedagógicas, relações interpessoais com outros estudantes e professores, etc.

Assim, considerando o tempo exequível para a pesquisa e também o alto número de estudantes com TEA expresso na tabela 5, definiu-se um número de participantes plausível e em concordância com os objetivos propostos. Por conseguinte, chegou-se ao quantitativo de 10 participantes e então foi estabelecido contato com professores(as) do AEE já conhecidos para obter as informações necessárias conforme os critérios e, por fim, foram selecionados os participantes, alunos de duas escolas do Ensino Médio regular na cidade de Macapá: Escola Estadual Fernando Pessoa e Escola Estadual Machado de Assis¹⁵.

A Escola Estadual Fernando Pessoa é uma das escolas mais antigas e situa-se num bairro às proximidades da região central de Macapá, seu trabalho concentra-se na modalidade regular do Ensino Médio e seus estudantes se concentram na faixa etária entre 14-17 anos. Hoje seu componente curricular geral segue a proposta do Novo Ensino Médio, com turmas nos períodos matutino e vespertino, sua infraestrutura geral necessita de adaptações, como corrimões nos corredores, portanto a escola não se enquadra 100% dentro das adequações para receber alunos com deficiência.

A Escola Estadual Machado de Assis também é uma das mais antigas da região metropolitana de Macapá, situando-se na região central da cidade e atendendo alunos de inúmeros bairros de Macapá e até mesmo de outros municípios mais próximos, como Santana e Mazagão. Seu trabalho também compreende a modalidade regular do Ensino Médio, com alunos da faixa etária entre 14-17 anos e seu componente curricular também segue a proposta do Novo Ensino Médio. Nas visitas à escola para as entrevistas, constatou-se que a escola Machado de Assis oferece melhor acessibilidade para alunos com deficiência do que a escola Fernando Pessoa. Uma possível explicação para isso é o fato da infraestrutura da escola Machado de Assis ser mais moderna¹⁶.

¹⁵ Tanto os nomes das escolas como dos alunos são fictícios, pois o sigilo de suas identidades é exigência da Resolução 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS) para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). Nos documentos em anexo está o parecer que aprova a execução da pesquisa, bem como os Termos de Consentimento e Assentimento em que é reforçado sempre a garantia de sigilo da identidade dos participantes de pesquisas científicas.

¹⁶ Reforçando a questão do sigilo das identidades, não foi possível dar mais informações sobre as escolas, pois algumas delas poderiam configurar a quebra de sigilo. Por esse motivo, a apresentação é, conforme aponta o

Participaram das entrevistas 6 alunos da Escola Fernando Pessoa e 4 da Escola Machado de Assis, totalizando os 10 participantes estipulados. Destes, 5 alunos estão no 1º ano do Ensino Médio, 3 no 2º ano e 2 no 3º ano, todos com diagnóstico de TEA. Após conversas com as professoras do AEE para definir quem estaria dentro dos critérios estabelecidos, foi solicitado para que entregassem os termos de consentimento aos pais e responsáveis e os de assentimento para os alunos.

Após as devidas autorizações dos pais e concordância dos próprios alunos em participar, as entrevistas iniciaram em setembro do ano corrente. Independente de as informações já estarem nos Termos de Consentimento e Assentimento Livre e Esclarecido disponibilizadas a eles, no início das entrevistas era sempre reforçada a importância do conforto e bem-estar deles, bem como a garantia do sigilo de suas identidades, mantendo postura e fala firmes com o objetivo de estabelecer confiança entre pesquisadora e participantes. Por esse motivo e por exigência do Comitê de Ética, optou-se por criar outros nomes para identificar os alunos.

Como a intenção por trás das entrevistas era capturar as perspectivas dos estudantes sobre seu próprio processo educacional, era necessário que eles soubessem se expressar de forma oral. Esse aspecto é reforçado pelo fato de que é comum que pessoas com TEA tenham comorbidades associadas ao transtorno, como “deterioração acentuada em sintomas motores e um episódio catatônico completo com sintomas como mutismo, posturas atípicas, trejeitos faciais e flexibilidade cérea” (APA, 2014, p. 55).

Isto posto, recorda-se que a análise dos dados coletados nessas entrevistas é embasada nas categorias mediação, totalidade, historicidade e contradição. Ainda que os participantes não estejam familiarizados com tais conceitos, durante a entrevista procurou-se instigar o pensamento acerca da estrutura que compõe a educação. O trabalho foi árduo, devido a alguns participantes não se abrirem o suficiente para pensar em tais aspectos, mesmo aceitando participar da entrevista, pois outra característica bem comum em pessoas com TEA é a dificuldade de socialização, o que pode acarretar em problemas no ambiente escolar como o *bullying*.

Espera-se que tenha ficado evidente durante o desenvolvimento desse texto a relação direta entre políticas educacionais e a estrutura política e econômica da pós-modernidade. Não há como propor uma análise embasada na realidade material sem destacar as relações

imbricadas na formulação das políticas em Educação Especial em um contexto onde a lógica capitalista dita o que deve e não deve ser feito (Mészáros, 2008; Garcia e Michels, 2021). Portanto, abrir espaço para que as pessoas com deficiência, neste caso pessoas com TEA, entende-se como ato que contraria, ainda que de forma limitada, o que é imposto pelas organizações capitalistas.

Por fim, a próxima etapa desse texto se dedicará em descrever as entrevistas em articulação constante com a análise de políticas educacionais, destacando as categorias elencadas e explicitando as vozes dos participantes da pesquisa. Afinal, nada mais justo que ouvir e compreender quem realmente vive a Educação e o fundamento da inclusão excludente.

4.3 Debatendo a inclusão de estudantes com TEA em escolas de Ensino Médio na cidade de Macapá: o papel das políticas de acesso e permanência nesse processo

As entrevistas ocorreram durante o mês de setembro, sendo as primeiras com dois alunos do 1º ano da escola Machado de Assis. Fui introduzida aos alunos pela professora do AEE e no intervalo das atividades iniciei a entrevista. Isadora e Marcos receberam o diagnóstico de TEA recentemente, reforçando a ideia de que o acesso ao diagnóstico hoje é maior e, de fato, algumas características do TEA eram bem evidentes no comportamento deles, como a dificuldade de socialização. Então procurei motivar suas falas explicando minuciosamente o objetivo da conversa.

Quadro 4: Trecho da entrevista com Isadora e Marcos.

[...]
E: o que vocês mais gostam daqui da escola? (como eles demoram um pouco para responder, eu procuro motivar suas falas explicando minuciosamente o objetivo da conversa). São perguntas assim bem nesse sentido de vocês falarem como se sentem aqui.
M: pode repetir a pergunta?
E: o que vocês mais gostam aqui na escola? (mais uma vez a demora) uma aula em específico...? Um professor...?
M: o professor de Sociologia.
E: Entendo... (me viro para I) e você?
I: (falando muito baixo, demonstrando bastante timidez) a professora de Filosofia...
E: e o que vocês menos gostam? (novamente demoram a falar) uma coisa assim que vocês... quando acontece vocês ficam chateados...
M: acho que a disciplina eletiva.
E: eletiva? Ah é, vocês estão no Novo Ensino Médio (os dois acenam afirmativamente e faço a mesma pergunta para I. Ela balança negativamente a cabeça).

[...]

E: Agora vamos tocar num ponto que talvez... vocês não gostem... enfim. Alguma vez vocês já se sentiram desconfortáveis ou até excluídos com alguma atitude, ou até falta dela, de alguém na escola? Alguma vez aconteceu isso com vocês?

M: já...

E: já? Gostaria de contar o que aconteceu?

M: (balança negativamente a cabeça)

E: não? Tá ok. (me dirijo para **I**) e com você, já aconteceu alguma vez?

I: (balança negativamente a cabeça)

E: não? Ok. Agora imaginem só: imaginem que vocês são é... alguém assim, alguma autoridade, presidente, deputado, vereador... enfim. Pessoas que mexem com leis, com projetos e tal. Imaginem que vocês estão nessa situação de poder, digamos assim. Se vocês pudessem criar uma lei, um projeto que ajudasse vocês ou alunos que tem deficiência também... a superarem essas dificuldades na escola. Vocês conseguem pensar assim, em alguma coisa ou em alguma lei que vocês criariam? (percebo que os dois têm dificuldade com a complexidade da pergunta em ter que pensar rápido, então procuro ajudar). Vocês conseguem pensar, por exemplo "*faria tal coisa para ajudar*".

M: não consigo não...

E: então para vocês tá ok o que é feito no momento? Tudo dentro do padrão (os dois concordam).

E: então tá certo (agradeço e me despeço).

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Embora seja importante conseguir captar as subjetividades mesmo que de forma limitada, Isadora e Marcos se manifestaram de forma bastante tímida e suas perspectivas foram mais evidentes quando criticaram a estrutura do Novo Ensino Médio. Para além disso, na opinião deles tudo está sendo seguido dentro da normalidade a despeito das dificuldades que enfrentam, dificuldades estas vistas a nível individual e como decorrentes do TEA. No entanto, o questionamento que surge de imediato é: será que essa falta de criticidade é efetivamente decorrente do transtorno ou a escola não instiga esses alunos a pensarem além de seus próprios limites? (Rios, 2017).

No mesmo dia foi entrevistado o aluno Rodrigo, do 1º ano. Diferente de Isadora e Marcos, Rodrigo teve o diagnóstico de TEA quando tinha por volta de 9 anos de idade. Também foi perceptível a diferença de comportamento de Rodrigo, embora ele ainda fosse bastante monossilábico, não o era por conta de prejuízos na comunicação, e sim por ser de sua personalidade ser mais objetivo e direto, o que facilitou bastante a conversa.

Quadro 5: Trecho da entrevista com Rodrigo.

Eloany: Há quanto tempo que você tem o diagnóstico de autismo?

Rodrigo: é, desde o... acho que não lembro... desde os 9, 10?

E: 9 anos? 9, 10 anos...

R: tenho desde que eu tenho... eu não sei, só sei que tenho faz tempo.

E: e você lida tranquilamente com isso?

R: Lido.

E: tá. E o que você mais gosta aqui na sua escola? (ele pensa e demora um pouco para responder então tento estimular a conversa) Alguma disciplina? Um professor...?

R: Não, eu quase que... é, aqui nessa escola é bom como ela funciona mesmo.

E: (tento entender melhor o raciocínio dele) o funcionamento dela é o que pra você?

R: é uma escola bem competente até comparado com a outra que eu tava... no ano passado...

E: ah, comparando com outras que tu já estudou.

R: Realmente essa escola aqui é mais competente.

[...]

E: e quais as maiores dificuldades que você sente no seu aprendizado? Tem, por exemplo alguma disciplina que você estuda, tenta aprender mas é difícil?

R: Não, nenhuma.

E: Tá ok. Quais atitudes seus professores costumam ter quando identificam, veem que você está com dificuldade em alguma coisa?

R: Olha geralmente eles nem veem que eu tô com dificuldade em alguma coisa porque eu não aparento ter dificuldades em nada. Mas eles tentam pelo menos perguntar se eu tô entendendo a matéria, mas na maioria das vezes eles não fazem nada porque eu não tenho dificuldade em nada.

E: entendi. E os seus colegas, eles te ajudam sempre que possível? Você tem um bom relacionamento com eles?

R: é... até que tenho um bom relacionamento, mas eu não gosto que eles me ajudem. Eles não... Eu não gosto de receber ajuda e eles também não me oferecem ajuda. E eu prefiro que seja assim, eu gosto de fazer as coisas por mim mesmo.

E: você gosta mesmo de aprender sozinho né?

R: uhum.

[...]

E: Agora imagina que você é alguém, uma autoridade. Presidente, deputado, enfim... Você tá nessa posição de poder e que você pode criar leis ou projetos que visem a inclusão de estudantes com deficiência. Você consegue pensar em alguma lei ou projeto que você criaria para isso, visando a inclusão?

R: Não. Até porque isso seria praticamente impossível, demandaria muuuito tempo até a aprovação e eu não sou mais uma criança pra achar que tudo se resolve com um (ele estala os dedos). Isso não daria certo.

E: Entendi. Leva muito tempo né?

R: E não daria certo.

E: então você não acredita que a inclusão é possível?

R: Acreditaria, mas não por parte do Estado.

E: Ah sim, por parte da sociedade, se ela se movimentasse para isso né?

R: Sim.

E: Ah tá, entendi.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Num geral, Rodrigo mostrou ter as percepções críticas instigadas durante a entrevista. Ainda que ele compartilhe da opinião de que “*aqui nessa escola é bom como ela funciona mesmo*” (informação verbal), um ponto interessante durante a entrevista foi quando fiz a última pergunta, em que peço para que eles pensem em uma lei ou projeto que eles criariam

em favor da inclusão de estudantes com deficiência. Nesse momento Rodrigo apontou que não conseguia pensar em algo do tipo, *“até porque isso seria praticamente impossível, demandaria muuuuito tempo até a aprovação e eu não sou mais uma criança pra achar que tudo se resolve com um [ele estala os dedos]. Isso não daria certo”* (informação verbal).

Isso chamou a atenção pois Rodrigo demonstrou ter noção de que a educação inclusiva é um processo a longo prazo e que sem a mudança da estrutura excludente que ainda reverbera na sociedade não será possível existir uma educação 100% inclusiva. Rodrigo afirmou acreditar na educação inclusiva *“mas não por parte do Estado”* (informação verbal), e sim num trabalho em conjunto com toda a sociedade se movendo para tal fim. Assim, a fala de Rodrigo compreende e reitera a contradição presente na formação da sociedade e a historicidade que por muito tempo foi pautada na segregação, tornando a perspectiva inclusiva um parâmetro dos tempos pós-modernos (Mendes, 2006; Zanardini, 2007).

No dia seguinte ocorreram mais duas entrevistas, dessa vez com dois alunos da Escola Fernando Pessoa: Renato, aluno do 3º ano e Eduardo, do 1º ano. Por já estar no último ano do Ensino Médio, Renato relatou já ter superado muitas das suas dificuldades com a ajuda dos professores e colegas. Sua crítica foi à escola em que estudou anterior a Fernando Pessoa, em que relatou a sensação de ser excluído pelos colegas, principalmente nos trabalhos em grupo, mas que hoje já consegue socializar melhor e superar essa segregação. No entanto, nota-se na fala de Renato que se hoje ele superou essa dificuldade é muito mais por esforço próprio do que pelas ações ou práticas escolares que incentivassem a inclusão.

Quadro 6: Trecho da entrevista com Renato.

[...]
Eloany: o que você mais gosta aqui na escola?
Renato: a... minha turma.
E: tua turma? Tu te dá bem com eles então, te identifica com eles né.
R: sim, sim.
E: e o quê tu menos gosta?
R: o que eu menos gosto? (ele pensa um pouco) ah, não sei dizer...
E: (para estimular passo a dar exemplos) tem alguma disciplina, um professor, alguma coisa que tu tenha dificuldade...
R: bem, de professor a maioria não tenho dificuldade mas os que tinha ou eles... eles já não tem...
E: eles não estão mais aqui?
R: é, eles não estão mais.
E: ah tá certo. E quais são as maiores dificuldades que tu tem no teu aprendizado? Tipo, tem alguma disciplina específica que tu tem uma dificuldade a mais...
R: tudo relacionado a exatas.

[...]

E: alguma vez tu já te sentiu assim... não só aqui, em outras escolas que tu já estudou, já te sentiu desconfortável ou excluído com alguma atitude, ou até mesmo falta de atitude, de alguém na escola?

R: na minha escola antiga. Era péssimo lá.

E: quer comentar um pouco sobre o que aconteceu?

R: sim. Bom, eu praticamente não fazia trabalho em grupo, era bem difícil alguém querer me chamar, inclusive, uma das professoras até já falaram com a minha mãe dizendo que... que ninguém queria fazer trabalho comigo porque... antes eu não era uma pessoa muito boa de trabalhar em grupo mas hoje eu dei uma melhorada nisso.

E: hum... tu tinha dificuldade de socializar, era isso?

R: sim.

E: ah tá, entendi. Agora imagina assim que tu tá numa posição de certo poder né. Digamos que tu te tornou um deputado, alguma coisa assim, com a possibilidade de mexer com leis e projetos e tal, e tu pudesse criar alguma lei que ajudasse alunos não só com autismo, mas com outras deficiências também, a superarem as dificuldades na escola, tu consegue pensar em algo, tipo “*ah, eu faria isso, isso e aquilo...*”?

R: olha... não sei bem... (ele pensa bastante)

E: algum projeto pra ajudar na socialização, por exemplo. Porque os alunos com autismo, por exemplo, a grande questão deles é a socialização né. Alguma coisa nesse sentido. Não vem à cabeça alguma ideia do tipo?

R: Não... meio que eu sei o que eu queria fazer mas eu não sei... falar.

E: explicar.

R: é.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Eduardo também não se manifestou de forma muito diferente de Renato, na sua perspectiva as dificuldades são superadas com o apoio da equipe escolar e dos colegas, com os quais ele afirma ter boa relação. Em determinado momento Eduardo demonstrou ter dificuldade de compreender quando foi perguntado se acha que os projetos de inclusão da escola são suficientes ou se sente que ainda falta mais trabalhos nesse sentido e sua resposta evidenciou uma visão ainda individualista, em que o aluno com deficiência precisa, também se adaptar ao ambiente escolar. Essa visão pode ser explicada quando, mais adiante, Eduardo relata não sofrer nenhum tipo de preconceito na escola.

Quadro 7: Trecho da entrevista com Eduardo.

[...]

Eloany: Quais são as maiores dificuldades que você sente em relação ao teu aprendizado? Tem alguma disciplina, assim, que tu tem aquela dificuldade...

Eduardo: minha maior dificuldade é muito em matemática.

Eloany: Matemática. Com números, né.

Eduardo: uhum.

Eloany: então quando os teus professores identificam que tu tem essa dificuldade, o que eles

costumam fazer pra facilitar, pra que tu consiga aprender?

Eduardo: bom, eu não falei nada, não falei nada sobre... a minha dificuldade com matemática. Não falei nada.

Eloany: até o momento, nada.

Eduardo: Não. Então eles não sabem que eu não... não sou... pelo menos assim, mediano na matemática. Eles não sabem disso.

Eloany: é, então tu tentas superar isso por ti mesmo né. Estuda um pouquinho mais pra ver se consegue entender melhor, superar essa dificuldade. Ou não, fica...

Eduardo: eu fico na minha, sinceramente.

Eloany: aham, entendi. É... e os teus colegas? Eles te ajudam sempre que possível...

Eduardo: (um tanto reticente) é... ajudam...

Eloany: você tem uma boa relação com eles então?

Eduardo: sim, muito gente boa eles. Tem dois colegas... não, acho que são cinco ou seis do Santana que vieram pra cá, não tão na minha sala. Só tem dois do Santana na minha sala, dois atrás da gente e mais um lá no final do corredor (se referindo às turmas).

[...]

Eloany: alguma vez tu te sentiu desconfortável, não só aqui, talvez nas escolas onde tu já, já estudou. É... desconfortável, ou até excluído com a atitude, ou até falta de atitude, de alguém na escola?

Eduardo: excluído não, não me sinto assim. Já, assim mesmo sendo autista, já, muita gente já olha pra mim como se fosse algo normal.

Eloany: Uhum. Tu não sente, assim, que as pessoas tem preconceito com você?

Eduardo: Não, eu falo que sou autista o pessoal já fica de queixo caído aqui.

Eloany: (dou uma risadinha) ah sim, porque não parece né, como a gente costuma dizer.

Eduardo: Pois é.

Eloany: é... agora imagina que você tá numa posição de poder. Você é, por exemplo, presidente da república, ou deputado, alguma coisa assim. E que tu tens a possibilidade de criar uma lei ou um projeto e tal, que ajude alunos como você e com outras deficiências a superarem os obstáculos, as dificuldades que enfrentam no cotidiano da escola. Você consegue pensar tipo “ ah eu criaria uma lei assim, assim e assado”.

Eduardo: humm não... Olha, não consigo me imaginar nesse cargo não. Não sou muito bom com liderança, essas coisas. Eu não consigo... não consigo fazer um negócio desse. Não conheço, não sei.

Eloany: ah tá... então tá bom...

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na semana seguinte foi a vez de entrevistar Gustavo, aluno do 3º ano da Escola Fernando Pessoa. No início, Gustavo se mostrou resistente à ideia de participar da entrevista, mas não apenas acabou aceitando como foi o que rendeu a conversa mais longa, pois divagava com muita facilidade durante as respostas. A princípio ele revela ainda não aceitar muito bem a condição de autista, pois isso faz muitas pessoas se referirem a ele movidas por um sentimento de compaixão. Essa fala reflete o fato de PCDs ainda serem invisibilizados por não fazer parte de um padrão imposto pela sociedade capitalista, além de terem suas vozes abafadas para que ecoem as vozes dos ativistas que, em sua grande maioria, são formadas por

seus familiares (Rios, 2017).

Quadro 8: Trecho da entrevista com Gustavo.

- Eloany:** Tem muito tempo que tu tens o diagnóstico de autismo já?
- Gustavo:** Não, eu... esse diagnóstico de autismo me foi dado em 2021, então ele não data de muito tempo.
- E:** ah, sim... E você lida bem com isso, né?
- G:** Bom, eu lido bem, sabe? Pra falar a verdade, já havia uma suspeita prévia de que eu tinha autismo. E, por exemplo, até se chegou a fazer um teste, só que tipo... nesse momento anterior eles concluíram que eu não tinha autismo. Só que, diversas dificuldades geradas pela questão da pandemia, de como afetou o ensino, eu não lidei muito bem. Isso fez com que meus pais procurassem saber o que estava acontecendo comigo. E acabou que eu fui diagnosticado com autismo. Eu até passei por um exame de ressonância magnética, sabe, que confirmou esse transtorno do desenvolvimento. Bom, desde então, por exemplo, olha, para ser sincero, eu ainda não consigo aceitar inteiramente que eu tenho autismo, sabe? Eu ainda me vejo como uma pessoa, eu não diria normal, até porque isso seria estigmatizar o autismo e os autistas, mas, tipo, eu não me vejo assim inteiramente ainda, sabe? Eu não aceito ainda essa identidade autista, sabe?
- [...]
- E:** E em relação ao teu aprendizado, quais são as maiores dificuldades que tu sentes?
- G:** Bem, dificuldades, eu acho que até agora eu não tive muitas, sabe? O que eu esperava da escola, no geral, felizmente ela me ensinou.
- E:** E quando assim, seus professores identificam que você está com dificuldade em alguma coisa, o que eles costumam fazer para te ajudar? Passam uma atividade extra?
- G:** Bom, eu acho que até agora eu não experimentei essa questão, né? Os professores, eles precisam fazer um conteúdo adaptado para mim.
- E:** Até porque tu relatou que tu não tem dificuldades...
- G:** E por exemplo, às vezes os professores de própria iniciativa, quando eles veem que eu estou tendo alguma dificuldade, então eles vêm me esclarecer, sabe? Não é que eles passem por tudo de forma diferente, acho que nunca aconteceu isso, sabe? Em geral, as atividades, as provas que são passadas para os alunos, no geral, são passadas para mim. Não tem nenhuma adaptação específica. Mas às vezes os professores me vêm esclarecer. Eu não sei se é tanto isso por causa do autismo ou só, sei lá, porque foi iniciativa própria dos professores.
- [...]
- E:** E os teus colegas, eles te ajudam assim sempre que possível? Quando eles veem que tu tá com alguma dificuldade, tu tens uma boa relação com eles?
- G:** Na verdade é uma relação recíproca, quando eu estou com dificuldade eu ajudo eles. Quer dizer, quando eu estou em alguma dificuldade, eles me ajudam. E quando eu estou em alguma dificuldade, eu dou ajuda para eles. E, no geral, eu vivo em bons termos com eles. Claro que, por exemplo, às vezes, eu acho que, sabe, o que eu mais queria na escola não foi tanto uma antipatia, sabe, um preconceito negativo, sabe, mas sim mais um preconceito mais... Às vezes, sabe, eu percebo isso, né, acho que talvez seja um pouco paranoia, né, que às vezes, tipo, as pessoas costumam me tratar, sabe, de forma meio condescendente, sabe, de forma gentil demais, ou, sabe...
- E:** Como se tivessem pena de você.
- G:** É, eu sinto esse jeito, sabe? Não sei se é só paranoia minha, se eu tô sendo muito desconfiado, mas às vezes eu percebo isso.
- E:** Entendo. Então, no geral, a escola, desde lá do porteiro, professores, aqui no AEE,

coordenação pedagógica, então todo mundo te acolhe bem.

G: É, eu diria que sim. Mas eu sou bastante grato à escola por isso.

E: Mas alguma vez tu já te sentiu desconfortável, excluído com atitude ou até mesmo falta de atitude de alguém na escola? Ou talvez não só aqui, ou em alguma outra escola que você já estudou antes, você já passou por alguma situação que você se sentiu excluído na escola?

G: Bom, alguma situação que eu me senti excluído...

E: Se tu conseguir te lembrar também.

G: Bom, teve uma vez que acho que foi uma apresentação que ocorreu ano passado, que eu falei algo para o menino. Eu falei tipo, eu falei tipo de forma ansiosa, meio rápida, aí ele ficou... aí ele me zombou, sabe, dessa minha fala rápida.

[...]

E: Agora, imagina que você está numa posição de poder, você é presidente, deputado, alguma coisa assim, que você tem a possibilidade de criar uma lei que facilite a inclusão de alunos, não só com autismo, mas com outras especificidades na escola, para ajudar esses alunos a superarem as dificuldades deles. E você consegue pensar em alguma lei? Tipo, “olha, eu faria isso, isso e isso, se eu pudesse, se eu tivesse esse poder”.

G: Olha, eu acho que, por exemplo, as leis, elas já existem. A própria existência do AEE é uma prova disso que falta, por exemplo, a aplicação delas, o investimento nas leis que elas já existem. E, por exemplo, eu acho que, é claro, eu poderia ter todo o poder que eu tiver, eu poderia ter, sabe, todo o poder do mundo. Mas, por exemplo, se a sociedade, se as pessoas, com a própria iniciativa, elas pararem de ter essa ação preconceituosa, deturpadas, contra as pessoas com alguma deficiência, essa situação, ela não vai progredir, sabe?

E: É uma mudança mais profunda na raiz da sociedade. Né?

G: É uma mudança de mentalidade.

E: Sim.

G: E, por exemplo, até porque, por exemplo, a questão, a senhora falou, ah, no geral, mas do autismo especificamente, no caso do autismo, sabe? Eu, antes desse meu diagnóstico de autismo, convivi com algumas pessoas com autismo. E eu me lembro que, por exemplo, elas eram bastante reservadas, sabe? Tanto que elas não gostavam muito de contato, sabe? E, por exemplo...

E: Aí você se sentiu diferente deles.

G: É, na verdade, é uma análise mais, tanto introspectiva, que isso foi antes do meu diagnóstico de autismo. Foi uma vez que eu estava no terceiro ano do ensino fundamental, sabe? Eu conheci um menino com autismo. Ele gostava bastante de desenhar, ele era bom nisso, mas ele era bastante recluso, sabe? E, tipo, ele não conhecia muito bem as normas sociais, sabe? Ele falava sobre o diagnóstico com uma voz meio esquisita. Não, não era esquisito, era...

E: Ele tinha problema na fala.

G: Não era tipo problemas na fala, mas eu me lembro, acho que a voz dele era meio, ele falava meio gritando, sabe, e tal. E outro menino, acho que até eu me lembro o nome dele, acho que era o André, que tipo, ele também era autista e ele não gostava que se aproximassem dele, sabe, ele ficava muito agressivo quando se aproximavam.

E: É, porque, como a gente diz hoje, o autismo é um espectro. Então, dentro desse universo do autismo existem, o que eu costumo falar, existem vários autismos, porque os autistas são muito diferentes uns dos outros. E as pessoas, no geral, são muito diferentes umas das outras. Então, é normal, às vezes, você, enquanto autista, não se identificar com outros autistas e também não se identificar com outras pessoas que não estão dentro desse universo. Mas isso não significa que você não deva viver em sociedade. Você tem todo o direito, você é um cidadão e você deve viver em sociedade e ser incluído nela plenamente. Por isso que eu estou

debatendo sobre isso.

G: Mas sobre a questão das medidas, eu acho que, por exemplo, deficientes, tipo, cadeirantes, deficientes, motores, eu acho que calçadas melhores, isso parece ser muito simples, mas calçadas melhores, rampas de acesso, isso já seria tipo uma mudança transformadora, sabe?

E: Para a gente que não precisa, que não anda de cadeira de rodas, parece simples, mas para eles é uma mudança.

G: Porque, olha, as ruas de Macapá são muito desniveladas. E, por exemplo, acho que por questão do autismo, né? Os autistas, tipo, os mais reservados, acho que seria... seria bom ter um ensino, por isso que, tipo, são muito mais fechados mesmo, mais reclusos, mais reservados. Acho que seria bom ter um ensino, sabe, particularizado para eles. E para os autistas, sabe, que eles... Bom, que são mais sociáveis. Acho que seria bom, tipo, os que têm uma dificuldade, por exemplo, de aprendizagem, acho que seria bom ter um profissional acompanhando, ter um reforço e, mas, por exemplo, tem uma dificuldade, aí seria bom simplesmente a não discriminação, sabe? E punição daqueles que cometem atos preconceituosos, falas preconceituosas.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Ainda durante a conversa com Gustavo, ele afirma não ter grandes dificuldades em relação à aprendizagem, e de fato, se sua facilidade em se comunicar é um indício disso, Gustavo se mostra ser um rapaz excepcional. Ao refletir sobre a Educação Inclusiva, Gustavo expressou opinião semelhante ao de Rodrigo quando afirma que “*a sociedade, se as pessoas, com a própria iniciativa, elas pararem de ter essa ação preconceituosa, deturpadas [sic], contra as pessoas com alguma deficiência, essa situação [do preconceito], ela não vai progredir, sabe?*” (informação verbal). Isto é, Gustavo também acredita que o processo de inclusão só será uma totalidade real baseado na prática social em que todos os âmbitos de uma sociedade se movimentem para isso e, então, a Educação Inclusiva será realidade.

Logo a seguir foram entrevistados mais três alunos da Escola Fernando Pessoa: Mateus, Sandro e Marcelo, todos do 2º ano. Mateus se mostrou desde o início bastante tímido e monossilábico. A única ponderação de Mateus acerca das suas relações na escola é se sentir excluído às vezes, mas também ele mesmo aponta que o fato de ser muito introvertido pode ser fator determinante para que suas relações não se desenvolvam com facilidade.

Quadro 9: Trecho da entrevista com Mateus.

Eloany: O que é que tu mais gosta aqui na escola? Alguma disciplina, algum momento específico...

Mateus: Disciplina. É... Matemática.

E: Matemática, você gosta de matemática. E o que você menos gosta aqui na escola?

M: é, deixa eu ver... Pode ser alguma matéria?

E: Pode.

M: Português.

E: Português. Tá. Então, você é o contrário, você já não gosta muito das letras, né, e já gosta mais dos números. É o contrário de mim, inclusive, eu não me bato muito com números (sorrio). Quais são as maiores dificuldades que tu sente assim no teu aprendizado? No caso, que tu tem dificuldade, por exemplo, em português. O que é que tu tem mais dificuldade em português?

M: É que eu não me concentro muito, né?

E: Tem dificuldade de concentração?

M: É, dificuldade.

E: E aí, quando os teus professores identificam que tu tá tendo essa dificuldade, o que eles costumam fazer pra te ajudar? Passam uma atividade extra pra tu estudar em casa, alguma coisa do tipo...

M: Quando eu não termino a prova, eles pedem para eu ir na outra sala quando terminar.

E: É comum assim, você não conseguir terminar a prova? Geralmente é isso que acontece, você leva mais tempo que o normal pra fazer...

M: é.

E: E os teus colegas, eles te ajudam sempre que possível também, quando eles veem que tu tá com dificuldade?

M: Eles me ajudam, ou faço o meu próprio...

E: Ah, sim. Então, tu tens uma boa relação com os teus colegas?

M: Tenho.

E: Ah, tá. E a escola, no geral, desde lá do porteiro, secretaria, coordenação pedagógica e tal, eles te acolhem bem. Sempre que tu tens alguma necessidade, eles te ajudam?

M: sim.

E: Você é bem acolhido aqui.

M: Quando eu chego atrasado, eles deixam eu entrar.

E: é... Alguma vez tu te sentiu assim, desconfortável, excluído, com alguma atitude que já ocorreu, ou até mesmo falta de atitude de alguém na escola? Consegue te lembrar de alguma situação que tu não te sentiu bem?

M: Quando eu sou excluído de alguma... tipo, eu converso.

E: isso ocorre assim com frequência?

M: sim.

E: Apesar de tu te dar bem com os teus colegas, aí eles quando eles estão ali conversando, em sala de aula como sempre acontece, aí geralmente eles não interagem contigo.

M: (balança negativamente a cabeça)

E: Ah, entendi. Mas aí tu tentas assim te incluir e aí eles não te dão bola, é isso que acontece? Ou não? E tu fica quieto mesmo.

M: Não, é que eu sou introvertido.

E: Ah, tá, entendi. Aí tu já és quieto, mas aí também eles não mexem contigo, né?

M: (balança a cabeça em confirmação)

E: Entendi. Agora, imagina, é uma pergunta um pouco difícil, porque tem que pensar, assim, numa situação, assim, na hora, hipotética, né, uma hipótese, assim, na hora, mas imagina que você tá, assim, numa posição de poder, você é um presidente, deputado, vereador, alguma coisa assim, que você tem a possibilidade de criar leis, de criar projetos, né, pra melhoria das pessoas, então imagina que você pode fazer isso, não apenas para alunos com autismo, mas com qualquer tipo, outro tipo de deficiência, pra superar essas dificuldades que eles possam vir a ter na escola, você consegue pensar assim “ah, eu faria isso daqui para ajudar essas pessoas”? (ele demora bastante para responder) Eu falei que é um pouquinho difícil para pensar assim na hora, né? Às vezes... alguma oficina com os alunos que mexa com a parte

emocional, né? Para eles terem mais empatia, para gerar mais empatia. Você consegue pensar algo nesse sentido?

M: Não sei muito bem a resposta.

E: Não? Ah, mas tá tudo bem então, tá?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em seguida conversei com Sandro que, diferente de Mateus, foi bem mais extrovertido e falou bastante. Logo no início ele comentou que hoje aceita bem o diagnóstico, mas a algum tempo atrás não aceitava pois “*bagunçavam muito comigo*” (informação verbal), mas hoje não dá mais importância para isso. Sandro manteve um tom bastante sincero durante a conversa, outra característica comum em pessoas com TEA, pois devido à rigidez cognitiva muitos sentem dificuldade em usar eufemismos ou até mesmo mentir. Por exemplo, Sandro não poupou críticas ao professor de Matemática afirmando que ele explica mal os conteúdos e por isso ele não consegue entender, isso somado ao fato de a maioria dos colegas de sala de aula não levarem os estudos a sério.

Quadro 10: Trecho da entrevista com Sandro.

Eloany: Tá, quanto tempo que tu tem o diagnóstico de autismo?

Sandro: Quanto tempo? Se eu não me engano, faz quatro anos já.

E: Quatro anos, já tem um tempinho.

S: Quatro a cinco, porque foi entre 2018 e 2019 que eu estava nesse processo.

E: E você lida bem com essa questão? Porque as vezes tem gente que não aceita, né?

S: É, antes mais era isso entendeu, porque eu... porque... quando souberam no tempo que eu estudava no Santina que eu estudei no sexto ano pra lá, no tempo que souberam que eu era, o pessoal me enchia o saco, entendeu? Bagunçava muito comigo... aí eu... acabou que um tempo eu pedi pros meus pais não falarem nada pra ninguém, mas hoje em dia eu levo isso de boa, mano tanto que a pessoa se ela for bagunçar comigo, eu vou... mando se “*fuder*” [sic] logo, eu sou assim... de um tempo pra cá eu fiquei de cabeça quente.

E: Ah, entendi. E o que é que tu mais gosta aqui na tua escola?

S: Comer. (rimos)

E: Comer, a parte do lanche...

S: É, comer, eu gosto de andar por aí também e conversar.

E: E o que tu menos gosta?

S: O que eu menos gosto? Rapaz, eu acho que é... tem... estudar, inclusive (rimos). Mas eu tenho que estudar, mas não que eu não goste, entendeu? Mas só que é chato. Estudar, tem uns professores aí que eu também não gosto. Tem uns alunos aí que eu também não dou certo e... é, pelo que eu lembro é só.

E: Quais são as maiores dificuldades que você tem em relação ao aprendizado? Alguma disciplina específica que você tem dificuldade?

S: Matemática. Matemática é...

E: Matemática.

S: Ainda mais que o professor lá, que é nosso professor de matemática, ele explica mal, mal pra cacete. Trigonometria, trigonometria... Não tô entendendo quase nada.

E: Então, assim, quando tu tem alguma dificuldade, tu tenta superar isso por conta própria. Os teus professores, eles não... Costumam te ajudar nesse sentido.

S: Pior que não, porque, não sei, praticamente lá na sala ninguém sabe, eu acho que só eu e mais dois colegas que frequentam, só eles sabem.

E: Ah, sim. Então, assim, os teus colegas, quando eles veem que tu tá tendo dificuldade, eles te ajudam?

S: Não (rimos). Eles são tudo otários, mano, lá eles ficam só numa bagunça que eles ficam o dia todo, entendeu? Lá na minha turma. Os caras, quando é pra levar alguma coisa a sério, velho, tu é doido é.

E: Então eles estão na mesma situação que tu, basicamente, né? Não sabem também.

S: Mano, lá na minha turma tá todo mundo com nota vermelha, né? É, a situação tá “preta” [sic]. Não, mas assim, eu tô com nota vermelha só no segundo bimestre. Eu tô só com seis pontos.

E: ah então tu tá correndo atrás do prejuízo.

S: É, no primeiro eu tava com vinte... Tô com vinte e um no primeiro bimestre.

E: Ah tá, pelo menos né... Então, assim, fora essa parte da aprendizagem, ajudar, mas a tua relação interpessoal com os teus colegas é boa também.

S: É bom, tem vezes que a gente tem umas desavenças ali, mas a gente resolve tudo na paz, entendeu? Melhor resolver na conversa do que na briga. É, eu sempre levo pra esse lado.

[...]

E: Ah sim, sim. Tu até comentou isso no começo, só que foi na outra escola, mas se tu quiser falar sobre isso também, alguma vez tu te sentiu desconfortável, excluído, com alguma atitude, ou até mesmo falta de atitude dentro da escola? Quer comentar um pouquinho sobre?

S: Rapaz, eu acho que a única vez que eu fiquei muito chateado foi a professora do tempo da outra escola, que começou os jogos internos lá, a professora me tirou do time.

E: E simplesmente tirou sem justificativa.

S: Eu também não entendi, bicho. Eu fiquei, gente, mas por quê? Era um time de futsal, entendeu? Eu fui pro xadrez, né? Mas aí acabou que eu fiquei só no semifinal porque eu ainda tava pensando nisso aí e eu não me concentrei direito no jogo.

E: Hum, entendi. Aí te tirou por causa disso. Seria porque tu não te concentrou no jogo.

S: Aham.

E: Tá, entendi. Teve mais alguma situação?

S: Eu tinha um moleque lá que me perturbava, bicho, eu não sei porquê, ele até estuda aqui hoje, ele até estuda aqui, mas só que, não é pra cair com esse bicho mais, porque eu não sei porquê, eu nunca fiz nada pra ele, entendeu? Eu nunca fiz, eu nunca, assim, que eu lembro, eu nunca fiz nada pra ele, esse bicho tinha um negócio comigo, entendeu?

E: Nessa época que aconteceu isso, já sabiam? Já era assim, tipo, público do diagnóstico? Todo mundo sabia que você era autista?

S: É, já, já sabiam.

E: Ah, então, em tese, né, ele tinha... rixa contigo por conta disso.

S: É, ele estuda aí hoje em dia mas mano...

E: Mas vocês se ignoram hoje em dia.

S: É porque antes eu não falava nada, entendeu? Era na minha, bicho. E hoje em dia, mano. Hoje em dia eu falo “merda” [sic] pro cara, entendeu?

E: Hoje tu aprendeu a se defender, né?

S: é, eu aprendi a me defender praticamente. Não foi à toa que eu treinava boxe, mas eu saí. Mas eu saí porque eu tenho um problema, eu sofri dois acidentes, aí eu bati os dois pulsos.

E: Agora imagina, né, que tu tá assim numa posição de poder, né, que tu és o presidente ou deputado, sei lá, alguma coisa assim, que tu pudesse criar,
S: noooossa, dominador.
E: né? que tu pudesse criar uma lei ou um projeto que ajudasse não apenas autista, mas qualquer aluno com qualquer tipo de deficiência, né, na escola, na questão da inclusão, se tu pudesse, se tu consegue pensar em alguma coisa assim, “*ah, eu faria isso e isso aqui*”?
S: Rapaz... no momento, não.
E: Não, não consegue pensar. É complicado, assim, chega assim na hora e pá, né? (rimos) É uma coisa que tem que parar pra pensar, né? Sei lá, alguma oficina com os alunos...
S: É, eu demoro um pouco pra raciocinar. Não, mas aqui, se eu não me engano, lá no... Pro final do ano, tava tendo a culminância aqui, tava tendo as apresentações, aí eu fui assistir.
E: Ah, sim. Teve apresentações só dos alunos da AEE, assim, separado?
S: Sim. Pois é, a escola aqui até que tá bacana, por enquanto. Bora ver como é que vai ser o resto do ano agora.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Por fim, Sandro afirma não ver problemas na forma com que a escola trabalha com alunos com deficiência e observa o esforço de incluir a todos. Seus relatos mais problemáticos se detiveram nas relações interpessoais com professores e outros alunos, dando indícios de que teria sofrido *bullying* em alguma etapa da sua vida. Mas ele afirma que hoje sabe se defender dessas situações.

Marcelo, por sua vez, pareceu tímido a princípio mas depois a conversa foi fluindo e ele falou bastante principalmente sobre suas relações interpessoais na escola. Marcelo também criticou o mesmo professor que Sandro e acrescentou que também tem discalculia, o que agrava seu desenvolvimento na disciplina, bem como os outros professores também não costumam ajudá-lo a superar as dificuldades, como por exemplo ele cita uma situação em que uma professora o obrigou a apresentar um seminário mesmo ele passando por uma crise sensorial.

Quadro 11: Trecho da entrevista com Marcelo.

[...]
Eloany: O que é que tu mais gosta aqui na tua escola?
Marcelo: Eu provavelmente gosto do tempo que eu passo com meus amigos aqui.
E: E o que é que tu menos gosta?
M: Provável- (ele sorri, um pouco nervoso) A aula de Matemática.
E: A aula de matemática? Então você tem dificuldade em matemática.
M: Eu sou péssimo, eu tenho discalculia, eu realmente não consigo lidar com matemática, não é um pouco, seja bom, eu não consigo, eu não consigo avançar, eu fiquei preso no nono ano. Aí...
E: Eu te entendo que eu também sou péssima, mas não sou horrível. É um negócio, assim, terrível pra mim também. Então, quando os teus professores identificam que tu tens essa

dificuldade, eles costumam fazer algo pra te ajudar? Passa uma atividade extra, alguma coisa assim? Ou fica por isso mesmo? Você mesmo corre atrás do prejuízo sozinho?

M: Não. Eu tenho que ir atrás do que eu perdi, eu tenho que ir atrás da minha nota, porque meus professores não vão me ajudar, eu tenho que estudar, eu tenho que passar a noite estudando, coisa que eu normalmente não faria, mas eu tenho que ir até madrugada, eu tenho que me medicar para poder estudar e me dedicar apenas àquilo para no dia seguinte eu chegar cansado e fazer, realizar uma prova ou poder acompanhar o assunto normalmente.

E: Então você passa a noite estudando. O que você faz? Você assiste vídeo aula?

M: Eu costumo pegar uma vídeo-aula, ler um assunto do site EducaBrasil. Aí, quando eu tenho alguma relação e eu quero me aprofundar mais no assunto, eu uso o site de Museu de História Natural Britânico. Aí eu repasso isso, transformo em um resumo. Aí desse resumo eu anoto pontos característicos e tento estudar a partir disso. Aí, como eu já fui filtrando tudo isso, eu já tenho resultado mais sólido.

E: Ah, bacana, legal. Às vezes a gente tem que buscar estratégias para a gente superar essas dificuldades, de fato. E no caso dos teus colegas, quando eles veem que tu está com alguma dificuldade, eles te ajudam também? Vocês têm grupo de estudo, por exemplo?

M: A gente se ajuda, a gente se ajuda quando um faz a atividade e a gente envia a resposta pro outro. É que funciona assim. Só que sobre eles verem que eu tô com alguma dificuldade, geralmente não é algo que eles vêm me ajudar. É geralmente algo que eu me viro estudando e eles precisam de minha ajuda.

E: Ah sim, entendi. Então a tua relação com eles é tranquila, assim, se dá bem com eles?

M: Sim, é boa, tranquila. O meu autismo não interfere em nada na nossa amizade.

[...]

E: Ah, sim, entendi. Alguma vez tu já te sentiu desconfortável, excluído com alguma atitude ou até mesmo falta de atitude de alguém na escola?

M: Vendo da parte dos funcionários ou...

E: no geral, qualquer situação que tu te sentiu mal, desconfortável.

M: Pode ter acontecido, mas isso acontece com qualquer adolescente.

E: Mas tu gostaria de comentar sobre alguma situação que aconteceu?

M: Uma situação que eu me senti excluído... tá. Não foi exatamente uma exclusão, mas é que as pessoas não sabem lidar com uma pessoa autista tendo crise. Ainda mais quando é uma pessoa autista que não demonstra, que não transparece que é uma pessoa autista. As pessoas não sabem lidar com... Toda aquela sobrecarga.

E: Sim, sim. Até porque o autismo, se a gente olha, a gente não identifica. Diferente, por exemplo, do Down, né? A gente olha uma pessoa que tem síndrome de Down e já sabe, né? De cara. Autismo não, ele não tem cara, né? Então é o tipo de deficiência que a gente chama de deficiência oculta, né? Aí pra gente poder ajudar tem que ter... Proatividade tanto da pessoa que é autista quanto do outro que não é. Mas aí a questão do caso das crises é complicada mesmo.

M: sobre essa situação, teve um dia que eu estava tendo uma crise foi no primeiro ano, a sala tinha muito som, a luz estava me atrapalhando, eu tinha muita sensação vindo em cima de mim... eu comecei a ter uma crise, eu comecei a ficar agitado, não fiquei agitado, mas geralmente quando eu fico agitado eu costumo me retrair pra não acontecer alguma coisa. Aí eu saí da sala, aí eu passei bom tempo fora da sala tentando respirar, me acalmar, mas não consegui, eu tive que voltar pra sala, aí eu me sentei embaixo de uma cadeira, me escondi debaixo de uma mesa... aí estavam conversando sobre o trabalho e falou, “*ah, cadê o Marcelo? O Marcelo está ali tendo uma crise*” (ele sorri), eu estava bem ali sentado tendo uma crise e ninguém fez nada. Mas nesse dia, eu namorava na época, aí minha namorada me viu, ela me tirou da sala, eu fiquei fora dela, tanto que nesse dia eu tinha um trabalho pra

apresentar, aí... a professora perguntou se eu ia apresentar o trabalho ou se eu não ia... meio que ficou “ou tu dá um jeito nessa tua crise ou tu apresenta o trabalho e ganha nota” e mesmo na sobrecarga eu tive que fazer o trabalho e apresentar durante toda a crise.

E: A tua professora, então, ela não te deu a opção assim, tipo, “*ah, tenta te acalmar aí, outro dia você apresenta o trabalho, quando você tiver melhor*”. Não, tinha que ser naquele dia.

M: Pelo que entendi foi isso.

E: Entendi. É, complicado. Agora, talvez tu tenha um pouco de dificuldade de responder essa pergunta, porque tem que pensar muito rápido. Mas assim, imagina que tu tá numa posição de poder, que tu é presidente, deputado, vereador, uma pessoa assim que tem a possibilidade de criar leis, projetos e tal, e que você pudesse criar algo para ajudar, não apenas alunos com autismo, mas com qualquer outro tipo de deficiência, para superar essas dificuldades na escola, para que eles sejam mais incluídos na escola. Você consegue pensar, “*eu faria isso e isso*”?

M: É... Um projeto de lei para ajudar pessoas autistas nas escolas ou em meios públicos... é... Projeto de lei de trânsito.

E: De trânsito? Como seria mais ou menos?

M: É que... Meu irmão é autista também, então ele é uma pessoa menor.

E: Ele é mais novo que tu?

M: Sim, quando ele era menor ele não conseguia ficar sentado na cadeirinha dele do carro. Isso poderia acarretar em alguma blitz, em multa. Então um projeto de lei que eu gostaria de fazer seria a isenção da multa caso uma pessoa autista não estivesse sentada em uma cadeirinha. Porém, se todavia teria que ter alguma segurança, usar o cinto de segurança.

E: Sim, com certeza. É, né, eu acredito que seria razoável, né, isso daí, porque, claro que desde que a pessoa esteja também identificada, né, com o cordão, tudinho né, é, porque tem esses poréns, né, que eu entendo muito bem [...]. É, mas é uma boa ideia mesmo o que tu falou. Verdade.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A crítica ao trabalho docente deve ser sempre pautada nas condições materiais em que esse trabalho é desenvolvido. A docência sempre sofreu muitos ataques, que nos últimos anos tem se intensificado, inclusive, diante da lógica capitalista, o professor é muitas vezes visto como inimigo (Mészáros, 2008; Freitas, 2018; Frigotto, 2019). Assim, o professor sofre desgastes em todos os âmbitos, mas sobretudo mental, principalmente em tempos que o neoconservadorismo avança a passos largos no ambiente escolar. Contudo, quando se trata da Educação Especial é preciso o professor ter muito cuidado para não se afundar ainda mais nesse desgaste e desprezar a educação inclusiva.

Por fim, a última entrevista ocorreu na segunda quinzena de setembro com Daniela, aluna do 1º ano da Escola Machado de Assis. Daniela também se mostrou um pouco tímida, mas respondeu de bom grado ao que era perguntado, logo no começo pontuou que tinha dificuldades em aceitar o diagnóstico de TEA, pois ela se vê mais dentro do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). As falas de Daniela denotaram uma dificuldade

nas relações interpessoais, o que pode ser explicado pelo fato de ser recém chegada à escola Machado de Assis.

Quadro 12: Trecho da entrevista com Daniela.

| |
|---|
| <p>Eloany: Bom, quanto tempo que tu tens o diagnóstico de autismo?</p> <p>Daniela: Desde... o ano passado, que minha mãe estava dando umas consultas pro meu TDAH e acabou de descobrir que eu tenho autismo junto, suspeita de autismo.</p> <p>E: Mas aí está sendo suspeita ainda ou você tem um laudo?</p> <p>D: Sim, eu fui diagnosticada com autismo, antes era só suspeita, agora minha mãe tem certeza, e agora ela vai fazer psicólogo, tudo de novo para poder tirar meu laudo.</p> <p>E: entendi. E você lida bem com isso, não é algo assim que...</p> <p>D: Assim, a primeira vez eu não acreditei, porque eu não... eu sentia que eu não me encaixava direito nesse, como é que se diz? No autismo, eu não me via como autista, mais como TDAH.</p> <p>E: Ah tá. Porque é comum, né, a associação, geralmente, o autismo vem com algum tipo de comorbidade, geralmente, o TDAH vem junto também.</p> <p>D: sim.</p> <p>E: É comum ter esse tipo de diagnóstico mesmo. Agora a gente vai falar um pouco sobre as tuas relações aqui na escola e tal... O que é que tu mais gosta aqui na tua escola?</p> <p>D: (ri) Ninguém.</p> <p>E: Não, não tô falando assim de pessoas especificamente, pode ser uma aula, pode ser alguma atividade específica... O que tu mais gosta de fazer?</p> <p>D: É... Eu não gosto de fazer nada. Não tem pessoa, não tem professor, não tem matéria...</p> <p>E: Preferida, nada?</p> <p>D: Não...</p> <p>E: Tá. E o que tu menos gosta na escola?</p> <p>D: É... De tudo, assim, porque na minha antiga escola eu tinha bastante amigo, um grupo. Foi no finalzinho do ano que eu fui fazer esse grupo de amigos. Foi aí que eu conheci o meu namorado também. Aí a gente se separou, aí eu vim pra cá...</p> <p>E: Então na outra escola que tu estudava, tu tinha bastante amigos, aí agora pra cá tu já não tem.</p> <p>D: Isso, não.</p> <p>E: Tu não conseguiu fazer amigos, até porque chegou agora.</p> <p>D: Também não faço muita questão de fazer amigo pra cá.</p> <p>[...]</p> <p>E: E aí, quando os teus professores identificam que tu está tendo dificuldade, quais são as ações que eles costumam ter para te ajudar, para facilitar o processo. Eles passam uma atividade extra, ou, por exemplo, te dão... é... te indicam uma videoaula?</p> <p>D: Assim, eles conseguem me ajudar, é... eles me indicam vídeo-aula, vídeos deles mesmos, ou eles pedem pra ensinar, pra me ensinar. Aí eles me ensinam lá mesmo.</p> <p>E: Ah, então eles tiram um tempinho para falar só contigo ali, para tentar te passar o conteúdo.</p> <p>D: Sim.</p> <p>E: Tá certo. E os teus colegas, eles te ajudam quando eles também veem que tu tá com dificuldade, assim, se é possível eles te dão uma força?</p> <p>D: Não...</p> <p>E: a tua relação com eles então...</p> |
|---|

D: Eu não converso com ninguém da minha sala... Só com o representante, que é para ver mais atividades dessas coisas, mas isso é questão de escola, não converso muito.

[...]

E: Alguma vez tu já te sentiu desconfortável, excluída, teve alguma emoção negativa em relação a alguma atitude, ou até mesmo falta de atitude de alguém aqui na escola? pode ter sido nessa aqui ou pode ter sido na outra escola que tu estudou...

D: Não, só na outra escola mesmo que... Tinha, assim, mesmo a sala de transtornos mentais (faz um gesto para a sala que estávamos), tinha uma aluna, até hoje eu não me lembro o nome, Isabelle, ela tinha problemas mentais. Ela ficava assediando as outras garotas, essas coisas. Teve uma vez que ela passou a mão na minha... bunda [sic]. E a minha amiga, a Ingrid, ela foi denunciar pra coordenação. Só que não deu em nada, acho que eles só conversaram com ela. E isso que eu fiquei... “coisa”, porque a menina faz besteira e ninguém tomava atitude.

E: É complicado, né? Talvez a gente pense assim, ah, ela não tem noção das coisas, ela é deficiente mental e tal, mas aí também a gente fica pensando: não é porque é deficiente mental também que ela tem que invadir o espaço dos outros.

D: Sim, que ela tem que fazer qualquer coisa. Isso que eu sou contra. Não é porque a pessoa é autista, TDAH, disléxico, essas coisas, que ela pode fazer o que quiser. Que ela pode receber tudo de mão dada, assim, de agrado. Porque não é assim.

E: é verdade... Agora imagina que tu tá numa posição de poder, que tu tem a oportunidade de criar uma lei, um projeto, um decreto, qualquer coisa do tipo, que te ajudasse não só tu, como outros alunos com deficiências, a superar essas dificuldades da escola, né, de aprendizado, de socialização e tal. Conseguir pensar em algo assim “*ah, eu faria isso, isso e isso*”.

D: Não, eu não consigo pensar muito porque eu, sou eu, tem alunos que são autistas, mas que conseguem se socializar bem, são inteligentes. Tem um autista que eu acho que é daqui do AEE, que ele é muito esperto. Eu conversei com ele, o *bicho* [sic] era esperto. Ele sabia matemática, ele sabia de tudo, parecia que não tinha dificuldade com nada. Aí eu fiquei, “*poxa, eu acho que não precisa assim... muito*”.

E: Entendo.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Daniela também afirma ser bem tratada pela equipe escolar e professores, que se preocupam em ajudá-la em suas dificuldades, a despeito de não ser fácil se relacionar com outras pessoas. Por fim, Daniela acredita que a escola tem cumprido com o seu papel na Educação Inclusiva dentro das possibilidades, mesmo relatando que na escola anterior ela presenciou um caso de assédio cometido por outra aluna PCD que foi tratada com condescendência pela equipe da coordenação pedagógica. Assim, Daniela pontua: “*Isso que eu sou contra. Não é porque a pessoa é autista, TDAH, disléxico, essas coisas, que ela pode fazer o que quiser. Que ela pode receber tudo de mão dada, assim, de agrado. Porque não é assim*” (informação verbal).

Num contexto geral, as falas dos alunos se situaram mais em compartilhar as relações estabelecidas na escola, sobretudo com os professores e outros colegas. A maioria deles

demonstrou ter dificuldade em refletir sobre temas como políticas públicas, a relação entre Estado e educação, impactos da lógica capitalista na formulação de políticas educacionais, dentre outros. É compreensível essa dificuldade não somente pelo nível de complexidade desses temas, mas também por eles não terem espaço para essa abordagem na escola e quando o é feito, é de forma superficial.

Contudo, é necessário também pontuar que ao relatar dificuldades nas relações interpessoais na escola, os alunos denunciam diferentes formas de opressão que acabam por afetar suas oportunidades de acesso e permanência, como por exemplo quando Sandro aponta o professor de Matemática como principal obstáculo no seu processo de aprendizagem, afirmando que “*ele explica mal, mal pra cacete [sic]. Trigonometria, trigonometria... Não tô entendendo quase nada*” (informação verbal). São situações que podem afastar ainda mais o aluno da escola e, conseqüentemente, interferindo as possibilidades de acessar e permanecer nesse lugar que é seu, de direito.

Pensar que as políticas educacionais são mediadas por um conjunto de organizações que exigem o que deve ser posto em prática ou não e que grande parte dessas organizações sequer conhece a realidade dos locais em que elas se propõem a intervir, exige compreensão das contradições estabelecidas nas relações sociais e que, portanto, impactam em decisões à revelia de quem tem suas vidas diretamente afetadas por elas. Isso resulta na distorção do termo inclusão, conforme apontam Garcia e Michels (2021, p. 3):

O termo *inclusão*, na educação, foi apreendido como parte de discursos progressistas de viés pós-moderno, ou sem referência na objetividade da sociedade de classes, como afirmação de direitos, de reconhecimento de identidades e de respeito a diferenças. Entretanto, ao perseguir uma análise dialética do real, não passa despercebida sua filiação conservadora na produção discursiva pela manutenção, exaltação e adaptação dos sujeitos à ordem social. Nessa direção de pensamento, podemos formular como hipótese que o conceito inclusão é mobilizado reiteradamente pela burguesia internacional no intuito de restabelecer a confiança na sociabilidade do capital, quer seja por sua conexão com as ideias de coesão e sustentabilidade social, quer seja por sua articulação com áreas específicas de atuação dos Estados nacionais, como é o caso da educação.

Nesse viés, percebe-se que as políticas de inclusão na verdade são usadas para mascarar as contradições da sociedade do capital, numa tentativa de estancar a sangria que é a desigualdade social que se aprofunda mais a cada tempo histórico, ou seja, “as políticas de inclusão não atuam sobre as causas da exclusão, agindo na esfera de uma sociabilidade excludente, produzem, em alguns casos, apenas mecanismos de contenção dos excessos”

(Garcia e Michels, 2021, p. 5).

No prisma da Abordagem do Ciclo de Políticas com foco no contexto da atuação, entende-se, com base nos relatos dos alunos, que não existem grandes problemas na execução dessas políticas como, por exemplo, o Atendimento Educacional Especializado. Alguns inclusive afirmaram que gostam de estar no AEE, pois significa um momento de relaxamento e distração entre as aulas. No entanto, Nozu e Bruno (2015) salientam a falta de articulação entre o trabalho executado no AEE e o da sala comum, acarretando em problemas na aprendizagem do aluno PCD como a tendência em nivelar esses alunos por baixo sem incutir-lhes a criticidade e o conhecimento de mundo exaltado nos documentos das políticas educacionais.

Os alunos que demonstraram entender pelo menos parte dessas mediações e contradições presentes nas entrelinhas das políticas educacionais, como foi o caso de Rodrigo e Gustavo, compreendem o papel fundamental do trabalho coletivo na construção da Educação Inclusiva e até mesmo ressaltam que o Estado não tem cumprido devidamente com seu dever em oferecer educação de qualidade para todos, discurso este presente na maioria dos textos das políticas educacionais. Esse argumento é destrinchado por Garcia e Michels (2021, p. 7) quando as autoras afirmam que

Ainda que o discurso político reitere a noção de direito à educação pela defesa do acesso e da qualidade educacional, a noção de equidade direciona para medidas focalizadas, ações que visem à incorporação pelos sistemas de ensino de grupos considerados vulneráveis. Por outro lado, o foco nos resultados de aprendizagem não coaduna com ações de fortalecimento das condições de produção do trabalho de professores e de estudo, mas um investimento em avaliações que produzam dados que possam ser acompanhados e comparados.

É no prisma do direito à educação e na defesa da Educação Inclusiva que a proposta de análise da pesquisa é sobre as políticas de acesso e permanência, pois embora seja possível investigar as duas categorias separadamente, observando o processo de inclusão de estudantes com deficiência proporciona um panorama mais completo quando a pesquisa abarca as duas categorias, principalmente ao constatar que no entendimento da sociedade capitalista a individualidade prevalece sobre o coletivo, o que impacta sobretudo na prática e nos resultados desse ciclo, pois

As políticas educacionais, além de ter o objetivo de melhorar a qualidade de ensino, atuam com a responsabilidade de oferecer possibilidades de acesso e permanência nas escolas, principalmente no que se refere àqueles que possam vir a possuir algum

tipo dificuldade, seja suporte financeiro, deficiência e transtornos. Entretanto, ao que se percebe, ainda carece de políticas capazes de atender uniformemente toda a sociedade, permitindo a possibilidade de reflexão acerca de como se deu o seu desenvolvimento e a sua relação com o sistema econômico atual (Benevides e Costa, 2022, p. 4).

As falas dos alunos entrevistados evidenciaram mais percepções pessoais até porque as entrevistas capturaram seus sentimentos deles acerca das relações estabelecidas na escola. Ainda assim, vale ressaltar que esses relatos configuram um lugar sendo ocupado por eles, em que suas vozes ressoem de forma independente mesmo que não seja fácil compreender. Isso exige uma postura que entende até mesmo uma desconstrução total do que se entende por Educação Especial, uma vez que há uma tendência a focar demais na deficiência, na “anormalidade” e esquecer que antes de tudo ali existe um ser humano dotado de pensamentos e vontades como qualquer outro.

Nesse sentido, relembra-se que um dos objetivos dessa pesquisa é abrir a escuta a esses alunos, captar suas visões sobre a forma em que são escolarizados, pois PCDs vivem num constante processo de invisibilização. Essa quebra de paradigmas se mostra cada vez mais necessária e urgente, pois “este tipo de olhar não é útil para a educação especial nem para a educação em geral: *anormalizam* tudo e a todos” (Skliar, 2006, p. 18).

Assim, a análise do processo de inclusão de alunos com TEA a partir das políticas de acesso e permanência vai além de trazer inúmeros dados que comprovem que o número de matrículas de alunos com TEA nas escolas do Amapá aumenta a cada ano; ou que os professores do AEE, com recursos finitos e precarizados e espaços limitados, fazem o que for possível para agregar à educação desses estudantes; ou que o que realmente importa é o aluno estar em sala de aula. É preciso reconhecer, expor e desconstruir todo o sistema que há por trás dessas políticas; focar somente na deficiência não atinge a essência do problema, portanto é necessário

[...] analisar não apenas acerca das deficiências. As discussões podem e devem ser levadas adiante no sentido de, quando se pensa em uma escola inclusiva, devemos nos atentar ao fato de que não existem apenas os transtornos, deficiências e síndromes que se manifestam de maneira visível, mas que também existem outros comprometimentos que exigem postura por parte da escola e dos professores, pois comprometem habilidades e o desenvolvimento dos alunos de forma invisível. Ao criar ações que promovam essas discussões, é possível desenvolver um trabalho colaborativo envolvendo professores do ensino comum e do ensino especial, possibilitando que as ações pedagógicas sejam planejadas em conjunto, para o processo de inclusão dos sujeitos em questão (Benevides e Costa, 2022, p. 9).

Por fim, a Educação Inclusiva pautada na formação omnilateral do ser humano se mostra um verdadeiro desafio quando se compreende que toda uma estrutura educacional já construída historicamente em bases de teor neoliberalista não se derruba de uma hora para outra. Uma peça chave para que esse paradigma seja desconstruído é o investimento na formação docente, mas não o investimento advindo do Estado, já que este representa as intenções da burguesia.

Esse investimento significa organização por parte dos professores em rever metodologias e conceitos fundamentados na materialidade, na historicidade e na dialética essencialmente presentes no processo educativo, ainda que se siga os preceitos impostos pelo capital. Esse trabalho além de coletivo é a médio e longo prazo, porém fundamental para não decair de forma irreversível na barbárie (Mészáros, 2008). Esse momento se mostra cada vez mais urgente e necessário e somente assim será possível construir e defender uma Educação de qualidade pautada pela classe trabalhadora: uma Educação de todos, com todos e para todos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar a análise de políticas públicas sem considerar os inúmeros fatores que influenciam esse processo, sobretudo os fatores sociais e econômicos, é pensar num viés simplista que desconsidera as nuances que envolvem as políticas públicas. Quando se pontua que as políticas educacionais do período pós-moderno são pautadas pelas organizações internacionais, isso significa que “o instrumento analítico-conceitual (deficitário) foi elaborado nos países industrializados e, portanto, é ajustado às particularidades das democracias mais consolidadas do Ocidente” (Frey, 2000, p. 215).

Desse modo, se a idealização, elaboração do texto e atuação da política se configura como um todo numa *policy arena*¹⁷ onde estão em jogo inúmeros interesses, em sua maioria, divergentes, os impactos em quem é diretamente afetado pela política também serão distintos dependendo da área em que seja interpretada: de forma (re)distributiva, regulatória ou constitutiva (Frey, 2000).

Bowe, Ball e Gold (1992) também mencionam como a arena política também se faz presente nos contextos da ACP. Na análise de políticas educacionais é importante contextualizar quais as intenções ao idealizar uma política (contexto de influência); o que há por trás dos textos contidos nos documentos (contexto da produção de texto) e; por fim, a análise de sua interpretação (contexto da prática e dos resultados). Por esse motivo que a ACP se evidencia como efetivo instrumento de análise de políticas educacionais.

No trajeto percorrido na elaboração desse texto, muitos foram os questionamentos perpassados, principalmente ao considerar os cenários em que as políticas públicas são pensadas, os atores em cena e seus possíveis resultados. Quando se decide utilizar como fundamento metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, tais cenários, atores e resultados passam a se materializar à medida em que se pontuam a historicidade e a dialética inerentes ao processo educacional.

Também o MHD permite refletir acerca do posicionamento da classe trabalhadora, e enquanto trabalhadores da educação. Compreender que a estrutura capitalista nos pressiona e aliena é finalmente constatar a lógica perversa imposta, decorrendo, por exemplo, na guinada à direita que a educação tem seguido nos últimos anos e mantendo professores sob constante vigilância, afinal “professores não podem ser, mas devem ser confiáveis” (tradução própria) (Bowe, Ball e Gold, 1992, p. 17).

¹⁷ Arena política ou campo político (tradução própria).

Nesse processo de construção de uma consciência crítica, a desconstrução das próprias políticas públicas enquanto instrumento de manutenção da hegemonia capitalista é inevitável e, por vezes, chocante, pois vira de ponta-cabeça muitos conceitos já absorvidos e, portanto, tidos como verdadeiros. Por consequência, a desunião da classe trabalhadora permite que as garras do capital se aprofundem e a aproximação da ideologia conservadora se dá por meio das políticas de mesmo viés, alterando o senso comum e fazendo com que a sociedade acredite numa pretensa justiça dos mercados (Apple, 2003).

A queda de um paradigma expõe as contradições que permeiam a educação neoconservadora, neoliberal e subserviente ao mercado. É nesse contexto também que a relação público-privado passa a se aglutinar, e o Estado nada mais faz que cumprir o seu papel de representante da ideologia burguesa. Assim, como garantir um direito, que conforme ~~é~~ a lei, é um direito a todos sem qualquer distinção, em meio à essa teia complexa que compõe as relações presentes no processo educacional? Como garantir que, sobretudo os grupos excluídos, tenham, ao menos, acesso a esses direitos?

No Amapá a demanda da Educação Especial cresce a cada ano, o que é reforçado pelos dados já expostos nas tabelas 1, 2, 3, 4 e 5; exigindo, portanto, mais políticas públicas que atendam às necessidades desse público. Todavia, as problematizações aqui apresentadas mostram que as políticas num geral são pensadas PARA e não COM pessoas com deficiência, ou seja, decisões que impactam profundamente suas vidas são tomadas à revelia deles e isso não acontece em uma mera casualidade, mas sim como um movimento proposital (Shiroma, Campos e Garcia, 2005).

Por este motivo que um dos objetivos desse trabalho foi entender o processo de inclusão a partir da ótica desses estudantes. Embora algumas vezes não tenha sido possível alcançar a totalidade de seus pensamentos, acredita-se que isso ajuda a tornar o estudante com deficiência a ser protagonista de sua própria história e configura um movimento contra-hegemônico que, por sua vez, é aspecto fundamental do MHD.

Mas antes de chegar aos estudantes, evidentemente é preciso conhecer as políticas em si. Um apanhado histórico de como se constituíram as leis brasileiras é necessário até mesmo para entender as influências que reverberam nas políticas públicas até os dias de hoje, pois uma das características principais das políticas para a Educação Especial no Brasil “tem sido a *ênfase ao atendimento segregado em instituições especializadas particulares, em detrimento do atendimento educacional integrado nas escolas públicas*” (Mazzotta, 2005, p. 211).

Uma vez que a apropriação do discurso da inclusão pelas organizações internacionais foi explicitada principalmente no capítulo 3, entende-se que essa abordagem está presente na maioria dos textos das políticas. Assim, foi desenvolvido um filtro de quantas e quais políticas seriam debatidas, rendendo em 8 documentos destrinchados no capítulo 2, na intenção de identificar o tratamento das categorias acesso e permanência.

A explicação das categorias não se dá somente no contexto aparente, ou seja, em menções explícitas. Outros aspectos como “Frequência à escola em todo o fluxo de escolarização” (Brasil, 1994, p. 49); “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados [...]” (Brasil, 1996, p. 19); “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais [...]” (Brasil 2001, p. 1); “O Censo Escolar/MEC/INEP [...], possibilita o acompanhamento dos indicadores da educação especial: [...] matrícula na rede pública, [...], oferta do atendimento educacional especializado [...]” (Brasil, 2008, p. 11); também são abordagens do contexto proposto. Além disso, o (não) uso de determinados termos é evidência histórica do conflito de sentidos presente nos textos das políticas.

Assim, fica explícito que a forma de se referir à Educação Especial e seu público-alvo, no final das contas, não faz tanta diferença se o paradigma da exclusão permanece implícito. Uma vez que a criação de políticas educacionais é pautada a partir das exigências da lógica capitalista, a Educação Especial também se torna um meio de perpetuação da hegemonia neoliberal, haja vista que a tendência não é adaptar a sociedade à inclusão, e sim o efeito reverso: dentro das possibilidades, fazer com que o aluno PCD seja mais uma peça nesse quebra-cabeça que se modifica dependendo do que é determinado pela elite econômica.

Todo esse percurso analítico exige embasamento teórico e metodológico fundamentado na história em sua materialidade. Por este motivo a historicidade não pode deixar de ser pontuada, pois é a história que expõe a realidade e suas nuances, cabendo-nos interpretar conforme as condições materiais impostas, sem esquecer a dialética inerente desse movimento. Logo, o processo de elaboração, implementação e análise de políticas educacionais é, por si só, repleto de “contradições, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a outras superações” (Paulo Netto, 2011, p. 31).

A história da Educação Especial no mundo e no Brasil aponta uma certa frequência na mudança de perspectiva e de entendimento do público-alvo da modalidade. Mendes (2006)

aponta que os movimentos sociais foram fundamentais para a mudança do paradigma da segregação na década de 1960; em 1970 e 1980 se fortalece a ideia da normalização que, por sua vez, intensifica o processo de integração escolar; até chegar aos anos 1990 que é marcado pelas declarações, convenções e demais eventos que passam a defender ferrenhamente a Educação Inclusiva. Nesse retrospecto se observa a importância de reconhecer os momentos históricos e seus efeitos que reverberam até os dias atuais.

Contudo, quando se revela que as políticas ditas inclusivas não oferecem uma real superação da hegemonia historicamente imposta, percebe-se que elas “podem ser aproximadas das bases funcionalistas de compreensão da sociedade, vinculadas à manutenção da ordem vigente (Garcia, 2004, p. 190)” (Witeze e Silva, 2016, p. 380). Portanto, quando o pesquisador em políticas educacionais se propõe a uma análise crítica e embasada no impacto do modo de produção vigente, precisa entender que sem pontuar a historicidade não é possível alcançar a contradição inerente nas totalidades das políticas e a forma que são mediadas. Eis a importância do estabelecimento das categorias, até porque “as categorias não são eternas, são historicamente determinadas e esta determinação se verifica na articulação específica que têm nas distintas formas de organização da produção” (Paulo Netto, 2011, p. 49).

Conforme é relatado ainda na introdução, faz-se uso de três contextos da Abordagem do Ciclo de Políticas para o estudo dos documentos descritos no quadro 6: contexto de influência, da prática e dos resultados/efeitos (Mainardes, 2018). A escolha desses contextos se deu no sentido de aproximação do objeto de análise, de forma concisa e objetiva, descrita no decorrer do capítulo 2. O contexto de influência evidenciou-se a partir da interferência das organizações internacionais na formulação das políticas educacionais e na apropriação do discurso em favor da inclusão.

O contexto da prática se destaca sobretudo na identificação das políticas de acesso e permanência executadas no Estado do Amapá, descritas no início do capítulo 4. À guisa de manter uma continuidade da abordagem, as políticas analisadas mostram uma tendência em seguir o que é pautado a nível macro, ou seja, poucas são as diferenças entre o que é estabelecido nacional, internacionalmente e o cenário local, decorrendo numa padronização da Educação Especial, e esta padronização de forma alguma intenciona superar o *status quo* (Mendes, 2006).

Por fim, o contexto dos resultados/efeitos foi identificado a partir das entrevistas com os alunos. Como já foi mencionado, poucos deles demonstraram ter noção da complexidade

que há por trás das políticas educacionais, contudo a implementação da matrícula prioritária para alunos PCDs, por exemplo, ajudou a aumentar significativamente o quantitativo de alunos da Educação Especial nas escolas regulares. No entanto, na abordagem da categoria permanência observaram-se poucas ações para além do que já se dispõe na legislação e, a despeito disso, os alunos não demonstram ter grandes problemas com isso por considerarem suficiente o que já está sendo feito.

Com o avanço da iniciativa privada na educação pública, as ideologias de cunho neoconservador e neoliberal crescem de forma conjunta, o que contradiz a ideia da educação enquanto direito inalienável (Brasil, 1988; 1996). Além disso, a supervalorização dos resultados em detrimento da avaliação processual é uma forma de exclusão de alunos PCDs, haja vista que poucos conseguem se adaptar à padronização dos sistemas de avaliação e até mesmo devido às adaptações curriculares que necessitam, a avaliação processual se mostra a mais adequada para tal contexto.

Logo, a investigação em políticas educacionais inclusivas também tem a necessidade de pontuar a relação público-privado e seus impactos na Educação Especial, especialmente quando países do Norte global pautam o que deve ser abordado nas políticas educacionais dos países do Sul. Ou seja, o paradigma da imposição continua, o que faz concluir que o “caloroso debate acerca da inclusão escolar em nosso país é fruto de mais uma adoção ao modismo importado, e, especificamente, mais uma influência da cultura norte-americana, que tem demarcado até mesmo a forma que o movimento vem assumindo no Brasil” (Mendes, 2006, p. 401).

Na abordagem histórica das políticas para a Educação Especial no Amapá se observa a necessidade de atualizações em alguns documentos a fim de evitar ambiguidades e o uso de certas terminologias hoje consideradas inadequadas. Dentre as políticas de acesso e permanência, destaca-se a iniciativa da matrícula prioritária para alunos PCDs, o que de fato proporcionou o aumento de matrículas de alunos com deficiência conforme apontam os dados na tabela 1.

Além disso, ao observar os dados da tabela 5, em que se evidencia o grande quantitativo de alunos com TEA matriculados nas escolas públicas do Amapá, é notável o porquê que o tema do Autismo hoje está presente em muitas pesquisas, assim como muitos profissionais da educação procuram se especializar na área, dada a demanda que aumenta a cada ano. Afinal, de acordo com o debate aqui realizado, entende-se que a matrícula, embora tenha papel fundamental no processo, é um dos aspectos que podem proporcionar a inclusão

escolar, e não a única forma.

Nesse sentido, as políticas de permanência também se mostram como imprescindíveis para a efetivação da inclusão escolar. No contexto da educação básica, a maioria dos documentos trata do acesso e permanência de forma conjunta, e de fato as duas categorias estão essencialmente interligadas. Assim, no que confere às políticas de permanência, a educação amapaense segue o já estabelecido a nível nacional.

Por fim, de acordo com o que também já foi descrito no decorrer do último capítulo, identificou-se a dificuldade dos alunos entrevistados em refletir sobre as contradições das políticas educacionais e os impactos no seu próprio processo educacional. Conquanto tal reação já fosse esperada de certa forma, ressalta-se a importância de pessoas com deficiência serem, de fato, donas de suas próprias vontades e não terem suas vozes silenciadas.

O desafio está posto há bastante tempo. Traçar o caminho embasado na realidade concreta é entender que a mudança deve ser feita ainda na raiz, ou seja, na base social. Embora muitas problemáticas se mostrem nesse processo, reconhecem-se os avanços na inclusão de alunos com deficiência nas escolas e mencionar isso em pesquisas, ainda que de forma superficial, configura uma projeção valorosa para pesquisas futuras, que se esperam mais aprofundadas, sem deixar de pontuar a defesa de uma educação emancipadora para a classe trabalhadora, afinal muitos alunos com deficiência são oriundos de famílias que fazem parte desse grupo. Formação omnilateral e libertadora é a necessidade de transformação da educação e, portanto, do mundo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Mariangela Lima de; CAETANO, Andressa Mafezoni; ESTEVAM, Mariana Karoline Dias Coelho. Políticas educacionais de acesso e de permanência de pessoas com deficiência no município de Santa Maria de Jetibá. **Inclusão Social**, v. 11, n. 1, 2018. Disponível em: <https://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4077>. Acesso em: 27 set. 2023.
- ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença/Martins Fontes, 1970.
- AMAPÁ. **Constituição Estadual do Amapá (2011)**. Art. 283, incisos III, XI, XIV, XVII; art. 304, § 10 do inciso V; art. 306, incisos III e VI. Macapá: Assembleia Legislativa. Disponível em: http://www.al.ap.gov.br/constituicao_estadual_amapa.pdf. Acesso em: 22 abr. 2021.
- AMAPÁ. **Lei nº 1.907, de 24 de Junho de 2015**. Dispõe sobre o Plano Estadual de Educação - PEE, para o decênio 2015 -2025, e dá outras providências. Macapá: Assembleia Legislativa. Disponível em: <https://seed.amapa.gov.br/leg/PEE%20-%20Lei%201.907-2015.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2021.
- AMAPÁ. **Lei nº 2257, de 05 de Dezembro de 2017**. Regulamenta a Lei nº. 1.230 de 29 de maio de 2008, para organizar a Secretaria de Estado da Educação. Macapá: Assembleia Legislativa. Disponível em: https://editor.amapa.gov.br/arquivos_portais/publicacoes/EDUCA%C3%A7%C3%A3O_ed65503c997c233cf5fe52abda7f4616.pdf. Acesso em 27 ago. 2024.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais DSM-IV**. São Paulo: Manole, 1994.
- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION (APA). **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.
- ANPEd Nacional. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: panoramas dos últimos 10 anos**. YouTube, 04 set. 2024. 2h04m38s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5e5M3N9mzUw>. Acesso em: 04 set. 2024.
- APPLE, Michael W. **Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade** / Michael W. Apple; tradução de Dinah de Abreu Azevedo; revisão técnica de José Eustáquio Romão. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.
- AQUINO, Shirleyanne Santos; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. “Nada sobre nós, sem nós”: movimentos sociais à luz das pessoas com deficiência. *In*: Congresso Nacional de Educação, 2016, Natal/RN. **Anais III CONEDU**, 2016. v. 1. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/19618>. Acesso em: 21 jun. 2024.
- ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Estado, política educacional e direito à educação no Brasil: “o problema maior é o de estudar”. **Educar em Revista**, n. 39, p. 279-292, jan. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/bC4kV7mHZJJpvJS7bnzQQ7x/#>. Acesso em: 9 set. 2023.
- BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post structural approach**. Buckingham:

Open University Press, 1994.

BATALLA, Denise Valduga. Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva brasileira. **Fundamentos em Humanidades**, v. X, n. 19, 2009, pp. 77-89, Universidad Nacional de San Luis, San Luis, Argentina. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18411965005>. Acesso em: 23 set. 2023.

BENEVIDES, Gabriela Sanchez; COSTA, Vanderlei Balbino da. A trajetória da educação e a criação das políticas educacionais de inclusão. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, v. 26, e022020, 2022, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, Brasil. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=637769856020>. Acesso em: 12 ago. 2023.

BORGES, Kamylla Pereira. Neoliberalismo e políticas de educação especial: disputas e articulações. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e022003, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659855>. Acesso em: 20 set. 2023.

BOWE, Richard; BALL, Stephen J.; GOLD, Anne. **Reforming Education and Changing Schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília: Senado Federal, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Senado Federal, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 22 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 out. 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/publicacoes/semesp/diretrizes.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de Agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de Março de 2007. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 03 nov. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 7.611, de 17 de Novembro de 2011.** Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de Dezembro de 2012. Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2012/lei-12764-27-dezembro-2012-774838-publicacaooriginal-138466-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em: 15 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Casa Civil, 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, 25 abr. 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2000. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/110098.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008.** Aprova o texto da Convenção

sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasil: Senado Federal, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/congresso/dlg/dlg-186-2008.htm. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. Instrução Normativa nº 98, de 15 de agosto de 2012. Dispõe sobre procedimentos de fiscalização do cumprimento, por parte dos empregadores, das normas destinadas à inclusão no trabalho das pessoas com deficiência e beneficiários da Previdência Social reabilitados. **INSTRUÇÃO NORMATIVA DA SECRETARIA DE INSPEÇÃO DO TRABALHO- SIT Nº 98 DE 15.08.2012**, Brasil: Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2012. Disponível em: <http://www.normaslegais.com.br/legislacao/instrucao-normativa-98-2012.htm>. Acesso em: 20 dez. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 8.368, de 2 de dezembro de 2014**. Regulamenta a Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília: Ministério da Casa Civil, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/decreto/d8368.htm. Acesso em: 18 dez. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/113409.htm. Acesso em: 23 jan. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Diário Oficial da União, Brasília, 1 de outubro de 2020. Seção 1, p. 6-8. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 06 fev. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**: resultados. Brasília, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisasestatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>. Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar**: Resumo Técnico 2023. Brasília, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2023.pdf. Acesso em: 30 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais**. Brasília: MEC/SEE, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Plano Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva - PNEEPEI/MEC**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducacional.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2023.

BRASIL. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial:** livro 1/MEC/SEESP- Brasília: a Secretaria, 1994. 66f.

BRASIL. Decreto nº 72.425, de 3 de julho de 1973. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. **Diário Oficial da União:** Seção 1, Brasília, 4 jul. 1973. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1970-1979/decreto-72425-3-julho-1973-420888-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 17 jun. 2024.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União,** Brasília, 9 out. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 3.956, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 18 jun. 2024.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto Nº 3.048, de 6 de maio de 1999.** Aprova o Regulamento da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3048.htm. Acesso em: 17 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 10.845, de 5 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência, e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 8 mar. 2004. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.845.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2010.845%2C%20DE%205%20DE%20MAR%C3%87O%20DE%202004.&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Complementa%C3%A7%C3%A3o,Defici%C3%Aancia%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias. Acesso em: 19 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências. **Diário Oficial da União,** Brasília, 25 dez. 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/lei/114113.htm. Acesso em: 29 ago. 2024.

BRASIL. [Plano Nacional de Educação (PNE)]. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]:** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília : Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001,** institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: CNE/CEB, 2001.

BRASIL. Senado Federal. **Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017.** Altera a Constituição Federal para incorporar a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Brasília, DF: Senado

Federal, 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/diarios/ver/100326?sequencia=468>. Acesso em: 30 set. 2024.

CASTRO, Andreia Alves de; VILELA-RIBEIRO, Eveline Borges. As políticas educacionais e a educação inclusiva na perspectiva neoliberal. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 17, p. 788–800, 2020. DOI: 10.26568/2359-2087.2020.4626. Disponível em: <https://periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4626>. Acesso em: 14 dez. 2023.

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado**: base e superestrutura relações e medições. 3 ed. São Paulo: Cortez, 1987. pp. 5-49.

COELHO, Caroline Pugliero; SOARES, Renata Godinho; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; ROEHRS, Rafael. Educação Especial Inclusiva: histórico legislativo e contexto escolar, diálogos necessários. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 12, n. 1, p. 441–458, 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/66017>. Acesso em: 8 set. 2023.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO (Amapá). Governo do Estado do Amapá. **Resolução nº 48/2012, de 05 de setembro de 2012**. Fixa normas para a oferta da educação especial na educação básica do sistema estadual de ensino do Amapá. Macapá: Conselho Estadual de Educação/Gabinete da Presidência, 2012. Disponível em: https://normativasconselhos.ifal.edu.br/normativa/pdf/CEE-AP_Resolucao482012.pdf. Acesso em: 21 abr. 2021.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaios sobre a sociedade neoliberal. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

ENGELS, Friedrich; MARX, Karl. **O manifesto comunista**. 5.ed. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. 1. ed. Campinas-SP: Alínea, 2012, v. 1, p. 52-71.

FARIAS, Elizabeth Regina Streisky de; CRUZ, Gilmar de Carvalho; SCHASTAI, Marta Burda. Inclusão de alunos com deficiência nos anos iniciais do ensino fundamental: algumas considerações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 10, n. 1, 2015, pp. 197-214, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=619866418014>. Acesso em: 17 set. 2023.

FERREIRA, Gesilaine Mucio; MOREIRA, Jani Alves da Silva; VOLSI, Maria Eunice França. A educação especial e inclusiva nos documentos do Banco Mundial e da UNESCO pós-crise mundial de 2008: orientações políticas para o Brasil. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, [S. l.], v. 28, n. 62, p. 257–281, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1760>. Acesso em: 12 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 23ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREY, Klaus. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, 2022. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/ppp/index.php/PPP/article/view/89>. Acesso em: 19 set. 2024.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O ataque à educação pública e à democracia pelas contrarreformas e o fundamentalismo. **RevistAleph**, n. 33, p. 13-30, Dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/40172>. Acesso em: 24 abr. 2022.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. Educação e Inclusão: equidade e aprendizagem como estratégias do capital. **Educação & Realidade**, v. 46, n. 3, 2021.

HACK, Cássia. **Formação de professores e professoras de educação física no Brasil e o embate de projetos no campo de conhecimento da saúde: contribuições da teoria pedagógica histórico-crítica**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2017. 235 f.

JUNIOR, Edson Mendes; TOSTA; Estela Inês Leite. 50 anos de políticas de Educação Especial no Brasil: movimentos, avanços e retrocessos. *In: ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA DA REGIÃO SUL*, 9, Caxias do Sul, 2012. **Anais [...]**, Caxias do Sul: Anped, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1464/670>. Acesso em: 19 out. 2022.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. *In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luiz; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2002. p. 77-96.

LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**./Eva Maria Lakatos, Marina de Andrade Marconi. – 2. ed. – São Paulo: Atlas, 1991.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo, 2018.

LOMBARDI, José Claudinei. Pedagogia histórico-crítica: desafios para sua implementação. *In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas*. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, p. 169-190.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**. v. 12, n. 16. Agosto de 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar [recurso eletrônico]: o que é? Por quê? Como fazer?** / Maria Teresa Eglér Mantoan. São Paulo: Summus, 2015.

MARTINS, Angela Maria. O campo das Políticas Públicas de Educação: uma revisão da literatura. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 24, n. 56, p. 276-299, 2013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/2741>. Acesso em: 27 out. 2022.

MATISKEI, Angelina Carmela Romão Mattar. Políticas públicas de inclusão educacional: desafios e perspectivas. **Educar em Revista**, n. 23, 2004, pp. 185-202, Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155017766010>. Acesso em: 29 set. 2023.

MATOS, Neide da Silveira Duarte de; TURECK, Lucia Terezinha Zanato. Educação especial e políticas educacionais: a concepção de aprendizagem e desenvolvimento humano em disputa. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 22, p. 1-29, 2022. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8661085>. Acesso em: 8 set. 2023.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo: Cortez, 2005.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, v. 17, n 33, 2011, pp. 367-383, Universidade de Brasília, Brasília, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193521546011>. Acesso em: 22 set. 2023.

MELLO, Anahi Guedes de. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, out. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/J959p5hgv5TYZgWbKvspRtF/?lang=pt>. Acesso em: 09 dez. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set. 2006.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. / István Mészáros; [tradução Isa Tavares]. – 2 ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MOREIRA, Joana da Rocha; DAMASCENO, Allan Rocha. A educação escolar e a inclusão do estudante com transtorno do espectro autista na legislação brasileira. *In: Educação no século XXI – volume 33 – Inclusão, especial, diversidade*. (Org.) Belo Horizonte – MG: Poisson, 2019. p. 30-38.

MOROSINI, Marília. SANTOS, Priscila Kohls. BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do**

Conhecimento: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2021.

NOZU, Washington César Shoiti; BRUNO, Marilda Moraes Garcia. O Ciclo de Políticas no contexto da Educação Especial. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 2, p. 4–21, 2016. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3342>. Acesso em: 9 dez. 2023.

OLIVEIRA, Ana Caroline dos Santos; LEITE, Daniela Soares. Inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista na Educação Superior: uma revisão integrativa. **SciELO Preprints**, 2022. Disponível em:

<https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4470>. Acesso em: 24 out. 2022.

OLIVEIRA, Ademir Guilherme de; JIMÉNEZ, Luis Ortiz. A educação inclusiva no contexto da educação básica. **Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad**, vol. 2, núm. 2, 2016, Julho, pp. 153-168. Disponível em:

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=574660898013>. Acesso em: 7 ago. 2023.

OLIVEN, Arabela Campos. Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007. Disponível em:

<https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/580.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2023.

PADILHA, Anna Maria Lunardi; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Pedagogia histórico-crítica e a educação escolar das pessoas com deficiência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n. esp.1, p. 103–125, 2020. Disponível em:

<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/8291>. Acesso em: 17 abr. 2023.

PAULO NETTO, José. **Introdução ao estudo do método de Marx**. / José Paulo Netto. – 1 ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, Mírian Rosa; RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. O acesso à educação especial em Marabá-Pará: análise do indicador “matrícula escolar”, no período de 2015 a 2017. **Revista Educação Especial**, vol. 33, 2020. pp. 1-20.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O Materialismo Histórico-Dialético e a Educação. **Interface — Comunicação, Saúde, Educação**, v.1, n.1, 1997.

REBELO, Andressa Santos; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Implantação de programas de educação inclusiva em um município brasileiro: garantia de efetivação do processo ensino-aprendizagem? **Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 22, 2014, pp. 1-21, Arizona State University, Arizona, Estados Unidos. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898086>. Acesso em: 17 set. 2023.

RIBEIRO, Luana Leal; MALDONADO DA SILVA, Renata. A educação especial nas políticas educacionais brasileiras: Uma abordagem histórica. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v. 27, p. 21, 2019. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3073>. Acesso em: 6 ago. 2023.

RIOS, Clarice. “Nada Sobre Nós, Sem Nós?” O corpo na construção do autista como sujeito social e político. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 25, p. 212-230, jan. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/sexs/a/86hndtKbjyBGHDT7txTmR9G/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

RODRIGUES, Isabel de Barros; ANGELUCCI, Carla Biancha. Estado da arte da produção sobre escolarização de crianças diagnosticadas com TEA. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 22, n. 3, 2018, pp. 545-555, Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE). Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=282368071013>. Acesso em: 8 set. 2023.

SALOMÉ, Josélia Schwanka; DE CARVALHO, Marcio Bernardes; SOARES, Neuzita de Paula. Banco Mundial e Educação: a Interferência dos Organismos Internacionais nas Políticas Educacionais Brasileiras. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 12, n. 32, p. 81-100, 15 dez. 2017.

SANTOS, Geandra Cláudia Silva; NETA, Adelaide de Sousa Oliveira; ANACHE, Alexandra Ayach. Políticas de Educação Especial no Brasil: ameaças, contradições e descontinuidades. **Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB**, v. 28, n. 62, p. 11–34, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1759>. Acesso em: 15 fev. 2024.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Romeu Kazumi Sasaki. – Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p. 20-30.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**/Dermeval Saviani. 11.ed.rev.— Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Pesquisa em política educacional: desafios na consolidação de um campo. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 5–13, 2014. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2610>. Acesso em: 27 out. 2022.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; EVANGELISTA, Olinda. Técnicas e Procedimentos para a análise conceitual de documentos de política educacional. In: SHIROMA, Eneida Oto (coord.). **Uma metodologia para análise conceitual de documentos sobre política educacional**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. p. 32-53.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 18 out. 2024.

SILLIG, Catarina de Oliveira; LOPES, Claudio Neves. Educação Inclusiva: as Políticas

Públicas Educacionais. **Revista Científica Educ@ção**, v. 3, n. 6, p. 728-739, 17 mai. 2020. Disponível em: <https://periodicosrefoc.com.br/jornal/index.php/RCE/article/view/84>. Acesso em: 20 out. 2022.

SKLIAR, Carlos. A inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”. In: RODRIGUES, David. (org.) **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006. p. 15-34.

TEIXEIRA, Ricardo Antonio Gonçalves; OLIVEIRA, Ana Flávia Teodoro de Mendonça; SOUSA, Andréia da Silva Quintanilha. Cenários e perspectivas de políticas públicas da educação especial no Brasil. **Revista Exitus**, v. 8, n. 3, 2018, pp. 452-480, Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=553159865018>. Acesso em: 27 ago. 2023.

TENENTE, Luiza. Em um ano, 200 mil alunos com autismo foram matriculados em escolas comuns; falta de apoio a professores ainda é obstáculo. **O Globo (G1)**, São Paulo, 02 abr. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/04/02/em-um-ano-200-mil-alunos-com-autismo-foram-matriculados-em-escolas-comuns-falta-de-apoio-a-professores-ainda-e-obstaculo.ghtml>. Acesso em: 16 set. 2024.

TRENTIN, Valéria Becher. Política de educação especial e o atendimento educacional especializado no estado de Santa Catarina. **Revista Educação Especial**, v. 30, n. 58, 2017, pp. 325-337, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313152151005>. Acesso em: 23 set. 2023.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon**. Incheon, Coreia do Sul: UNESCO, 2015.

WITEZE, Erika Marinho; SILVA, Régis Henrique dos Reis. Políticas educacionais inclusivas em tempos neoliberais: o dito, não dito e o mal dito. **Argumentos Pró-Educação**, v. 1, n. 3, 20 dez. 2016. Disponível em: <http://ojs.univas.edu.br/index.php/argumentosproeducacao/article/view/137>. Acesso em: 19 abr. 2023.

ZANARDINI, Isaura Monica Souza. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1637/1378>. Acesso em: 15 abr. 2023.

ZANFERARI, Talita. Influência dos organismos internacionais nas políticas educacionais: só há intervenção quando há consentimento?. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 2, n. 3, p. 587-590, 2016. DOI: 10.22348/riesup.v2i3.7685. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8650569>. Acesso em: 28 jan. 2024.

ZILIOTTO, Gisele Sotta; GISI, Maria Lourdes. As políticas de educação especial no Brasil: trajetória histórica dos normativos e desafios. **Sisyphus — Journal of Education**, v. 6, n. 3, 2018, pp. 99-115, Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=575763875006>. Acesso em: 13 ago. 2023.

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE B – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

APÊNDICE C – TERMO DE ANUÊNCIA DAS ESCOLAS-CAMPO

APÊNDICE D – ROTEIRO DA ENTREVISTA

Título do Estudo: **MATRICULOU, INCLUIU?** Análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá

Pesquisadora Responsável: **ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

(Resolução 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS))

O(A) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa. Por favor, leia este documento com atenção antes de assiná-lo. Caso haja alguma palavra ou frase que o(a) senhor(a) não consiga entender, converse com a pesquisadora responsável pelo estudo.

A proposta deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) é explicar sobre o estudo e solicitar a sua permissão para que seu filho (a) participe do mesmo.

O objetivo desta pesquisa é analisar a abordagem das categorias acesso e permanência nas políticas educacionais e como estas favorecem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tem como justificativa a busca em compreender como as políticas de acesso e permanência para estudantes com TEA são construídas e aplicadas no contexto do ensino público do Estado do Amapá, uma vez que passam por um processo longo e desafiador de implantação e adaptação, refletido pela ausência de estrutura adequada nas escolas, de profissionais qualificados e valorizados; além de contribuir para o debate das pesquisas em políticas educacionais voltadas para estudantes com deficiência, ponto fundamental para a visibilidade das necessidades desses estudantes.

Se o(a) Sr.(a) autorizar, os procedimentos envolvidos são os seguintes: será necessário que seu filho (a) participe em uma ou mais entrevistas sobre seu cotidiano na escola; seu envolvimento nas atividades e práticas pedagógicas elaboradas pela escola; seu ponto de vista acerca das ações pedagógicas que visem (ou não) a inclusão de estudantes com TEA. Também o (a) Sr. (a) pode estar presente no momento da entrevista se assim você e seu (sua) filho (a) preferirem.

Toda pesquisa com seres humanos envolve algum tipo de risco. No nosso estudo, os possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são eventuais quebras de sigilo e/ou confidencialidade, ou algum desconforto ao tratar de determinados temas como exclusão, *bullying*, etc. Para evitar tais riscos, manteremos os (as) participantes sempre informados de todo o decorrer da pesquisa, bem como priorizaremos o conforto do (a) participante no momento da entrevista, seja tendo cuidado em escolher um local tranquilo e confortável e conversar sempre de modo a fortalecer a relação de confiança entre pesquisadora e participante.

Contudo, esta pesquisa também pode trazer benefícios. Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são o desenvolvimento do debate acerca das políticas educacionais inclusivas e evidenciar seus discursos e proposições, a fim de desenvolver mais políticas de inclusão de forma articulada à realidade dos(as) estudantes com TEA. Nesse sentido, essa pesquisa pode beneficiar mais estudantes com deficiência ao cristalizar a difícil realidade vivenciada nas escolas com o objetivo de explicitar o quão é importante a presença de pessoas com deficiência em todos os processos que vão desde a formulação até a execução das políticas educacionais inclusivas.

A participação na pesquisa é totalmente voluntária, ou seja, não é obrigatória. Caso o(a) Sr.(a) decida não participar, ou ainda, desistir de participar e retirar seu consentimento

durante a pesquisa, não haverá nenhum prejuízo na avaliação que seu (sua) filho (a) receba ou possa vir a receber na instituição.

Não está previsto nenhum tipo de pagamento pela participação na pesquisa e o(a) Sr.(a) não terá nenhum custo com respeito aos procedimentos envolvidos.

Caso ocorra algum problema ou dano com seu (sua) filho (a), resultante de sua participação na pesquisa, ele (a) receberá todo o atendimento necessário, sem nenhum custo pessoal e garantimos indenização diante de eventuais fatos comprovados, com nexos causal com a pesquisa.

Solicitamos também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área e publicar em revista científica nacional e/ou internacional. Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto, bem como em todas as fases da pesquisa.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como é garantido ao Sr.(a), o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que o(a) Sr.(a) queira saber antes, durante e depois da sua participação.

Caso o(a) Sr.(a) tenha dúvidas, poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável: Eloany dos Santos Homobono, pelo telefone (96) 99126-0893 e/ou pelo e-mail eloanyhomobono@gmail.com. É possível também entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Amapá Rodovia JK, s/n – Bairro Marco Zero do Equador - Macapá/AP, para obter informações sobre esta pesquisa e/ou sobre a sua participação, através dos telefones 4009-2804, 4009- 2805.

Esse Termo é assinado em duas vias, sendo uma do(a) Sr.(a) e a outra para a pesquisadora.

Declaração de Consentimento

Concordo em participar do estudo intitulado: **MATRICULOU, INCLUIU?** Análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá

| | |
|--|----------------------|
| _____ Nome do(a) participante ou responsável _____ Assinatura do(a) participante ou responsável | Data: ____/____/____ |
|--|----------------------|

Eu, Eloany dos Santos Homobono, declaro cumprir as exigências contidas nos itens IV.3 e IV.4, da Resolução nº 466/2012 MS.

| | |
|---|----------------------|
| _____ Assinatura e carimbo da Pesquisadora | Data: ____/____/____ |
|---|----------------------|

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Para crianças e adolescentes (maiores que 6 anos e menores de 18 anos) e para legalmente incapaz
(Resoluções nº 466/2012 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS))

Você está sendo convidado a participar da pesquisa **MATRICULOU, INCLUIU?** Análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá, coordenada pelo pesquisador Eloany dos Santos Homobono, telefone (96) 99126-0893. Seus pais permitiram que você participe.

Queremos saber se você aceita participar dessa pesquisa cujo objetivo é analisar a abordagem do acesso e permanência nas políticas educacionais e como favorecem a inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e tem como justificativa compreender como as políticas de acesso e permanência para estudantes com TEA são construídas e aplicadas no contexto do ensino público do Estado do Amapá, uma vez que passam por um processo longo e desafiador de implantação e adaptação, refletido pela ausência de estrutura adequada nas escolas, de profissionais qualificados e valorizados; além de contribuir para o debate das pesquisas em políticas educacionais voltadas para estudantes com deficiência, ponto fundamental para a visibilidade das necessidades desses estudantes.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de 14 a 18 anos de idade.

A pesquisa será feita na Escola Estadual Fernando Pessoa/Escola Estadual Machado de Assis, onde as crianças responderão a perguntas sobre seu cotidiano na escola; seu envolvimento nas atividades e práticas pedagógicas elaboradas pela escola; seu ponto de vista acerca das ações pedagógicas que visem (ou não) a inclusão de estudantes com TEA. Para isso, será usado o roteiro de entrevista semiestruturado, ele é considerado (a) seguro (a), mas é possível ocorrer riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa que são: eventuais quebras de sigilo e/ou confidencialidade, ou algum desconforto ao tratar de determinados temas como exclusão, *bullying*, etc. Caso aconteça algo errado, você pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto. Mas há coisas boas que podem acontecer como o desenvolvimento do debate acerca das políticas educacionais inclusivas e evidenciar seus discursos e proposições, a fim de desenvolver mais políticas de inclusão de forma articulada à realidade dos(as) estudantes com TEA. Nesse sentido, essa pesquisa pode beneficiar mais estudantes com deficiência ao cristalizar a difícil realidade vivenciada nas

escolas com o objetivo de explicitar o quão é importante a presença de pessoas com deficiência em todos os processos que vão desde a formulação até a execução das políticas educacionais inclusivas.

Se você morar longe da escola, nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados no site do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UNIFAP) em eventos da área e em revista científica nacional e/ou internacional, mas sem identificar as crianças que participaram.

CONSENTIMENTO PÓS INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa **MATRICULOU, INCLUIU?** Análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

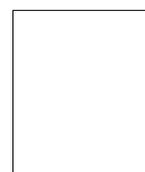
Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma via deste termo de assentimento. A outra via ficará com a pesquisadora responsável, Eloany dos Santos Homobono. Li o documento e concordo em participar da pesquisa.

Local, __/__/____

Assinatura do menor



Impressão
datiloscópica do
participante



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA GESTÃO ESCOLAR

A Escola Estadual Fernando Pessoa/Machado de Assis, por intermédio de sua/seu diretor(a), a(o) senhor(a) _____, declara que está DE ACORDO com a execução da pesquisa de mestrado intitulada “**MATRICULOU, INCLUIU?** Análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá” conduzida pela mestrandia **ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amapá, sob a orientação da Prof^a Dr^a Cássia Hack, docente permanente do programa.

A gestão da unidade escolar assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados preliminares no ano letivo de 2024 junto a esta unidade escolar, e aos seus alunos e docentes do Atendimento Educacional Especializado (AEE) por meio de coleta de dados caracterizada como entrevistas semiestruturadas e declara ciência de que os discentes serão coparticipantes da presente pesquisa, mediante a autorização dos respectivos pais e responsáveis, requerendo o compromisso da pesquisadora responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados.

Macapá/AP, __/__/____

Assinatura do(a) diretor(a)

Diretor(a) da _____

Decreto nº _____ – GEA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Se apresentar, falar nome e profissão e sobre a pesquisa de forma bem clara e objetiva. Evidenciar sempre que o importante é a tranquilidade e o bem-estar deles e que se a qualquer momento se sentirem desconfortáveis com qualquer coisa, podem falar e paramos imediatamente. Seguiremos somente se quiserem. Postura e falas que objetivem o estabelecimento de uma relação de confiança entre o aluno e pesquisadora.

Seria bom garantir a presença de um familiar ou do professor do AEE no momento da entrevista, pode ser que isso facilite a confiança deles.

1. Nome (no texto será substituído por um pseudônimo ou apenas a inicial)
2. Há quanto tempo você tem diagnóstico para Transtorno do Espectro Autista e como você lida com isso?
3. O que você mais gosta e menos gosta na sua escola?
4. Quais as maiores dificuldades que você sente no seu aprendizado?
5. Quais são as atitudes que seus professores costumam tomar para facilitar seu aprendizado? Algum que você gostaria de destacar?
6. E seus colegas, ajudam sempre que possível? Como é sua relação com eles?
7. A escola num geral te acolhe bem? Você sente falta de mais atitudes ou projetos que visem a sua inclusão e de outros alunos com deficiência?
8. Alguma vez você se sentiu desconfortável/excluído com a atitude (ou falta dela) de alguém na escola? Gostaria de comentar sobre?
9. Se você pudesse criar uma lei ou projeto que ajudasse você e outros alunos com deficiência a superarem suas dificuldades na escola, como seria?

LISTA DE ANEXOS

ANEXO A – CERTIFICAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP**DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: MATRICULOU, INCLUIU?: análise das políticas de acesso, permanência e inclusão de estudantes com Transtorno do Espectro Autista no Ensino Médio da Rede Estadual de Macapá-Amapá

Pesquisador: ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 81538024.4.0000.0003

Instituição Proponente: Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.081.882

Apresentação do Projeto:

A proposta em análise nasce dentro do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGED /UNIFAP, versa sobre as Políticas Educacionais no âmbito da Educação Especial em defesa da Educação Inclusiva, com o recorte para o Transtorno do Espectro Autista. Por ter como fundamento teórico-metodológico o Materialismo Histórico-Dialético, a discussão envolve temas que cristalizam o processo de formulação e implementação das políticas educacionais direcionadas para o público-alvo da Educação Especial como campo de disputa em que o conflito de interesses é marcado pela luta de classes, privatização e sucateamento da Educação. A técnica para coleta de dados a ser utilizada é da entrevista semiestruturada com alunos autistas regularmente matriculados no Ensino Médio da Rede Estadual, além da análise de documentos que tratam da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: analisar as políticas acesso e permanência nas políticas educacionais e como estas favorecem a inclusão de estudantes com TEA nas escolas de Ensino Médio na cidade de Macapá.

Objetivo Secundário:

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br



Continuação do Parecer: 7.081.882

- Identificar a abordagem das categorias acesso e permanência nos documentos sobre a Educação Especial;
- Explicar de que forma o acesso e permanência contribuem para a inclusão de estudantes com TEA no ambiente escolar;
- Entender como acontece a inclusão de estudantes com TEA no contexto do ensino médio da Rede Estadual de Macapá, levando em consideração as perspectivas dos próprios alunos com TEA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Na proposta em tela é apontado como possíveis riscos ou desconfortos decorrentes da participação na pesquisa são eventuais quebras de sigilo e/ou confidencialidade, ou algum desconforto ao tratar de determinados temas como exclusão, bullying, etc. Para evitar tais riscos, manteremos os participantes sempre informados de todo o decorrer da pesquisa, bem como priorizaremos seu conforto no momento da entrevista, seja tendo cuidado em escolher um local tranquilo e confortável e conversar sempre de modo a fortalecer a relação de confiança entre pesquisadora e participantes.

Benefícios: Os possíveis benefícios resultantes da participação na pesquisa são o desenvolvimento do debate acerca das políticas educacionais inclusivas e evidenciar seus discursos e proposições, a fim de desenvolver mais políticas de inclusão de forma articulada à realidade dos estudantes com TEA. Logo, essa pesquisa pode beneficiar mais estudantes com deficiência ao cristalizar a difícil realidade vivenciada nas escolas com o objetivo de explicitar o quão é importante a presença de pessoas com deficiência em todos os processos que vão desde a formulação até a execução das políticas educacionais inclusivas.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa exequível. A pesquisa é relevante para a obtenção de informações que poderão auxiliar na compreensão sobre as políticas acesso e permanência nas políticas educacionais e como estas favorecem a inclusão de estudantes com TEA nas escolas de Ensino Médio na cidade de Macapá.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

No protocolo da pesquisa, constam os documentos exigidos pelas Resoluções do CNS n. 466/12 e 510/2016.

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO
AMAPÁ - UNIFAP**



Continuação do Parecer: 7.081.882

1. Folha de rosto devidamente assinada pelo DPQ;
2. Projeto brochura;
3. O TCLE atende às exigências das Resoluções citadas, visto que esclarece os objetivos e os procedimentos da pesquisa, garantindo o sigilo e assegurando a privacidade dos sujeitos, assim como consta no cabeçalho do TCLE que o documento é baseado nas Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 - Conselho Nacional de Saúde (CNS) e do Ministério da Saúde (MS), além de informar no último parágrafo o endereço e contato do CEP/UNIFAP;
4. Apresenta Carta/Termo de Anuência emitida pelas Instituições onde parte da pesquisa será realizada;
5. Apresenta o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE).

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado sem pendências por atender as recomendações do Parecer anterior.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|--------------------------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_P ROJETO_2346047.pdf | 21/08/2024 22:45:54 | | Aceito |
| Outros | termo_de_anuenci[REDACTED].pdf | 21/08/2024 22:45:10 | ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO | Aceito |
| Outros | termo_de_anuenci[REDACTED].pdf | 21/08/2024 22:44:45 | ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | MATRICULOU_INCLUIU_analise_das_p olíticas_de_acesso_permanencia_e_incl usao_de_estudantes_com_Transtorno_ do_Espectro_Autista_no_Ensino_Medio _da_Rede_Estadual_de_Macapa_Amap a.docx | 17/08/2024 02:34:52 | ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento/ Justificativa de Ausência | TALE_Eloany.docx | 17/08/2024 02:34:31 | ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento/ Justificativa de Ausência | TCLE_eloany.doc | 17/08/2024 02:33:22 | ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO | Aceito |
| Folha de rosto | folha_de_rosto_eloane_homobono_assi.pdf | 07/07/2024 18:51:12 | ELOANY DOS SANTOS HOMOBONO | Aceito |

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero
Bairro: Bairro Universidade **CEP:** 68.902-280

UF: AP **Município:** MACAPA

Telefone: (96)4009-2805 **Fax:** (96)4009-2804 **E-mail:** cep@unifap.br

UNIVERSIDADE FEDERAL
O AMAPÁ – UNIFAP



Continuação do Parecer: 7.081.882

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MACAPÁ, 17 de Setembro de 2024

Assinado por:

Cecilia Maria Chaves Brito Bastos (Coordenador(a))

Endereço: Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira - Km.02, Marco Zero

Bairro: Bairro Universidade

CEP: 68.902-280

UF: AP

Município: MACAPA

Telefone: (96)4009-2805

Fax: (96)4009-2804

E-mail: cep@unifap.br